

# **Educación Emocional y Social. Análisis Internacional**

Informe Fundación Botín 2013









# **Educación Emocional y Social. Análisis Internacional**

Informe Fundación Botín 2013



[www.fundacionbotin.org](http://www.fundacionbotin.org)

## Créditos

**Promueve, organiza y coordina**  
Fundación Botín

**Dirige el equipo de investigación**  
Christopher Clouder

**Produce y edita**  
Fundación Botín  
Pedrueca 1. 39003 Santander  
Tel. +34 942 226 072 / Fax. +34 942 226 045  
www.fundacionbotin.org

**Diseño**  
Tres DG / Fernando Riancho

**Fotografías**  
Archivo Fundación Botín

**Traducción**  
Zesauro

**Impresión**  
Gráficas Calima

ISBN: 978-84-15469-34-6  
Depósito legal: SA-589-2013  
© Fundación Botín, 2013

La Fundación Botín apuesta por una educación que promueva el crecimiento saludable de niños y jóvenes potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices. Una educación que genere desarrollo y contribuya al progreso de la sociedad.

Para ello trabaja desde tres ámbitos: **Intervención** (programa *Educación Responsable*), **Formación** (becas y programas de referencia como el *Máster en Educación para el Desarrollo Emocional, Social y de la Creatividad*) e **Investigación** (*Plataforma para la Innovación en Educación*).

Los contenidos y opiniones expuestos en este informe son responsabilidad exclusiva de sus diferentes autores.

La Fundación Botín permite la reproducción total o parcial de este informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación y se cite adecuadamente conforme a las normas académicas.

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
<b>Informes de Países</b>	
Argentina	29
Austria	77
Israel	121
Noruega	161
Sudáfrica	209





# Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2013

Christopher Clouder  
Isabel María Mikulic  
Martina Leibovici-Mühlberger  
Eliezer Yariv  
Johannes Finne  
Peter Van Alphen



[www.fundacionbotin.org](http://www.fundacionbotin.org)



# Presentación

## Tercer viaje alrededor del mundo

Hace ya cinco años, la Fundación Botín, a través de su *Plataforma para la Innovación en Educación*, se embarcó en una apasionante aventura: conocer y difundir el estado de la Educación Emocional y Social en distintos lugares del mundo a través del análisis de experiencias significativas acontecidas en dichos países.

Desde entonces, se han publicado dos informes en 2008 y 2011, analizando países como Alemania, España, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido y Suecia, en el primero, y Australia, Canadá, Finlandia, Portugal y Singapur, en el segundo.

Presentamos ahora este tercer viaje alrededor del mundo, que en forma de *Informe Fundación Botín 2013*, nos acerca a la práctica de la Educación Emocional y Social en países como Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica. Agradecemos, como en ocasiones anteriores, a los autores de los diferentes capítulos y a Christopher Clouder, director del grupo de trabajo, por el tiempo y esfuerzo invertidos.

Haber llegado al estudio de 16 países demuestra la importancia que tiene para la Fundación Botín su línea de investigación educativa. Conocer experiencias alrededor del mundo que se preocupan por el bienestar y el desarrollo emocional, cognitivo y social de la población infanto-juvenil y que utilizan estrategias creativas y eficaces para conseguirlo, nos da pistas y nos ayuda a continuar desarrollando instrumentos y metodologías válidos para el propio programa educativo de la Fundación Botín en Cantabria: *Educación Responsable*. E incluso para ir más allá, puesto que este programa se está desarrollando desde hace un año en la Comunidad de Madrid y ahora se pondrá en marcha en La Rioja y Navarra.

No podía ser de otra forma. Sólo el conocimiento exhaustivo de lo que ocurre en el mundo puede darnos las claves para encontrar el camino y actuar de forma exitosa en nuestro entorno inmediato.

Esta doble dimensión (global y local) estará también presente en el Centro Botín, el proyecto más importante en la Historia de la Fundación Botín, que abrirá sus puertas en verano de 2014 en el centro de la ciudad, obra del arquitecto Renzo Piano.

El Centro Botín será un centro de arte que contribuirá en Santander, a través de las artes, a desarrollar la creatividad necesaria para generar riqueza económica y social. Referencia en España y parte del circuito internacional de centros de arte de primer nivel, será un lugar de encuentro para los habitantes de Santander y los que vienen de fuera, que dinamizará la vida de la ciudad con arte y cultura.

Además, el Centro usará las artes para generar las emociones que influyen en la capacidad de crear, convirtiéndose en un lugar pionero en el mundo para el desarrollo de la creatividad en el que expertos y estudiosos darán continuidad y profundidad a las investigaciones que ya desarrolla la Fundación Botín sobre Artes, Emociones y Creatividad, a través de diferentes colaboraciones como la que hemos puesto en marcha este año con el Centro de Inteligencia Emocional de la Universidad de Yale.

Qué mejor manera de prepararnos para este importante momento que seguir conociendo de la mano de expertos internacionales lo que está ocurriendo en sus países. Gracias una vez más a ellos por sentarse a nuestra mesa y facilitarnos otro viaje en el que disfrutar y aprender de nuevas experiencias emocionantes.

**Iñigo Sáenz de Miera**

Director General de la Fundación Botín



*“El lenguaje de las emociones es en sí mismo y, sin duda, importante para el bienestar del género humano”*

Charles Darwin





# Introducción



FUENTE DE  
LOS DESEOS



## Educación para lo inesperado

Christopher Clouder

*Como los educadores saben desde siempre, para el alumnado no es suficiente con dominar conocimientos y habilidades de razonamiento lógico en el sentido académico tradicional; deben además ser capaces de elegir y utilizar esas habilidades y conocimientos de forma útil fuera del contexto estructurado de la escuela y del laboratorio. Porque estas elecciones están basadas en la emoción y en el pensamiento emocional.... Cuando los educadores no valoramos la importancia de las emociones de los estudiantes, estamos olvidando una fuerza fundamental del aprendizaje. Se podría decir de hecho que nos olvidamos del factor más importante del aprendizaje.<sup>1</sup>*

(Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. 2007).

Cuando se inició esta serie de estudios sobre Educación Emocional y Social en el año 2007 ignorábamos que nos llevaría a investigar prácticas educativas innovadoras en dieciséis países. A lo largo de este estudio, con el generoso y continuado apoyo de la Fundación Botín, hemos encontrado factores humanos comunes que se muestran en multitud de formas y que dependen de factores locales complejos, influencias e interacciones culturales, ideales, valor y conciencia individual. Es indiscutible que los niños necesitan una educación relevante para sus circunstancias actuales que los prepare para el futuro, pero ni esas circunstancias ni lo que el futuro les deparará está claro. Hemos acuñado el término *Educación Emocional y Social* tras mucho debate precisamente para reflejar este cambio en el pensamiento educativo, con toda su diversidad y contradicciones. No hemos estado buscando programas universales que resolvieran los dilemas de la educación del siglo XXI, sino que hemos más bien explorado prácticas determinadas y su eficacia en todos los países que hemos estudiado y que viene a demostrar que todo lo que se ha logrado es resultado de circunstancias particulares, comunidades escolares comprometidas y profesionales perspicaces. Al compartir estas experiencias esperamos que otros también encuentren su propio camino, alentados e inspirados por lo que publicamos y difundimos. Nuestras conclusiones muestran consistentemente que los niños que viven la experiencia del aprendizaje para la vida como una experiencia enriquecedora e innovadora y como un reto, son más capaces de afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.

---

**Nuestras conclusiones muestran consistentemente que los niños que viven la experiencia del aprendizaje para la vida como una experiencia enriquecedora e innovadora y como un reto, son más capaces de afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.**

---

El mundo ya parecía bastante turbulento en ese momento, pero sin duda lo es aún más ahora en que los cambios y las presiones se acumulan como nubes de tormenta a nuestro alrededor. ¿Qué dramáticas perspectivas hay por delante esperando a nuestros hijos? Una reacción posible es la de refugiarse en el pasado y en eso se ha convertido la política educativa de algunos países que hemos estado observando. Tanto es así que una versión actualizada de informes anteriores podría ser muy diferente a los capítulos originales. Pero recurrir a una perspectiva educativa anacrónica difícilmente es una respuesta sostenible en un mundo en rápida evolución, y es poco probable que proporcione a nuestros hijos las habilidades que necesitarán en un futuro imprevisible y aparentemente desalentador. La desconexión observada con frecuencia entre el aula y el mundo del trabajo tiene que superarse, sobre todo en tiempos de volatilidad donde se espera que cambiemos nuestras trayectorias profesionales cada pocos años, si es que somos lo suficientemente afortunados de tener una, y tengamos que vivir con identidades más flexibles.

El *Knowledge Works Forecast 3.00*<sup>2</sup> (Pronóstico de Tareas del Conocimiento) habla de la regeneración del ecosistema de aprendizaje frente a cinco fuerzas perturbadoras, cuyas fuentes se encuentran a diario en nuestras vidas. Ellos mencionan: las **iniciativas de negocio democratizadas (start-ups)**, que darán lugar a innovaciones sociales disruptivas como el acceso abierto al conocimiento para la puesta en marcha de iniciativas de negocios; el conocimiento profesional y las redes se vuelven más importantes; **una vida en alta fidelidad**, con datos inundando la capacidad humana de dar sentido y las personas pudiendo determinar con mayor precisión su interacción con el mundo; **la producción des-institucionalizada**, en la cual las actividades humanas serán cada vez más independientes de las instituciones y estas actividades se volverán más *ad-hoc*, dinámicas y en red; **redes valiosas adaptables**, que permitan que nuevos modelos de negocio se vuelvan más creativos en la interacción con sus clientes; y **ciudades compartibles**, donde la infraestructura urbana está conformada por nuevos patrones de conexión y aportación humanas. Lo que podría haber sonado a ciencia ficción hace no mucho tiempo ya no es así, ya que estas cuestiones se han desarrollado mucho en los últimos años. Vaclav Havel escribió desde su celda de la cárcel en 1975: “*Nunca se sabe cuándo una modesta chispa de conocimiento de repente puede iluminar el camino para toda una sociedad, sin que incluso la sociedad se dé cuenta de cómo llegó a ver el camino. Incluso el resto de destellos innumerables de conocimiento que nunca iluminan el camino que hay por delante... cumplen una determinada gama de potencialidades de la sociedad - ya sean sus poderes creativos o simplemente sus libertades*”.<sup>3</sup> Cuando tal conocimiento se convierte en una chispa que enciende un nuevo pensamiento o experiencia innovadora eso afecta profundamente nuestra vida emocional y es la meta de toda buena enseñanza. La improvisación es un estímulo para el aprendizaje y el desarrollo.

No menos problemática es la creciente preponderancia del desempleo juvenil, que plantea cuestiones fundamentales como para qué son nuestras escuelas si no proporcionan preparación para prosperar en la incertidumbre y en el desarrollo de las habilidades necesarias de resiliencia y creatividad. La OCDE afirma que 26 millones de jóvenes de 15 a 24 años en el mundo rico no tienen empleo, ni están en programas de formación o educación. La base de datos del Banco Mundial da una cifra de 260 millones de jóvenes en el mundo desarrollado que están inactivos. *The Economist* sitúa la cifra total mundial en 290 millones que no trabajan ni estudian, casi una cuarta parte de los jóvenes del mundo. Y estas cifras puede que ni siquiera incluyan a todas las mujeres jóvenes ya que en algunos países no son consideradas parte de la fuerza trabajadora debido a las tradiciones y prácticas culturales.<sup>4</sup> Estas trágicas circunstancias dejan cicatrices profundas, destrozan vidas en un momento de grandes expectativas y energías personales, y forman tensiones sociales y familiares que afectan a más personas además de a los propios jóvenes. Los países en los que existe una estrecha relación entre educación y trabajo, como Alemania, tienen las tasas más bajas de desempleo juvenil y, afortunadamente, estos países podrían ofrecer ejemplos de buenas prácticas para que otros puedan emularlos. Este estado de cosas es en sí mismo un indicador de la necesidad de cambiar la forma de preparar a la próxima generación para su futuro. En el otro lado de la escala la demanda de trabajadores con conocimientos altamente especializados y relacionados con la investigación ha crecido enormemente triplicándose, como por ejemplo en Portugal, en los 14 años transcurridos entre 1996 y 2010.<sup>5</sup> Esta demanda ha llevado a una expansión sin precedentes de los sistemas de enseñanza superior, con países que compiten por el éxito en el mercado global. Con las oportunidades de trabajo a tiempo completo en declive y el trabajo a tiempo parcial en aumento, así como la necesidad de una mayor flexibilidad en las habilidades, la presión para la reforma escolar y la formación es inevitable.

La mayoría de los países sobre los que hemos escrito han sido objeto últimamente de una crisis financiera, pero a menudo dicha turbulencia financiera es síntoma de algún problema más profundo en nuestras sociedades y que afecta a nuestros valores. “Aunque la crisis se inició y propagó debido a deficiencias en el sistema financiero global y sus mecanismos de regulación, sus consecuencias para la vida de las personas van más allá de los efectos económicos, tocando problemas tales como el desempleo y las drásticas disminuciones en ingresos y activos. Existen preocupaciones como que la crisis nos haya conducido a una disminución de la salud de las personas, la confianza en la política y el compromiso social”.<sup>6</sup> Puede que pase desapercibido para muchos comentaristas, pero nuestros niños tampoco serán inmunes a estos efectos. “Una vez más, se asume que la educación tiene el potencial de fortalecer el compromiso cívico y social. No obstante al igual que con la salud, la relación es de doble dirección: si bien la educación puede influir en la participación cívica y social, los niveles de compromiso de la

---

*gente pueden tener una marcada influencia en el éxito de su educación y en la distribución de las oportunidades educativas*".<sup>7</sup> En un nuevo mundo de conexiones infinitas traídas por la innovación tecnológica, y por nuestras conexiones personales inmediatas a través de nuestros contactos diarios, es difícil encontrar el equilibrio. La obesidad, la pobreza y el acoso cibernético afectan profundamente la vida emocional de los niños y su capacidad de aprendizaje son problemas tanto individuales como sociales.

---

**“...si bien la educación puede influir en la participación cívica y social, los niveles de compromiso cívico y social de la gente pueden tener una marcada influencia en el éxito de su educación y en la distribución de las oportunidades educativas.” (OECD, 2010)**

---

Incluso si la propia escuela no está preparada para cambiar o es demasiado tarde para hacerlo, las personas jóvenes sí que lo están haciendo, y ello inevitablemente dará lugar a nuevas tensiones. El inicio de la pubertad en las niñas jóvenes se ha caído cinco años desde 1920 y este descenso continúa a ritmo de cinco meses por década. Los niños también están mostrando tendencias similares. La infancia, como se la conocía en el pasado, se está volviendo más breve y la necesidad de prepararse intelectualmente y emocionalmente para la edad adulta es mayor que nunca. Por cuestiones de ética, las escuelas no pueden mantenerse al margen de este fenómeno y deberían estar facultadas para adaptar sus planes de estudio y metodologías en consecuencia. Si no, la sensación de irrelevancia de nuestras instituciones educativas aumentará. Me viene a la mente la imagen de la primera página de la novela de Galdós *Fortunata y Jacinta* donde dos estudiantes sentados en la última fila fríen un huevo mientras que el imperturbable profesor habla sobre metafísica.

En su libro *Don't go back to school: a Handbook for Learning Anything* (*No vuelvas a la escuela: un manual para aprender cualquier cosa*) Kio Stark narra una serie de entrevistas con estudiantes independientes que revelan cuatro claves comunes fundamentales: el aprendizaje se hace en colaboración más que solo, la importancia de la formación académica en muchas profesiones está disminuyendo, las experiencias de aprendizaje más satisfactorias tienden a llevarse a cabo fuera de la escuela, y los más felices en aprender son aquellos que aprenden por la motivación intrínseca más que por la búsqueda de recompensas externas. Cuando se entrevistó a personas que fueron a la escuela sobre lo que más les gustó de la experiencia,

unánimemente respondieron que otras personas. La investigación de Michael Fullon sobre la sorprendente mejora del rendimiento escolar en Ontario, llega a una conclusión similar: las culturas de colaboración donde los profesores se centran en mejorar su práctica docente, en aprender unos de otros y en estar bien dirigidos y apoyados por los directores de escuela, los estudiantes consiguen un mejor aprendizaje. Esta cultura de iguales es “*profesionalismo interactivo*”. “*Resulta evidente que focalizar en pruebas, estándares y cosas así no es la mejor manera de obtener resultados... no hay mayor motivación que la responsabilidad interna de uno mismo y de los compañeros. Da lugar a una profesión y a un sistema mejor*”.<sup>8</sup> Esta forma de pensar ha sido adoptada, por ejemplo, en las escuelas Lumiar de Brasil donde se dan cuenta que el conocimiento no es suficiente y que el futuro será construido por aquellos que puedan colaborar y aplicar conocimientos y buen juicio ante diferentes e inesperados desafíos.

Estos desafíos son los momentos de aprendizaje que nos llegan de forma inesperada y no planificada. Precisamente porque no se prevén tienen el poder de transformar las cosas. Por consiguiente, tenemos que educarnos para lo inesperado, como en el maravilloso poema del poeta sueco Thomas Tranströmer *Arcos Románicos* sobre la chispa que nos permite de pronto apreciar nuestro propio potencial oculto y el de los demás. Al entrar en una vasta y oscura iglesia románica acompañado por un grupo de turistas que se empujaban tuvo una experiencia inesperada donde:

*Bóveda abierta detrás de la bóveda, sin una vista completa.  
Unas cuantas llamas de vela parpadeaban.  
Un ángel sin rostro me abrazó  
y susurró a través de todo mi cuerpo:  
“No te avergüences de ser humano, ¡siéntete orgulloso!  
En tu interior, la bóveda se abre detrás de la bóveda sin fin.  
Tú nunca estarás completo, así es como se supone que debe ser.”  
Ciego de lágrimas  
me empujaron fuera a la plaza del furioso sol  
junto con el Sr. y la Sra. Jones, el Sr. Tanaka y la Señora Sabatini,  
y dentro de cada uno de ellos la bóveda se abrió detrás de la bóveda sin fin.  
(*Romanska Bågar*, Tomas Tranströmer de *För Levande och Döda*, 1989.)*

Vivimos en un estado de empujones sin precedentes, ya sea causado por nuestro planeta cada vez más poblado, por la amenaza de la sobreexplotación de los recursos de la tierra y los conflictos que pudieran derivarse o por el impacto tecnológico sobre la mayor parte de nuestras horas de vigilia y la rivalidad económica galopante a nivel internacional. En una época tan frenética fácilmente olvidamos que la educación de nuestros niños trata también del disfrute

---

## **(En) las culturas de colaboración donde los profesores se centran en mejorar su práctica docente, en aprender unos de otros y en estar bien dirigidos y apoyados por los directores de escuela, los estudiantes consiguen un mejor aprendizaje.**

---

y sano desarrollo de su individualidad combinado con una toma de conciencia del potencial de los otros. En una era de políticas utilitarias donde el esfuerzo por una eficacia mensurable, el aumento de la sensibilidad política hacia una competitividad cuantificable y las ambiciones políticas nacionales para obtener mejores resultados en el ranking de ligas internacionales dictan cada vez más la agenda educativa, corremos el riesgo de perder otros factores que contribuyen positivamente al bienestar humano. ¿Es una herejía sugerir que la escuela debe ser divertida al mismo tiempo que un reto? ¿Que aprender a aprender como un fin en sí mismo crea una actitud positiva hacia uno mismo y hacia el mundo? ¿Que las escuelas también deben ser lugares de aprendizaje social que abran nuestras mentes a otras personas y formas? ¿Que en el proceso de desarrollo no debemos avergonzarnos de nuestras imperfecciones? La opinión de que el éxito académico es producto de habilidades cognitivas ha dirigido la política educativa durante décadas y las puntuaciones de los exámenes han tendido a convertirse en el árbitro final del éxito. Sin embargo, como Paul Tough demuestra en su libro *How Children Succeed (Cómo tienen éxito los niños)* está cada vez más aceptado que se trata de habilidades no cognitivas como la curiosidad y la persistencia que son altamente predictivas de éxito: “La fuerza de carácter tan importante para el éxito de los jóvenes no es innata; no aparece en nosotros mágicamente como resultado de buena suerte o de buenos genes. Y no es simplemente una opción. Se basa en la química del cerebro, y se moldea en formas medibles y predecibles, por el entorno en el que crecen los niños. Eso significa que el resto de nosotros – la sociedad en su conjunto– puede hacer mucho para influir en su desarrollo.”<sup>9</sup> Y esta influencia se puede ejercer para bien o para mal.

En un mundo hiperactivo e imperioso podemos olvidarnos de que los niños también tienen derecho a la calma. “El aburrimiento no es cómodo, pero de ese espacio vacío puede nacer mucha creatividad. La naturaleza aborrece el vacío, y nosotros tratamos de llenarlo. Algunos jóvenes que no cuentan con recursos interiores, o la respuesta para hacer frente a ese aburrimiento creativamente, a veces terminan destrozando las paradas del autobús o yéndose a dar una vuelta en un coche robado.”<sup>10</sup> Los niños necesitan un tiempo para detenerse y observar, y estimular la imaginación como tantos artistas atestiguan. En cambio, este incómodo espacio se llena con frecuencia de tiempo delante de una pantalla o de una abundancia de



---

actividad impulsada por unos padres que se sienten culpables o desean que sus hijos progresen y obtengan resultados lo más rápidamente posible. Los niños, como los adultos, necesitan tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje y comportamiento. Si queremos desarrollar unos valores sociales que abarquen cualidades tales como el respeto, la honestidad, la compasión y la dignidad esto comienza en la infancia y en la escuela.

*“Una buena manera de librarse de esa sensación de malestar es hacer algo. Esa inquietud, sensación de descontento, es energía vibrando fuera de lugar”*

(William Morris)

Esta capacidad de encontrar el propio camino en la vida en un mundo incierto exige automotivación y es aún más determinante en la búsqueda de satisfacción cuando ocurre dentro de sociedades que ya no pueden ofrecer caminos y carreras tradicionales. Los niños y jóvenes necesitan entusiasmo, no sólo programas repetitivos para obtener exclusivamente buenos resultados en los exámenes. *“Esa es la manera de aprender lo más posible, cuando uno está haciendo algo con tanto placer que no se da cuenta de que el tiempo pasa.”* (Albert Einstein)<sup>11</sup>. El amor por aprender puede convertirse en una forma de vida, en un sentido tanto práctico como ideal, y en una manera de hacer frente a las complejidades de la vida moderna, lo cual es muy necesario.

---

## Tenemos que educarnos para lo inesperado.

---

Czikzentmihalyi llamó a esta propensión “flujo”, y con ello se refería a estar tan absorto en una tarea que te desafía a hacerla lo mejor posible. De hecho, significa aprender haciendo. En su influyente libro *Creatividad* sugiere que los seres humanos se debaten entre dos impulsos opuestos: la ley del menor esfuerzo y la afirmación de la creatividad. *“Sin embargo, a menos que un número suficiente de personas estén motivadas por el placer que proviene de confrontar desafíos mediante el descubrimiento de nuevas formas de ser y de hacer, no habrá evolución de la cultura, ni progreso en el pensamiento o sentimiento”*<sup>12</sup>. Y ese es el *fluir* que se encuentra naturalmente en el juego. Los niños son creativos por naturaleza, a eso llamamos jugar. No obstante, en muchas escuelas ese comportamiento se encuentra limitado a la zona de juegos y es excluido del trabajo serio de aprendizaje. *“Nos damos cuenta de cuánto son capaces los niños. Al mismo tiempo vemos que los adultos tienen un papel en la creación de las condiciones para que los niños ejerzan su albedrío dando espacio a su iniciativa, pro-*

---

## Hay habilidades no-cognitivas como la curiosidad y la persistencia que son altamente predictivas de éxito (Paul Tough, 2013).

---

*porcionando un entorno rico y participando en relaciones de 'acompañamiento' a los niños. Esto último incluye estar junto a ellos y desarrollándonos a nosotros mismos tanto como los niños lo hacen en sus interacciones. La falta de imaginación puede verse como nuestro principal obstáculo en el cambio de nuestra visión del niño y en hacer que la educación sea más eficaz.*<sup>13</sup> Cuando los niños pasan tiempo jugando desarrollan, entre otras cosas, una habilidad cognitiva llamada "función ejecutiva". Esta no es una expresión particularmente afortunada pero incluye la capacidad de autorregular, observar y comprender las emociones y a continuación ajustarlas en consecuencia. A través de esto los niños pueden aprender a controlar sus emociones y la conducta, ejercer auto-control y auto-disciplina y pueden resistir impulsos que podrían ir en detrimento de ellos mismos o ser socialmente perjudiciales. Estos son factores clave para prosperar en condiciones inestables. Los niños que son capaces de manejar sus sentimientos tienen una mayor tendencia a aprender, mientras que una pobre función ejecutiva está relacionada con altas tasas de abandono, uso de drogas y actividad delictiva. Sin embargo, la presión de la escolarización temprana está causando que el juego de los niños se vea disminuido, y que con ello también disminuyan importantes habilidades personales y sociales. El juego se ve cada vez más como una pérdida de tiempo mientras que las habilidades cognitivas se establecen como un valor principal, sin ninguna visión del impacto a largo plazo de esta privación. Con esta perspectiva, podría ser vital el valor de la educación emocional y social para elevar nuestra conciencia y cambiar nuestras formas.

Cuando se discute el papel de las emociones en las escuelas no se debe olvidar que los profesores también tienen emociones. Aunque la investigación en la gestión emocional en la enseñanza no es voluminosa *"debemos estudiar cómo gestionan sus emociones los profesores en una era de rendición de cuentas, estandarización y mercantilización que ha tendido a ignorar los aspectos asistenciales de la enseñanza y no han prestado atención a su emocionalidad, fijándose sólo en resultados medibles"*<sup>14</sup>. Aquí entramos en el terreno de los determinantes personales y culturales que están muy diferenciados, pero tienen un hilo común que es la calidad del cuidado de los niños o estudiantes y el sentido de responsabilidad del profesor. Las emociones se producen en las interacciones sociales y la exposición de los niños



---

a las emociones de los maestros tiene un profundo impacto en su desarrollo y bienestar, especialmente mientras su maestro es, durante un período, un punto de referencia importante en sus vidas. Y es el momento inesperado, en el aula u otros contextos de aprendizaje, el que ilumina nuestras emociones y el que los niños reconocen y respetan. La enseñanza basada en un guión y programas no nos prepara lo suficiente para ese momento de maestría pedagógica. Pero cuando esa maestría se experimenta a fondo al docente se le revela un nuevo camino que, si lo sigue con valentía e inspiración, se convierte en un momento estimulante, iluminador y emocionalmente satisfactorio que crea un sentido de comunidad y esperanza -un momento que será recordado en tiempos de adversidad tanto por los estudiantes como por el profesional.

En los capítulos de esta tercera edición del Análisis Internacional de Educación Emocional y Social hay muchos puntos de vista inesperados. En todos los casos hemos puesto las prácticas educativas dentro del contexto de cada país, de su historia, su geografía, su cultura y principios educativos. Miramos más allá de lo que tiene sus raíces en el pasado, aunque no obstante hay mucho que debe ser legítimamente reconocido y respetado. Nuestro papel ha sido el de encontrar las semillas del futuro de la educación de nuestros hijos en el presente, con la esperanza de que el reconocimiento de lo que tiene valor y significado para ellos ahora pueda difundirse a los demás para ser alentados e inspirados en continuar esta tarea.

*“El futuro no es algo que ocurre, sino algo que se construye (que se construye según nuestras elecciones, o nuestra incapacidad para elegir...) La naturaleza de los principales problemas que tenemos nos muestra claramente la naturaleza de esas opciones. No son decisiones técnicas, sino morales. Se trata de una declaración de lo que creemos que es una buena sociedad”.<sup>15</sup>*

**Christopher Clouder** FRSA fue nombrado en 2009 Director de la Plataforma para la Innovación en Educación de la Fundación Botín, con sede en Santander, España, que promueve la educación emocional y social y el aprendizaje creativo en las escuelas de todo el mundo. De 1989 a 2012 fue consejero delegado y fundador del Consejo Europeo para la Educación Waldorf-Steiner, dando conferencias en 700 escuelas Steiner europeas pertenecientes a 27 países. Ha desarrollado una larga carrera en la enseñanza tanto trabajando con adolescentes como en la formación de docentes. En 1997 fue cofundador de la Alliance for Childhood, una red global de defensores de la calidad de la infancia. Da conferencias en congresos, universidades y cursos de formación del profesorado a nivel internacional en materia de educación, el juego y la imaginación en la infancia, la evolución cultural y temas de actualidad en torno a la infancia, la creatividad y la educación emocional y social. Ha publicado numerosos libros y escribe artículos sobre la educación y la infancia. Actualmente es Director Pedagógico de il Liceo dei Colli, en Florencia.

## Notas

- <sup>1</sup> Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing Inc. 2007.
- <sup>2</sup> *Recombinant Education*. KnowledgeWorks. Creative Commons licence. 2012.
- <sup>3</sup> Citado en Barber, M, Donnelly, K, Rizvi, S. *Oceans of Innovation* IPPR. Londres. P. 54.
- <sup>4</sup> *Generation Jobless*. The Economist. 27 de abril 2013.
- <sup>5</sup> *Trends Shaping Education 2013*. OECD Publishing. París. 2013. P. 65.
- <sup>6</sup> *Improving Health and Social Cohesion through Education*. OECD - CERI. París. 2010. P. 16.
- <sup>7</sup> *Ibid*. P.19.
- <sup>8</sup> Fullon, M. Fullon, M. *Learning is the Work*. Documento no publicado. Mayo 2011.
- <sup>9</sup> Tough, P. *How Children Succeed*. Random House Books. Londres. 2013. P. 196.
- <sup>10</sup> Belton, T. en una entrevista con Richardson, R. BBC News 23/03/2013.
- <sup>11</sup> Einstein. 04/11/1915. De una carta a su hijo, Hans Albert.
- <sup>12</sup> Csikzentmihalyi, M. *Creativity- Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper. Nueva York. 1996. P. 110.
- <sup>13</sup> Rayna, S. & Laevers, F. *Understanding Children from 0 to 3 years of age and its Implications for Education*. European Early Childhood Education Research Journal. Vol 19. No 2. Junio 2011. Routledge. Londres. P. 172.
- <sup>14</sup> Optlatka, I. *Gestión emocional y pantalla en la enseñanza*. Eds. Schutz, P,A y Zembylas, M. Springer Science, 2009, p. 68.
- <sup>15</sup> Hughes, P. *Australia 2000: A Shared Challenge, a Shared Response*. Citado en Campbell, J. *Creating a Common Future* UNESCO and Berghahn Books. Nueva York -Oxford. 2001



# Argentina







# La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas

Isabel María Mikulic

## Resumen

Un análisis reciente en el campo de la educación en Argentina presenta un panorama en el cual la exclusión y los déficit educacionales del nivel primario escolar aparecen ahora como problemas estructurales, la inequidad social se revela como uno de los factores subsistentes y uno de los que posee claros efectos regresivos sobre los niños, especialmente sobre los más vulnerables. Dato no menor si se tiene en cuenta que en el país funcionan 42.087 escuelas entre establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, 31.787 son estatales y 10.300 son privados y a los primeros asisten 7.523.700 alumnos mientras que a los privados concurren 2.948.900 alumnos. La educación primaria y secundaria es gratuita y obligatoria entre los 5 y 17 o 18 años de edad.

---

**(En Argentina) la exclusión y los déficit educacionales del nivel primario escolar aparecen ahora como problemas estructurales, la inequidad social se revela como uno de los factores subsistentes y uno de los que posee claros efectos regresivos sobre los niños, especialmente sobre los más vulnerables.**

---

En nuestro país como en muchos otros, tradicionalmente, las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención. Sin embargo, en las últimas décadas, se comienza a detectar el incipiente interés de quienes preocupados por brindar lo mejor de sí en el ámbito educativo argentino se animan a pensar en términos de educación emocional y social.

---

**En Argentina, tradicionalmente las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo...**

---

Inteligencia Emocional es el concepto que concita mayor interés en el campo educativo posiblemente porque presenta la interrelación entre dos términos claves: inteligencia y emoción. Otro concepto que se ha aplicado al campo de la educación ha sido el de Resiliencia que surge de la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo tanto en la institución escolar en ge-

neral como en el aula en particular. Las autoridades educativas y los docentes, verdaderos protagonistas de la realidad educativa, se han encontrado con nuevos problemas y, ante muchos de ellos, intentan aplicar viejas alternativas de solución que, muchas veces, sólo consiguen empeorar la situación. Frente a esta realidad surge la necesidad de incorporar conceptos innovadores que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo desde el optimismo y la esperanza

### **Caso 1. Programa de Educación Emocional en el Colegio Washington School**

Esta escuela privada, bilingüe (español-inglés), laica y mixta se encuentra ubicada en el barrio de Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fue fundada en 1950. Se configuró como un espacio participativo, abierto a la reflexión, la creatividad y la aceptación de la diversidad para sus más de 600 alumnos entre los 2 y los 18 años. Es un sistema educativo abierto, sensible a los cambios que provienen de la pedagogía y la didáctica.

Esta escuela ha desarrollado e implementado un Programa de Educación Emocional (PEE) integrando pensamientos de teóricos relevantes, resultados de programas educativos e investigaciones en este campo de diferentes partes del mundo. El Programa añade desde 2011 a la jornada escolar normal un plan para gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y sociales a través de una metodología participativa, activa y suscita la reflexión, el diálogo y la comunicación.

### **Caso 2. Sin Afecto no se Aprende ni se Crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos**

Este Programa comienza a partir del año 2004 en la Provincia de Entre Ríos, bajo la supervisión de investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIPPME) dirigido por la Dra. Richaud de Minzi. Es un programa diseñado para atender las necesidades educacionales de niños en situación de riesgo psicosocial debido a factores contextuales. Se basa en tres pilares fundamentales: los niños, los padres y los docentes. Los niños de las dos escuelas públicas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad psicosocial, participan de este programa desde los cuatro años y reciben una evaluación cognitiva, social y emocional. Estos niños demuestran altos niveles de repetición, desnutrición, padres desempleados, pobreza y serios problemas socioafectivos tales como violencia familiar y abusos infantiles.

El programa ha sido incorporado en la curricula de la escuela e integra el trabajo conjunto del equipo de investigadores y de los maestros tanto dentro como fuera del aula, a través de encuentros extracurriculares que mejoran los recursos de los docentes a la hora de planificar las actividades dentro del aula durante el tiempo que el niño se encuentra en la escuela.

### **Caso 3. Programa Clima Emocional Positivo en el Aula (CEPA)**

Este Programa ha sido desarrollado por la Lic. María Cecilia Marino quien ofrece formación en educación emocional y social a maestras y otros profesionales de la educación; y edita libros que tratan estos temas. Marino ha diseñado un conjunto de herramientas para las maestras que pueden contar así con recursos que promueven un clima emocional positivo en las clases y responden a las necesidades específicas de niños comprendidos entre las edades de 5 y 9 años. Estos materiales se dividen en dos grupos a) los que se utilizan con toda la clase,

y b) los que se utilizan individualmente. El objetivo es lograr que las maestras desarrollen sus propios recursos potenciales especialmente en lo referido a sus habilidades personales, emocionales y comunicacionales. Tiene diferentes objetivos:

- a) Promover habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- b) Colaborar en crear climas positivos que reduce conflictos y ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Dar a las maestras la oportunidad de reformular sus prácticas, reflexionar sobre sus prácticas y capacitarse profesionalmente.
- d) Desarrollar la autoestima, la autonomía y el autoconocimiento de los niños para que puedan regular sus comportamientos.

En su conjunto los casos expuestos en el presente artículo aunque reflejan avances y horizontes promisorios aun dan cuenta de injustas desigualdades sociales ya que muy pocos son los beneficiados de la inclusión de algún programa de Educación Emocional y Social en Argentina. Es que dar respuesta a los retos de innovación y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas supone reconocer la necesidad de una nueva vinculación con el conocimiento, que replantee los estilos de enseñanza y los marcos en que los aprendizajes son posibles. Tenemos la certeza que Argentina como país se merece este debate tan necesario como significativo y no perdemos la esperanza de que la deuda emocional y social con la educación pronto será saldada.

**Isabel María Mikulic** es doctora en Psicología, Psicóloga y Asistente Social. Trabaja como Secretaria de Posgrado y Miembro Titular de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Es Directora de la Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica e imparte asignaturas como Construcción y Adaptación de Instrumentos de Evaluación Psicológica, Investigaciones en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica y Seminario de Tesis. Profesora Titular por Concurso, en la Licenciatura de Psicología, de las asignaturas Teoría y Técnicas de Exploración y Diagnóstico Psicológico y Práctica de Investigación en Evaluación Psicológica en Contexto. Como investigadora ha recibido la máxima Categoría (I) para profesores investigadores, según el Ministerio de Educación de la República Argentina. Se ha especializado en la construcción y adaptación de instrumentos para evaluar Inteligencia Emocional, Resiliencia, Competencias Socioemocionales y otras variables desde el enfoque de la Psicología Positiva. Ha recibido diversas becas para realizar investigaciones en Inteligencia Emocional, Resiliencia y Calidad de Vida en diversos contextos de aplicación de la psicología como el educacional, el jurídico, el ambiental, el rural y el de la salud. Dirige becarios y tesis doctorales sobre Inteligencia Emocional en Contexto Escolar, Resiliencia Familiar, Competencias Socioemocionales en Discapacidad entre otros. Es evaluadora de artículos y proyectos de investigación y para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina. Es co-fundadora y miembro del equipo directivo de la International Society for Emotional Intelligence, Miembro del Comité Científico del IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, autora de diversos libros y artículos de referencia y miembro de diversas Asociaciones Internacionales como la American Psychological Association (APA), la International Association of Applied Psychology (IAAP) y la Interamerican Society of Psychology (SIP).

## Introducción

En Argentina, los niños y niñas cuentan con el derecho a un desarrollo pleno de sus potencialidades, pero es responsabilidad fundamental del Estado generar las condiciones para que tales derechos puedan ser ejercidos. El desafío en este sentido es importante e involucra tanto a los gobiernos como a la sociedad en su conjunto. Si bien las estrategias de crianza y socialización de las familias son diversas y responden a las características económicas, sociales y del entorno cultural, la evidencia examinada permite confirmar que la *educación temprana* es un factor crucial para ampliar y mejorar las oportunidades de

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) constituyó un importante avance en el reconocimiento de los derechos universales de la niñez. Sin embargo, a más de dos décadas de su aprobación, es necesario seguir interrogándonos sobre su efectivo cumplimiento. El acceso a una educación de calidad, en condición de igualdad de oportunidades, es un derecho fundamental declarado por esta Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28. La deuda social con los niños y niñas se mantiene vigente, también en el campo de la educación. En los últimos años, Argentina ha avanzado intensamente en el reconocimiento de los de-

---

## Desde la perspectiva de los adultos, en Argentina la principal “deuda social” que mantiene la sociedad con la niñez es el derecho a una educación de calidad (manifestado por el 62%; DII-ODSA, 2009).

---

estimulación y socialización de los niños (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2012). Sin embargo, también surge como un dato evidente que la escolarización no es suficiente para diluir las desigualdades sociales que pesan sobre las trayectorias de vida de los niños/as de nuestro país. El análisis de los últimos años en el campo de la problemática de la educación en la Argentina urbana, nos enfrenta a un escenario en el que la exclusión y el déficit educativo en el nivel primario y más profundamente en el secundario, se presentan como problemas estructurales. Las desigualdades sociales se revelan persistentes en el tiempo y claramente regresivas para los niños, niñas y adolescentes más vulnerables (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010).

rechos de la niñez (Ley 26.061). En particular, La Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), sancionada en el año 2006, ha constituido un avance en la consideración de la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado. Entre sus principales objetivos establece la obligatoriedad del nivel medio (13 a 17-18 años), la doble jornada (mañana y tarde) para el nivel primario (6 a 12 años) y la universalización de la sala de 4 años para el nivel inicial (4 a 5 años). Asimismo, la Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26.075) promulgada el mismo año, se propuso como principal objetivo incrementar la inversión en educación, ciencia y tecnología, previendo alcanzar una participación del 6% del PBI. Actualmente se está debatiendo una nueva ley de financiación con

el propósito de alcanzar entre un 8.5% y 10% del PBI en el 2015, aumentar la inversión por alumno y lograr una mayor equidad en la proporción de la inversión entre nación y provincia. Dato no menor si se tiene en cuenta que en el país funcionan 42.087 escuelas entre establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, 31.787 son estatales y 10.300 son privados y a los primeros asisten 7.523.700 alumnos mientras que a los privados concurren 2.948.900 alumnos.

Desde la perspectiva de los adultos, en Argentina la principal “deuda social” que mantiene la sociedad con la niñez es el derecho a

mientras que a medida que desciende la percepción tiende a ser más negativa o regular. Estas tendencias también se observan según el tipo de gestión educativa, en tanto la educación de gestión privada duplica su imagen “muy positiva” frente a la de gestión pública, así como la imagen regular o negativa de esta última duplica la de gestión privada (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010). Según la región del país, área metropolitana e interior urbano no se registran diferencias en torno a estas percepciones. Lo observado sugiere que la conciencia en torno a las deficiencias en la calidad educativa es importante en Argentina donde casi 7 de cada 10 adultos reconoce y

---

## **La socialización, -proceso universal y continuo, en el que los sujetos aprenden y transmiten aspectos sustantivos y simbólicos del mundo social y a la vez contribuyen a la apropiación y a la construcción social de los lugares familiares y comunitarios, hoy se manifiesta como ausencia de diversidad, como una socialización “individualista”.**

---

una educación de calidad (manifestado por el 62%; DII-ODSA, 2009). Con independencia del estrato social, esta es la principal demanda que aparece como un derecho pendiente de efectivizar, aún cuando tiende a incrementarse su mención a medida que aumenta el estrato social (54% en el estrato muy bajo, 60% en el bajo, 61% en el medio y 71% en el medio alto). Las desigualdades sociales son importantes en la percepción de la calidad educativa en los extremos de la escala, es decir entre los más satisfechos y los menos. A medida que aumenta el estrato social aumenta la propensión a evaluar “muy bien” la educación,

demanda mejor educación (ODSA-UCA-Fundación Arcor, 2010).

Los factores que permiten el desarrollo de un niño, en sus primeros años de vida, no son sólo los aspectos relacionados a su salud física, condiciones de hábitat y alimentación, sino que implican también aspectos relacionados con las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales (Salvia, 2010). Las “oportunidades de recibir educación emocional y social” a las que acceden los niños en Argentina, es nula y sabemos que la mitad de la infancia entre 2 y 4 años se encuentra fuera de los

procesos de escolarización, y la exclusión educativa tiende a ser más regresiva a medida que se incrementa la pobreza (Boletín 1. Año 2009, ODSA-UCA-Fundación Arcor).

Hasta hace poco Argentina ha sido una sociedad en la que sus miembros han valorado y respetado la diversidad. Sin embargo el proceso de hoy se manifiesta como ausencia de diversidad, como una socialización “individualista”. Este estilo de socialización segmenta grupos sociales: coloca a niños en barrios cerrados, clubes, lugares de recreación y deporte exclusivos y escuelas con espacios al aire libre, y a otros en escuelas saturadas con un patio compartido, calles y pasillos, canchas de fútbol, plazas distantes. Otro factor que homogeniza –lo cual no es sinónimo de producción de relaciones igualitarias– es la impronta del mercado, que interpela a la infancia como consumidores y clientes, propone valores y representaciones sociales, redefiniendo el sentido de la infancia y configurando nuevas rutinas sociales. ¿Es posible construir sociedades inclusivas sin espacios públicos que impliquen criterios de calidad y equidad? ¿Por qué, aunque se reconozca que el mercado es hoy un agente socializador, no se proponen oportunidades lúdicas en contexto escolar, que conlleven encuentros de los niños/as y que impliquen la exploración, aventura, sorpresa y emoción, en un marco de autonomía y libertad? ¿Por qué la educación emocional y social no está incluida en las agendas educativas de quienes tienen la responsabilidad de garantizar el derecho a una educación integral o sea un desarrollo físico, cognitivo, emocional y social? En este sentido, avanzar en programas educativos, que integren lo emocional y lo social, para la niñez y la adolescencia no sólo implica desarrollar la calidad de vida hoy sino también abogar por una vida plena para las nuevas generaciones (ciudadanos con salud física y psicológica, con capacidad productiva y creativa en un contexto de integración social).

Este es un desafío, para las políticas públicas, y los proyectos de las organizaciones de la sociedad civil. No se trata sólo de construir más plazas o más colegios, o de proveer más ordenadores; sino de capacitar docentes que con mirada nueva puedan generar espacios y modalidades de socialización infantil inclusivas, que se conviertan en recursos pedagógicos, culturales, emocionales y sociales, para que los niños y niñas sean realmente sujetos de derecho... y se diviertan.

### El Sistema Educativo Argentino

*Nuestras naciones son pueblos de pueblos, gestados a través de procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a nuestra identidad y valor a ser reafirmado por la educación.*

Foro Mundial de Educación: Pronunciamiento Latinoamericano (Dakar, 2000)

Para lograr una visión comprensiva sobre la educación emocional y social en Argentina, desde una visión de conjunto, es necesario considerar los diversos aspectos involucrados en el sistema educativo de este país Latinoamericano, fundamentalmente, los de carácter histórico, cultural, religioso, político e institucional.

Con el surgimiento y fortalecimiento de los estados nacionales a fines del siglo XVIII e inicios del XIX surgen, concomitantemente los sistemas educativos con la intención de organizar, programar y coordinar las tareas educativas. Estos sistemas se apoyaban en tres grandes pilares: la educación nacional, la educación como factor de progreso y la escuela como solución de los problemas sociales.

Al llegar los europeos en el siglo XV, América contaba con núcleos de culturas aborígenes muy desarrolladas en diversas regiones

de tan vasto territorio. Pocos rastros quedan, ya que en Argentina la población originaria no llega al 1% de la población total que en el 2012 ya superaba los 42 millones de habitantes, en parte debido a los fuertes núcleos inmigratorios españoles, italianos y alemanes que prefirieron a Argentina antes que a otras naciones Latinoamericanas. De los catorce originarios, los grupos más destacados son los araucanos o mapuches en las provincias patagónicas, los collas en el noroeste, los tobas

endiendo socialmente gracias a la importancia que le dieran a la educación. Para ese entonces, llegaron a Argentina nuevas órdenes y congregaciones religiosas que unían su acción pastoral con tareas educativas tanto a nivel primario como secundario. En esta segunda mitad del siglo XIX comienza a organizarse el sistema educativo con la promulgación de la Ley de Educación Común N° 1420. Esta ley de 1884, fruto de la necesidad de alfabetizar a la población tanto argentina

## Entre 1850 y 1900 fue notoria la inmigración europea que recibió, engrosando la nueva clase obrera.

en el noreste y los maticos en todo el norte. Si bien todos los pueblos mencionados hablan sus propias lenguas, tienen un alto grado de aculturación siendo la lengua oficial el castellano aunque en algunas zonas se usa el guaraní. En cuanto a la religión, otro aspecto importante al considerar la educación en Argentina, ya que no se puede ignorar la presencia de la Iglesia Católica desde la época colonial. La población se define como católica en su mayoría, si bien existe libertad de cultos. Y en Argentina, varía según las provincias ya que no todas la incluyen en los contenidos de la educación oficial.

Tras su independencia en 1816, Argentina, estuvo sumida en luchas internas por el poder hasta la década de 1850 en la que empieza el período de organización nacional acompañado de una reorganización de la educación. Domingo F. Sarmiento realizó una labor destacada en la promoción de la educación pública y la fundación de instituciones escolares. Entre 1850 y 1900 fue notoria la inmigración europea que recibió, engrosando la nueva clase obrera e integrándose y as-

como a la proveniente de las fuertes oleadas inmigratorias, establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria entre los seis y los trece años (Martínez, Larrechea y Chiancone, 2010). Esta educación se caracterizaba por ser:

- a Pública
- b Gratuita
- c Gradual (organizada por grados según edad)
- d Laica

Esta ley contribuyó a fortalecer la identidad nacional, a homogenizar la sociedad, a socializar en normas y valores; y a formar a los futuros ciudadanos para vivir en democracia en una joven nación que se iba construyendo. La educación contribuyó fuertemente a la cohesión social, integrando a los inmigrantes, y generó una movilidad social ascendente que incidió en la formación de la clase media en Argentina.

En las últimas dos décadas del siglo XIX e inicios del siglo XX, la educación tuvo un papel fundamental en la conformación de una Ar-

---

## La educación contribuyó fuertemente a la cohesión social, integrando a los inmigrantes, y generó una movilidad social ascendente que incidió en la formación de la clase media en Argentina.

---

Argentina moderna. En 1882 se realizó el primer Congreso Interamericano de Educación y en 1883 se realizó un censo escolar que puso de manifiesto la escasa asistencia de niños en edad escolar a los centros educativos. En esos años se idearon numerosos proyectos con la finalidad de organizar integralmente el sistema educativo y la pedagogía positivista fundamentó la elaboración de nuevos planes de estudio para bachilleratos y escuelas normales. Sin embargo, no cambiaron las prácticas escolares. Una posterior reacción antipositivista en el S XX centró los planteos educativos en el tema del fin de la educación. De todos modos, fue característica de la escuela ser mediadora en la incorporación de los inmigrantes y de las clases populares a la vida política y económica en un contexto de crecimiento industrial.

A partir de los años 30 tras la depresión económica mundial y la revolución, que llevó al poder al Gral. Urriburu se manifestó a nivel cultural y educativo la búsqueda de la identidad nacional con su consecuente revalorización de la cultura popular. En 1934 se realizó la Primera Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, cuya conclusión fue la necesidad de coordinar los esfuerzos nacionales y provinciales para abordar esta problemática. También, acorde al ascenso de las clases populares, se desarrolló la educación técnico-profesional. Durante los gobiernos de Domingo Perón (1945-1955) se creó el Ministerio de Educación de la Nación (1949) y se propusieron dos planes quinquenales

que preveían la creación de escuelas a nivel primario y medio, la elaboración de libros de texto y la extensión de la cobertura educativa a toda la población.

A partir de los años sesenta fue importante la influencia del movimiento de *escuela nueva* sobre todo a través del pensamiento de Dewey (Campbell, 1995), que desarrolló en sus obras la estrecha relación entre democracia y educación sustentando de este modo el afán de construir una sociedad democrática a futuro. Sin embargo, se produjo en 1966 una revolución que instaló a las fuerzas militares en el poder hasta 1972. Durante esta época se propuso una reforma educativa, que no tuvo continuidad, basada sobre todo en los conceptos de planificación y organización educativas junto con la actualización de los contenidos y la renovación de la enseñanza. En estrecha relación con los conceptos de educación permanente surgieron en 1968 la Dirección Nacional de Educación de Adultos y centros de perfeccionamiento y capacitación docente que se fortalecieron durante el gobierno justicialista (1973-1976) dando prioridad a la educación primaria y a la de adultos con la intención de reducir las tasas de analfabetismo y semianalfabetismo.

Hasta la década de los noventa, el sistema educativo argentino se regía por legislación diversa que contemplaba los siguientes niveles: 1) pre-primario con duración de dos o tres años para niños entre tres y cinco años; 2) primario obligatorio con duración de siete



años; 3) nivel medio con duración de cinco o seis años; 4) superior constituido por universidades e institutos de profesorado y técnicos. Los cambios políticos de los ochenta y los económicos de los noventa promovieron una nueva ola de reformas educativas para mejorar la calidad del sistema educativo global y para incrementar una real igualdad de oportunidades. Tras el gobierno militar (1976-1983) se produjo el retorno a la democracia, que continúa como forma de gobierno hasta la actualidad. El nuevo gobierno mostró especial interés en educación y se convocó en 1984 al primer Congreso Pedagógico Nacional como instancia consultiva a todos los ciudadanos para delinear la educación del país.

La Argentina de los noventa propuso una transformación estructural de la educación y la Nación se comprometió a dedicar más recursos para ello. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195, implementada en 1996, que organiza todos los niveles del sistema educativo y extiende la obligatoriedad desde el nivel inicial de cinco años hasta los catorce (es decir, hasta el noveno año de Educación General Básica). La federalización del sistema educativo a través de políticas de descentralización y la consolidación del Consejo Federal de Educación como coordinador de proyectos y programas, fueron ejes relevantes de las propuestas de reforma. En 1993 se implementó el Plan Social Educativo para paliar las deficiencias del sistema educativo sobre todo en la población más necesitada y se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa para obtener periódicamente información sobre el rendimiento académico de los alumnos y factores asociados al aprendizaje. En el año 2006 se sanciona la *Ley de Educación Nacional* N° 26.206 que reemplaza a la *Ley Federal de Educación* y plantea reformas en la estructura del sistema educativo extendiendo nuevamente la obligatoriedad de la

enseñanza. Se introducen nuevas demandas de la sociedad al sistema educativo tales como la enseñanza de lengua extranjera desde el nivel primario, la inclusión educativa, la integración de personas con necesidades educativas especiales, la diversidad cultural, o la educación sexual. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema educativo nacional. La educación primaria y secundaria cubre un periodo de 12 años pero las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de primaria y 5 de secundaria o bien 6 de primaria y 6 de secundaria. La estructura del sistema educativo en la actualidad según la normativa vigente comprende:

- NIVEL INICIAL: niños de 45 días hasta cinco años (desde los 5 años es gratuita y obligatoria, desde los 45 días hasta los 5 años es gratuita pero no obligatoria)
- NIVEL PRIMARIO: de primer a sexto/séptimo grado (desde los seis a once/doce años es gratuita y obligatoria)
- NIVEL SECUNDARIO: de primer a quinto/sexta año (desde los once/doce a diecisiete/dieciocho años es gratuita y obligatoria)
- EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA Y NO UNIVERSITARIA: carreras de 4, 5 o 6 años de duración, gratuita y no obligatoria.
- EDUCACION CUATERNARIA: Posgrados, maestrías, doctorados, especializaciones.

La obligatoriedad y gratuidad de la educación se extiende desde los cinco años hasta la finalización de la educación secundaria a los diecisiete/dieciocho años

### **Educación Emocional y Social**

En la Argentina actual, según la cual el sentido último de la educación viene dado por su contribución fundamental a la construcción

de una sociedad más justa, el marco legal reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Si bien se ha propuesto como objetivo de fondo la mejora de la calidad educativa (Asamblea del Consejo Federal del 27 de Noviembre del 2003) sigue sin vislumbrarse cómo se alcanzará el objetivo fundamental de la educación que es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. En este desarrollo, es esperable que tanto los aspectos cognitivos como los emocionales cobren relevancia como factores centrales que deben promoverse. En nuestro país como en muchos otros, tradicionalmente, las emociones poco se han

y educativas, y de los profundos cambios registrados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos. La realidad sociocultural actual exige un cambio en las instituciones educativas, donde el foco no debe estar solamente en la trasmisión de conocimientos académicos sino en la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).

La educación emocional es definida como un proceso educativo continuo, cuyo objeto central reside en potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable de los aspectos cognitivos ya que ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la perso-

---

## **La realidad sociocultural actual exige un cambio en las instituciones educativas, donde el foco no debe estar solamente en la trasmisión de conocimientos académicos sino en la posibilidad de potenciar el desarrollo integral de los alumnos (Filella, Ribes, Agulló y Soldevila, 2002).**

---

tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma especial en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención. Sin embargo, en las últimas décadas, se comienza a detectar el incipiente interés de quienes, preocupados por brindar lo mejor de sí mismos en el ámbito educativo argentino, se animan a pensar en términos de educación emocional y social. Estos docentes, psicólogos, psicopedagogos y demás protagonistas de la escena educativa; muchas veces solos y otras apoyados por los directivos de las escuelas donde trabajan, sienten la necesidad de transformar el proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de los avances propios de las disciplinas psicológicas

integral de la persona (Bisquerra, 2000). Desde esta aproximación a la Educación, Argentina da sus primeros pasos apoyada en dos hechos concomitantes: a) aparición de la Psicología Positiva como nueva manera de evaluar las fortalezas más que las patologías en el ámbito educativo y b) inclusión del concepto de inteligencia emocional en el contexto educativo.

Para comprender la articulación de estos conceptos en el reciente nacimiento de la educación emocional y social en Argentina, es preciso considerar cómo los mismos han sido conceptualizados tradicionalmente y cómo comienza a plantearse la necesidad de relacionarlos.

### A. Psicología Positiva y nuevas formas de evaluar las fortalezas en educación

A lo largo del tiempo, el desarrollo teórico e investigador que ha dominado a la psicología ha estado centrado en las emociones negativas, y en la debilidad humana en general, dando lugar a un marco disciplinar sesgado hacia lo patogénico, aspecto que ha incidido en que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia (Vera, 2006). Producto de dicha aproximación, casi exclusiva a lo patológico, la psicología ha desarrollado modelos de intervención eficaces y eficientes para muchos problemas psicológicos, en detrimento del avance en métodos y estrategias para alcanzar y optimizar los recursos y for-

en psicología, que evidencia una tendencia a abordar las variables positivas y preventivas en lugar de los aspectos negativos y patológicos que tradicionalmente se estudiaron (Guerrero y Vera, 2003; Simonton y Baumeister, 2005). El objetivo de la Psicología Positiva es justamente catalizar este cambio de la psicología, hacia el desarrollo de las fortalezas de las personas. Así, la principal tarea de prevención, será estudiar y entender cómo se adoptan esas fortalezas y virtudes en niños y jóvenes, elemento fundamental para la prevención de los llamados desórdenes mentales (Seligman y Christopher, 2000). Si bien en Sudamérica la Psicología Positiva se ha dedicado al grupo etario infantil (Kotliarenco, Cá-

---

**Si bien en Sudamérica la Psicología Positiva se ha dedicado al grupo etario infantil (Kotliarenco, Cáceres y Alvarez, 1998) escasas investigaciones han tomado como objetivo la evaluación de las fortalezas en el ámbito educativo...**

---

talezas de los individuos (Vázquez, 2006). Sin embargo, muy recientemente se comenzó a aceptar como un objeto relevante de estudio el bienestar subjetivo y a afrontar la exploración de las fortalezas humanas y de los factores que contribuyen a la felicidad de los seres humanos. Así surge la Psicología Positiva. El comienzo es tan cercano que se acepta que su inicio formal lo constituyó la conferencia inaugural de Martin Seligman (1999). Aquí quedó definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos.

En Argentina, como en el resto del mundo, se produce un gran cambio en la investigación

ceres y Alvarez, 1998) escasas investigaciones han tomado como objetivo la evaluación de las fortalezas en el ámbito educativo y su focalización en una etapa del ciclo vital de tanta trascendencia, principalmente debido a la falta de instrumental evaluativo necesario para quienes se interesan en esta temática.

En el ámbito educativo se presenta la necesidad de atender al desarrollo saludable de los niños y jóvenes como dimensión clave para su desarrollo social, destacando así la necesidad y la importancia de hacer foco en los aspectos protectores y en el desarrollo del potencial y las capacidades personales y comunitarias, más que en los factores de riesgo. Esta nueva perspectiva, brindada por la Psicología Positiva, provee a los agentes

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	VARIABLES ESTUDIADAS
Inventario de Competencias Socioemocionales (Mikulic, 2013)	Evaluación de las Competencias Socioemocionales considerando nueve (ICSE, dimensiones: optimismo, conciencia emocional, comunicación expresiva, regulación emocional, asertividad, empatía, autoeficacia, comportamiento prosocial y autonomía.
Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil (ICV, Mikulic, 2004)	Evaluación de la satisfacción /insatisfacción con la vida en 19 dominios de la vida como por ejemplo: salud, autoestima, religión, recreación, estudio, creatividad, parientes, ambiente, comunidad y docente como guía resiliente.
Entrevista Estructurada para evaluar Factores de Protección y Potencial Resiliente en Adultos (ERA, Mikulic, & Crespi, 2003, 2007)	Evaluación del Potencial Resiliente a través de la recolección y categorización de Riesgo y factores de riesgo y protección, considerando diversos niveles del marco ecológico en el que el sujeto participa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal (autoestima, optimismo, humor, introspección, posición activa frente a las dificultades, creatividad, autonomía)</li> <li>• Familiar (aceptación incondicional, apoyo familiar, clima emocional positivo, comunicación, flexibilidad).</li> <li>• Social (apoyo social comunitario, participación social, inserción laboral y educativa, oportunidades laborales).</li> </ul>
Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes (EFNA, Mikulic, & Fernández, 2005).	Estudio de las Fortalezas, a partir de las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Factores Personales (autoestima, sentido de propósito y de futuro, capacidad de resolución de los problemas, optimismo, humor)</li> <li>• Factores Interpersonales (capacidad de relacionarse, capacidad de perdón, capacidad de construir relaciones significativas)</li> <li>• Fortalezas en familia de origen (presencia de un otro significativo o privilegiado, capacidad de sostén, presencia de modelos positivos, apoyo).</li> <li>• Fortalezas en amigos y grupo de pares (confianza en el grupo de pares, apoyo emocional, integración en el grupo)</li> <li>• Fortalezas en el contexto escolar (posibilidad de estudiar, integración en una escuela que funcione como escudo protector ante la adversidad).</li> </ul>
Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes (EPD, Mikulic, & García Labandal, 2006)	Evaluación de las prácticas docentes considerando las siguientes dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal</li> <li>• Interpersonal</li> <li>• Institucional</li> <li>• Social</li> <li>• Didáctica</li> <li>• Axiológica</li> </ul>
Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes para Contexto Escolar (EFNA-E, Mikulic, & García Labandal, 2008).	Evaluación de las fortalezas en niños y jóvenes en contexto escolar, desde el enfoque de la Resiliencia. Consta de 4 niveles de análisis: Personal, Familiar y Amistades y Escolar.
Inventario del Potencial Resiliente de la Familia (IPRF) (Caruso, & Mikulic, 2009)	Evaluación del Potencial Resiliente Familiar en función de tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de Creencias Familiares</li> <li>• Patrones Organizativos Familiares</li> <li>• Comunicación Familiar</li> </ul>
Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (TEIQue, Petrides, & Furnham, 2001, 2003; Adaptación Argentina Mikulic, 2010).	Este instrumento está basado en el modelo de Inteligencia Emocional Rasgo, en cuyo marco este constructo abarca varias disposiciones del dominio de la personalidad, como la empatía, la impulsividad, la asertividad, la autoestima; así como aspectos de la inteligencia social y de la inteligencia personal. Incluye 15 subescalas y 4 factores de IE.
Cuestionario de Habilidades y Competencias Emocionales (Vladimir Takšić (2002), Adaptación Argentina Mikulic, 2009)	Evaluación de la Inteligencia Emocional a partir de las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción y Comprensión Emocional</li> <li>• Expresión Emocional</li> <li>• Manejo Emocional</li> </ul>
Escala de Emociones Positivas en niños (Oros, 2008)	Evaluación de Emociones Positivas a partir de cinco emociones centrales: alegría, serenidad, gratitud, simpatía y satisfacción personal
Escala analógica-visual de alegría/felicidad (Oros, 2008).	Esta escala consiste en una lámina de expresiones faciales, ordenadas secuencialmente desde la más alegre a la más triste (incluyendo una expresión neutra). En base a la misma se solicita a cada niño/a que señale la expresión facial que mejor refleje su estado emocional.
Entrevista para evaluar serenidad (Oros, 2008).	Evaluación de la serenidad a partir del reporte del docente. Consiste en un cuestionario que el docente debe completar por cada uno de sus alumnos
Escala de razonamiento prosocial en niños (Lemos, & Minzi, 2010).	Evaluación del razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años.
Cuestionario de Experiencia Óptima para niños y adolescentes (Mesurado, 2008)	Evalúa dos aspectos de la experiencia de flow: la calidad afectiva y la activación cognitiva por un lado, y la percepción de logro y feedback positivo, por el otro.

**Figura 1.** Instrumentos de evaluación que integran variables de importancia en el marco de la educación emocional y social en niños, adolescentes y adultos

educativos de nuevas herramientas para promover la reducción de la vulnerabilidad, enfocando en el desarrollo de competencias que permitan afrontar creativamente la adversidad y los riesgos que plantea la vida, trascender pronósticos negativos, favorecer el

patía, el Optimismo, la Autoestima, el Propósito de vida y la Moralidad.

Los instrumentos expuestos, son algunos de los que han demostrado contar con adecuadas propiedades de validez y confiabilidad, y pueden ser utilizados tanto en la investigación

---

## La percepción de los niños sobre sus propias fortalezas en la escuela se basa en la Resolución de conflictos, la Autoconfianza, la Empatía, el Optimismo, la Autoestima, el Propósito de vida y la Moralidad

---

cambio y promover en los alumnos la autonomía responsable del propio destino. Así, además de la necesidad de generar programas y experiencias basadas en la educación emocional y social, es preciso señalar la importancia de disponer de instrumentos específicos capaces de evaluar la eficacia de las prácticas e intervenciones implementadas desde este marco. Como es sabido, muchos de los inconvenientes ligados al desarrollo de programas de educación emocional se relacionan con las dificultades percibidas para obtener datos que permitan comprobar que dicha experiencia ha generado alguna mejora (Bisquerra, 2006).

Contemplando la necesidad reseñada, en las últimas décadas, en Argentina no han sido pocos los esfuerzos por construir, adaptar y validar instrumentos que permitan evaluar algunos pilares de la educación emocional tales como resiliencia, emociones positivas, fortalezas, inteligencia emocional, competencias socioemocionales. En la figura I se detallan algunos de los instrumentos construidos o adaptados a tal fin.

La percepción de los niños sobre sus propias fortalezas en la escuela se basa en la Resolución de conflictos, la Autoconfianza, la Em-

como en la intervención, especialmente, en la implementación y evaluación de programas tendentes a incorporar el aspecto emocional en los contextos educativos. A modo de ejemplo, detallaremos las fortalezas que se evalúan a través de un instrumento especialmente construido en Argentina a tal fin como es la **Entrevista Estructurada para evaluar Fortalezas en niños y adolescentes para Contexto Escolar** (EFNA-E, Mikulic y García Labandal, 2008). Esta prueba evalúa las fortalezas en niños y jóvenes en contexto escolar, desde el enfoque de la resiliencia, y consta de 4 niveles de análisis: Personal, Familiar, Amistades y Escolar. 1) Nivel Personal se compone de diversos factores protectores tales como: Autoestima; Resolución de Problemas; Reconocimiento; Humor; Autoconfianza; Empatía; Optimismo; Iniciativa; Satisfacción vital; Introspección; Aceptación de límites; Capacidad de perdón; Autonomía; Habilidades sociales; Creatividad; Propósito de vida y Moralidad. 2) Nivel Familiar incluye: Capacidad de sostén; Diálogo; Capacidad de innovación; Apoyo emocional; Otro significativo, Guías Resilientes. 3) Nivel Amistades o Relaciones entre iguales comprende: Amigo íntimo; Apoyo emocional en el grupo; Confianza en el grupo; Autoestima colectiva y Relaciones significativas en el grupo. 4) Nivel

Escolar: Escuela como escudo protector; Características personales de los docentes; Normas escolares; Clima institucional escolar; Posibilidad de estudiar; Moralidad de los docentes; Relaciones significativas en el contexto escolar; Aceptación de los docentes; y Docente como guía resiliente.

Se realizó una investigación en la Ciudad de Buenos Aires en la que participaron 516 estudiantes (59% niñas y 41% niños) que asistían a cuatro escuelas de zonas desfavorecidas económicamente y se observó un predominio de recursos provenientes del nivel personal especialmente se destacaron la Autoconfianza, la Resolución de problemas, la Moralidad, el Propósito de vida, la Autoestima, la Empatía y el Optimismo. En cambio, el Reconocimiento como expresión de la aceptación y afecto por parte de otros fue uno de los puntos más débiles mostrando la vulnerabilidad afectiva de estos niños. En el nivel familiar, los niños destacaron como fortalezas: la capacidad de sostén de la familia, y el apoyo emocional. Además percibieron que el punto más débil se focalizaba en la falta de diálogo. En cuanto al nivel amigos, que se constituye como el grupo de referencia, se destacaron como fortalezas las relaciones significativas que se establecen con el grupo de iguales, la confianza en el grupo y los amigos íntimos, en su mayoría representados por las amistades en el ámbito escolar. En el nivel escolar se encuentran variados recursos o fortalezas percibidas en el contexto escolar, abarcan la relación con los docentes, el docente como guía resiliente indicando el grado de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la posibilidad de estudiar, la escuela como escudo protector, las normas escolares y las relaciones significativas en el contexto escolar. Los puntos débiles que se perciben en el contexto escolar se concentran en el clima institucional y en las características personales de sus docentes. Este análisis de las distintas fortalezas y debilidades perci-

bidas por los propios niños en relación al contexto escolar permite diseñar estrategias de intervención. De esta manera, se obtuvo un doble beneficio: tener en cuenta la percepción de los niños y utilizarla para mejorar las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Inteligencia Emocional en el contexto escolar**

En Argentina, la Inteligencia Emocional es el concepto que suscita mayor interés en el ámbito educativo posiblemente porque presenta la interrelación entre dos términos claves: inteligencia y emoción. A pesar de que diferentes teorías han intentado demostrar la prevalencia de un término sobre otro, diversos estudios defienden la importancia que ambos aspectos presentan en el desarrollo integral de la persona (Gardner, 1995; Goleman, 1995; Mayer, Di Paolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990).

Históricamente, el debate en torno al constructo inteligencia, se ha centrado en cuáles son sus componentes principales y qué factores pueden explicar las diferencias individuales. Alfred Binet (1817-1911) propuso una concepción diferente de la inteligencia elaborando la primera escala de inteligencia para niños a fin de poder detectar sus deficiencias mentales en la escuela y permitía dar cuenta de cómo era su desempeño escolar. En 1920 Thorndike señaló que existían tres tipos de inteligencia: la abstracta, la mecánica y la social. De este modo, introdujo el componente social en su definición, pues por inteligencia social definía a la habilidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas (Thorndike, 1920). Años más tarde, Wechsler en Estados Unidos concibió a la inteligencia como una capacidad global del individuo para actuar intencionalmente, pensar racionalmente y actuar eficazmente con su medio (Wechsler, 1944). Considerando que había una capacidad cognitiva amplia, Spearman (1927), defendió la idea de una inteligencia general o *factor g*, es decir,

concibió a la inteligencia como una entidad simple (Peña del Agua, 2004). De este modo, para Spearman (1927) el *factor g* se trataría de un factor simple subyacente a todo tipo de actividad intelectual y en cada tarea existiría un pequeño factor específico (*factor s*), no generalizable a otras tareas. En contrapartida, Thurstone (1938) defendía la idea de una inteligencia formada por aptitudes independientes y consideraba que era más adecuado hablar de factores específicos de la inteligencia (*factores s*).

Es en este contexto plagado de debates desde los años 90 el interés se ha desplazado hacia otros tipos de inteligencias como las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), la Inteligencia Exitosa (Sternberg, 1995), la Social (Salovey y Mayer, 1990) y la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1990). Sternberg (1981) postuló la teoría triárquica de la inteligencia que permite evaluar tres dimensiones de la inteligencia: analítica, creativa y práctica (Sternberg y Prieto, 1997). A diferencia de la propuesta de Stenberg los postu-

quienes se interesan por producir un cambio en la educación en nuestro país. Este constructo fue utilizado en el ámbito de la psicología por primera vez en 1990 por Salovey y Mayer (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1990). El modelo de habilidades propuesto por estos autores define la Inteligencia Emocional como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción (Mayer y Salovey, 1995; Mayer, Salovey y Caruso, 2008). Fue desarrollado para explicar por qué algunas personas parecen ser más emocionalmente competentes que otras y está formado por cuatro habilidades interrelacionadas (Mayer y Salovey, 1995). La primera permite percibir las emociones de forma precisa, incluye las capacidades implicadas en la identificación de las emociones en caras, voces, fotografías, música y otros estímulos (Grewal y Salovey, 2005). La segunda permite regular las emociones de modo que faciliten el pensamiento y el razonamiento. Remite a la capacidad de aprovechar la

---

## **Algunos autores (Salovey y Sluyter 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol.**

---

lados de Howard Gardner (1993) tuvieron un fuerte impacto en Argentina porque tal como él mismo aseguró durante su visita, ayudan a entender las condiciones en las cuales se produce la educación ya que siete tipos de inteligencia permiten siete maneras de enseñar más que una (Hatch y Gardner, 1993).

La Inteligencia Emocional es el concepto que está demostrando mayor aceptación entre

información emocional para facilitar otros procesos cognitivos. La tercera permite comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones: da cuenta de la capacidad para comprender la información sobre la relación entre las emociones y las transiciones de una emoción a otra; sirve también para ponerles un nombre. La cuarta concierne a la capacidad que se posee para controlar las propias emociones y las de los

demás; carácter asociado con mayor frecuencia a la definición de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1993; Mayer y Salovey, 1995).

Sin embargo el modelo de habilidades no ha sido el único, Petrides y Furnham (2000, 2001) conceptualizaron un modelo de Inteligencia Emocional como rasgo de personalidad o autoeficacia emocional. Según estos autores, el constructo se define como un conjunto de percepciones y disposiciones de uno mismo, relacionadas con la emoción que conforman los aspectos afectivos de la personalidad del adulto normal y que se ubican en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad (Petrides y Furnham, 2000; Petrides y Furnham, 2001). Por otro lado, también se desarrolló un modelo mixto de Inteligencia Emocional y Social (Bar-On, Tranel, Denburg y Berchara, 2003) con una visión muy amplia que concibe la Inteligencia Emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). A diferencia de estos modelos la Inteligencia Emocional entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

En consonancia con estos desarrollos, otro concepto está resultando especialmente importante en el desarrollo y sustento de las propuestas argentinas en educación emocional y social, el referido a las competencias socioemocionales. Es una noción que deriva de Inteligencia Emocional integrando el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra 2002). Entre las competencias socioemocio-

nales se pueden distinguir dos grandes dimensiones: a) capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), referidas a la identificación de las propias emociones y a la regulación apropiada de las mismas; b) habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal), aspecto que involucra habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, entre otros. Algunos autores (Salovey y Sluyter 1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, y autocontrol. Esta perspectiva es coherente con el concepto de Inteligencia Emocional que los autores mencionados desarrollan.

Más recientemente han tenido lugar otros modelos teóricos que proponen una descripción y clasificación de las competencias socioemocionales, entre los que se destacan las propuestas de Graczyk (2000), Payton (2000), Saarni (1997, 2000), Bisquerra (2003), y CASEL (2006). Pese a las diferencias que existen entre los modelos reseñados, todos los autores coinciden en ubicar las competencias socioemocionales como competencias genéricas o claves, en virtud de su destacada importancia y aplicabilidad a los diversos contextos de la vida humana (Eurydice, 2002). El desarrollo de tales competencias, consideradas como competencias básicas para la vida, desemboca en la educación emocional como: *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social* (Bisquerra, 2003, p.27). La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, en tanto debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la



vida. Diversos estudios coinciden en afirmar que las competencias socioemocionales influyen en el desarrollo de características y competencias personales que son de gran utilidad para afrontar la vida cotidiana y sobreponerse a la adversidad, y potencian de este modo la salud y el bienestar psicológico de los estudiantes (Fernández Berrocal y Extremera, 2002; Pena y Repetto, 2008; Vera Poseck, 2004;). Asimismo, existe evidencia empírica que muestra la relación existente

cación emocional y social, desafío que debe afrontar Argentina de cara al tercer milenio.

### **El docente como guía resiliente**

La palabra resiliencia es un término de origen latino (resiliens-lentis, participio activo de resiliere: rechazar) que las ciencias sociales toman de la física. En las últimas décadas del siglo XX una nueva dimensión irrumpió en los enfoques de atención a la niñez. La inspiración provino de la propiedad de resisten-

---

## **La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, en tanto debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida.**

---

entre las competencias socioemocionales y el éxito académico, y en último término el éxito en la vida (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

A la luz de estos resultados, el desarrollo de las competencias socioemocionales parece representar una tarea necesaria y los contextos educativos se tornan los lugares privilegiados para promover estas competencias que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los niños. Se requiere de una verdadera formación socioemocional con alcance a largo plazo, para lo cual es preciso que la misma se integre a los objetivos y contenidos curriculares básicos de nuestro país.

Por todo ello es importante pensar en la formación docente y la construcción de competencias significativas desde instituciones sociales fuertes (Martínez Larrechea y Chiancone, 2010) si se desea integrar la edu-

cia observada en los materiales, la resiliencia. La denominación pasa al área psico-social entendida como la posibilidad de recuperación ante situaciones adversas. El concepto fue relacionado con una multitud de factores que promueven respuestas positivas del ser humano en diversas situaciones (Krauskopf, 2007). En principio, se podría decir que se presenta como polaridad al concepto de vulnerabilidad, que indica la imposibilidad o dificultad de recuperación ante una situación que ejerce presión sobre un sujeto.

El enfoque de la resiliencia aplicado al campo de la educación, en Argentina, surge de la necesidad de buscar nuevas perspectivas de trabajo tanto en la institución escolar en general como en el aula en particular. Las autoridades educativas y los docentes, verdaderos protagonistas de la realidad educativa, se han encontrado con nuevos problemas y, ante muchos de ellos, intentan aplicar viejas alternativas de solución que, muchas veces,

sólo consiguen empeorar la situación. Frente a esta realidad surge la necesidad de incorporar conceptos innovadores que permitan el desarrollo de estrategias de trabajo desde el optimismo y la esperanza. El afecto y la personalización son esenciales en la escuela que construye resiliencia en sus alumnos, a través de la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas (Henderson y

tencia a la adversidad. Las dimensiones más importantes para promover resiliencia son: la autonomía, la autoestima, la creatividad, el sentido del humor, la cooperación, los vínculos afectivos, la red social y la ideología personal, entre otros. (Vanistendael, 1995).

Según Melillo y Suárez Ojeda (2002) es fundamental para que las personas sean resi-

---

## **El afecto y la personalización son esenciales en la escuela que construye resiliencia en sus alumnos, a través de la creación de un ambiente de relaciones personales afectivas (Henderson y Milstein, 2003).**

---

Milstein, 2003). El principal elemento constructor de resiliencia para cada estudiante es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia.

En la institución escolar pueden propiciarse el desarrollo de conductas resilientes creando ambientes escolares caracterizados por el enriquecimiento de los vínculos, la fijación de límites claros y firmes y la enseñanza de habilidades para la vida (Nuñez, 2005). También el brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas y ofrecer oportunidades de participación significativa, ayudan desde lo contextual a construir resiliencia. Mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, así como la incorporación de los factores constructores de resiliencia a la estructura, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar puede facilitarse el proceso de construcción de conductas resilientes, entendiendo por éstas, a configuración de capacidades y acciones que se orientan a la lucha por rescatar el sentido de la vida y la resis-

lientes, contar con el apoyo de un otro significativo o privilegiado en las buenas y en las malas, expresando siempre su amor incondicional, aún cuando su intervención deba ser la represión o la prohibición de alguna conducta. Así, el docente como guía resiliente es la persona que estimula y gratifica afectivamente los logros del niño o joven, su creatividad, humor, iniciativa; y ayuda a resolver los problemas sin sustituir la acción del niño o joven. El educador asume de esta manera el rol de significatividad que el estudiante le otorga. La introducción de este concepto es fundamental, para evaluar a los niños que atraviesan una etapa del ciclo vital donde las redes de apoyo que lo contienen tienen un peso fundamental. En la conformación de su identidad, la función de los otros tiene un marcado papel, no solo como figuras de identificación sino también, como garantes emocionales y de contención afectiva. La incorporación del maestro como guía resiliente permite observar la existencia o no de tal apoyo fundamental en la historia vital de los niños.

Un estudio que muestra que el docente puede constituirse en guía resiliente frente a la adversidad (G.Labandal, 2009), fue realizado en Buenos Aires al investigar las situaciones que se producen en la transición de la Escuela Primaria (12 años) a la Secundaria (12 o 13 años) para analizar si los docentes y sus prácticas podían constituirse en guías para el desarrollo de conductas resilientes. La población

escolares y que había un único punto de encuentro que corresponde al Docente como Guía Resiliente. De tal manera que estos jóvenes otorgan gran importancia y a su vez gran satisfacción vital derivada de la presencia de otro significativo proveniente del contexto escolar que funciona como guía resiliente..

---

## Las dimensiones más importantes para promover resiliencia son: la autonomía, la autoestima, la creatividad, el sentido del humor, la cooperación, los vínculos afectivos, la red social y la ideología personal, entre otros. (Vanistendael, 1995).

---

estuvo constituida por 516 estudiantes de ambos sexos (59,5% mujeres y 40,5% varones) provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos de Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y 68 docentes (16 % hombres y 84% mujeres de entre 22 y 68 años) que en su mayoría (80%) trabajaba desde hace más de 10 años. En esta investigación se utilizó el Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil (ICV, Mikulic, 2004) que permite evaluar la satisfacción/insatisfacción con la vida en 19 dominios como por ejemplo salud, autoestima, religión, recreación, estudio, creatividad, relaciones familiares, ambiente, comunidad y docente como guía resiliente. Los estudiantes refieren la importancia y satisfacción que asignan a cada uno y se observa la incidencia positiva o no que tienen en la percepción de su calidad de vida y también la disponibilidad de recursos con los que pueden contar como fuentes de resiliencia. Al examinar el perfil de la calidad de vida percibida de estos estudiantes, se observó que estaba fuertemente influida por las variables familiares y

Al revisar las entrevistas realizadas a los docentes utilizando la anteriormente citada en Figura 1 Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes (EPD, Mikulic y García Labandal, 2008) aparecen los siguientes rasgos de sus prácticas que funcionan como guías resilientes:

- el placer de enseñar
- el elegir la carrera docente teniendo como motivación la ayuda y el servicio a los demás
- la gran valoración de la vocación docente
- el compromiso social de la vocación docente
- la importancia del afecto
- las relaciones interpersonales, el humor y el diálogo con los estudiantes

A partir de los resultados obtenidos en dicho estudio podríamos preguntarnos, si ser guía resiliente forma parte de ser docente. Puesto que los docentes realizaron afirmaciones como las siguientes: *yo no estudié para dar clase a este tipo de chicos; a mí no me pre-*

---

## Los estudiantes conceden gran satisfacción vital derivada de la presencia de otro significativo proveniente del contexto escolar que funciona como guía resiliente.

---

*pararon para enfrentar esta situación con estos alumnos; necesito que alguien me diga que tengo que hacer con ellos.*

- ¿Qué nos quieren decir con estas frases?
- ¿Es que para enseñar no basta con saber de la asignatura?
- ¿Qué tipo de preparación están reclamando?
- ¿Están pensando en otro experto que ayude frente a situaciones?

Una docente relató: *En la capital existe un grupo de escuelas que se las conoce como las del cinturón de violencia. Yo elegí trabajar en una de ellas. Todos me decían es la peor de todas, es lo peor de lo peor. Esto me provocaba, a la vez, un miedo seco que y una sensación de desafío. Pero sentí que valía la pena y elegí asumir el reto. Lo imprevisible y lo singular exigen decisiones poco anticipables, desde las rutinas profesionales anteriores o desde los conocimientos consolidados dentro del campo académico de referencia. Obligándonos, entre otras cuestiones, a una revisión permanente de los pilares conceptuales que sustentan las prácticas docentes más pertinentes. Desde esta posición los docentes pueden utilizar estrategias para poder ir a buscar*

al otro a donde se encuentra, transformándose en el punto de partida del trayecto del proceso de aprendizaje/ enseñanza. Los alumnos pueden menos cuando se espera menos de ellos. No debemos olvidar que la resiliencia es una capacidad que puede ser aprendida y para tal fin es necesario que pueda ser enseñada.

La Psicología Positiva y la Resiliencia se proponen nutrir lo que es mejor, orientar los esfuerzos para potenciar aspectos como: la empatía, la capacidad de perdón, la expectativa de logro, la capacidad para proyectarse en un futuro mejor y la capacidad de construir relaciones significativas, entre otros. En Argentina, hace tiempo que se tiene conciencia de la necesidad de establecer Políticas Públicas que favorezcan la inclusión y la prevención. También, cada vez con mayor fuerza se impone la necesidad de formar a los docentes en nuevos enfoques de educación emocional y social.

En los últimos años, el interés en los programas de educación emocional que otros países líderes en la temática llevan adelante en las escuelas ha venido incrementándose notablemente en virtud de los avances propios de las disciplinas psicológicas y educativas, y de

---

**Sin embargo, no existe a nivel nacional, provincial o municipal; Programa alguno que incluya Educación Emocional y Social como parte del proceso oficial de aprendizaje ni a nivel inicial, ni primario, ni secundario.**

---

profundos cambios registrados en los procesos de interacción y convivencia entre los alumnos. Desde el año 2000 en adelante se observa la aparición de esfuerzos individuales de parte tanto de docentes, psicopedagogos, psicólogos, directores y muchos otros actores del proceso educativo que, preocupados por la mejora constante de sus propuestas pedagógicas, se forman en educación emocional y social. Estos casos aislados han comenzado a tejer redes a través de publicaciones, investigaciones, jornadas, formaciones de docentes que aceptan el desafío de integrar estas incipientes propuestas en sus planes de estudio. Tal es el caso de propuestas como *No quiero pelear* (Sosa Cabrios, 2012), *Click de Emociones* (Bosio, Colantuono, Mazziotti y Paturllane, 2011), *Educación Emocional Formación para Formadores* (Latorre, 2011) y el Programa de *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA, Marino, 2009). El Programa CEPA se describe con más detalles en la Sección Estudios de Casos de este capítulo.

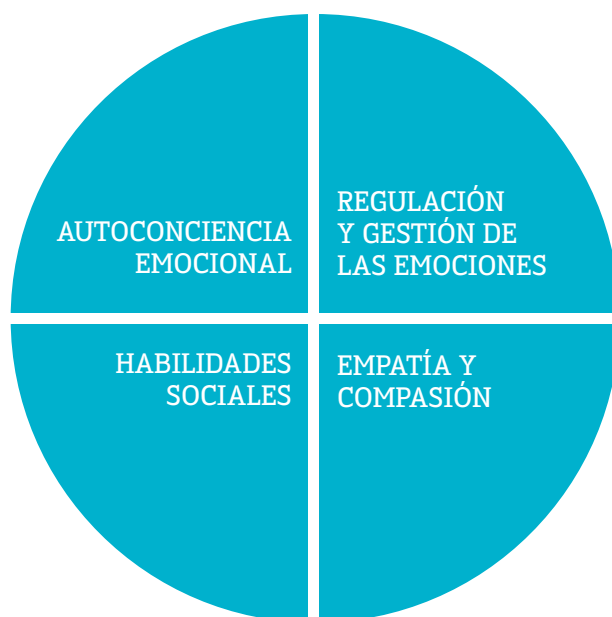
Sin embargo, no existe a nivel nacional, provincial o municipal; Programa alguno que incluya Educación Emocional y Social como parte del proceso oficial de aprendizaje ni a nivel inicial, ni primario, ni secundario. Lamentablemente, solo pocos, muy pocos, esfuerzos individuales han logrado cristalizarse nutridos por la férrea voluntad de algunos que resilientemente no se han dejado ganar por la desesperanza, citarlos en este capítulo constituye, en parte, un homenaje a tal decisión.

### **Caso 1. Programa de Educación Emocional en el Colegio Washington School**

Con una trayectoria de más de medio siglo, el Washington School es una institución bilingüe (español-inglés), laica y mixta que se encuentra ubicada en el barrio de Belgrano de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y fue fundada por la profesora Mercedes Mallo Drobot Palmer en 1950. Desde entonces, el

Colegio creció bajo el lema “El mejor niño, para el mejor hombre, para un mundo mejor” y se configuró como un espacio participativo, abierto a la reflexión, la creatividad y la aceptación de la diversidad. Esta escuela cuenta con más de 600 alumnos de muy diversas nacionalidades entre los 2 y los 18 años, y tiene como objetivo brindar un servicio educativo de calidad a partir de un muy avanzado nivel académico, el cual promueve el desarrollo de las competencias físicas, intelectuales y morales, formando personas que logren su propio crecimiento y una inserción social humanitaria. Han sido y son el sustento de la formación educativa de la persona, la potenciación de aptitudes físicas, psicológica y espirituales, la valoración de la cultura en la construcción de la identidad, la promoción de los valores éticos, tales como el respeto, la verdad, la paz, la justicia, la defensa de la vida, la solidaridad y el pensamiento crítico –así como el ejercicio de la libertad responsable–. Es un sistema educativo abierto, sensible a los cambios que provienen de la pedagogía y la didáctica. Esta apertura al cambio, el trabajo en valores, el seguimiento personalizado de los alumnos y la contención afectiva constituyen los aspectos centrales de su identidad.

Esta escuela ha comenzado un Programa de Educación Emocional (PEE) integrando pensamientos de teóricos relevantes, resultados de programas educativos e investigaciones en este campo de diferentes partes del mundo. Ello, fundamentalmente, por la necesidad de encontrar un sustento que favorezca la interculturalidad. La etapa de diseño de este programa, siguió la premisa de mantener una mente abierta, flexible e integradora de aportes de diferentes disciplinas como las Neurociencias, la Psicología Positiva y la Psicología Cognitiva entre otras. Partiendo de esta concepción integradora, han resultado de gran valor los aportes sintetizados en el libro *Educación emocional* de Vivas, Gallego y González (2006), especial-



**Figura 2.** Programa de Educación Emocional Washington School (PEE)

mente los referidos a inteligencia emocional y educación. La inteligencia emocional, para este Programa, se refiere a la capacidad de identificar, comprender y manejar las emociones en uno mismo y en los demás. Es la base de la competencia emocional, entendida como una capacidad adquirida que puede desarrollarse a través del modelado y la educación. Siguiendo otro autor fundamental para este programa como es P. Fernández Berrocal que define la inteligencia emocional como: *la capacidad para reconocer, com-*

*prender y regular nuestras emociones y las de los demás* (Fernández Berrocal y Ramos, 2002 pág. 20). Desde esta perspectiva, la IE es una habilidad que implica tres procesos percibir, comprender y regular nuestras emociones.

Otra autora que nutre este programa es L. Lantieri fundadora junto con D. Goleman de CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), en lo referente a todo lo que ayuda a los niños a relajar el

---

**...cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de tristeza se inmiscuyen en los pensamientos del niño, la memoria de trabajo tiene menos capacidad para procesar lo que intenta aprender. Esto implica que, al menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad del que estudia para mantener interacciones sociales positivas.**

---

cuerpo, tranquilizar la mente y prestar más atención. Para este programa es relevante que los educadores y los padres sean conscientes de que cuando la ansiedad crónica, la ira o los sentimientos de tristeza se inmiscuyen en los pensamientos del niño, la memoria de trabajo tiene menos capacidad para procesar lo que intenta aprender. Esto implica que, al menos en parte, el éxito académico depende de la capacidad del estudiante para mantener interacciones sociales positivas y que la manera más eficaz de que todos los niños obtengan las mejores lecciones del corazón es que estas formen parte de la jornada escolar y de la vida familiar. También se han integrado los aportes de Bisquerra (2000, 2002, 2006) en sus trabajos sobre competencias emocionales.

El Programa añade desde el 2011 a la jornada escolar normal un plan para gestionar la vida, mejorar la autoconciencia, la confianza en uno mismo, dominar las emociones y los impulsos perturbadores, aumentar la empatía y la colaboración. El objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y sociales en niños y jóvenes para enfrentarse a los desafíos y oportunidades de la vida actual y futura potenciando el bienestar personal y social. Para ello, se deberá adquirir un mejor conocimiento y gestión de las propias emociones y desarrollar la capacidad de interpretar, interactuar y relacionarse efectivamente con las emociones de los demás. La metodología utilizada es participativa, activa y suscita la reflexión, el diálogo y la comunicación. El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de actividades relacionadas entre sí y un trabajo organizado en los siguientes cuatro ejes que focalizan y centran las tareas en el aula.

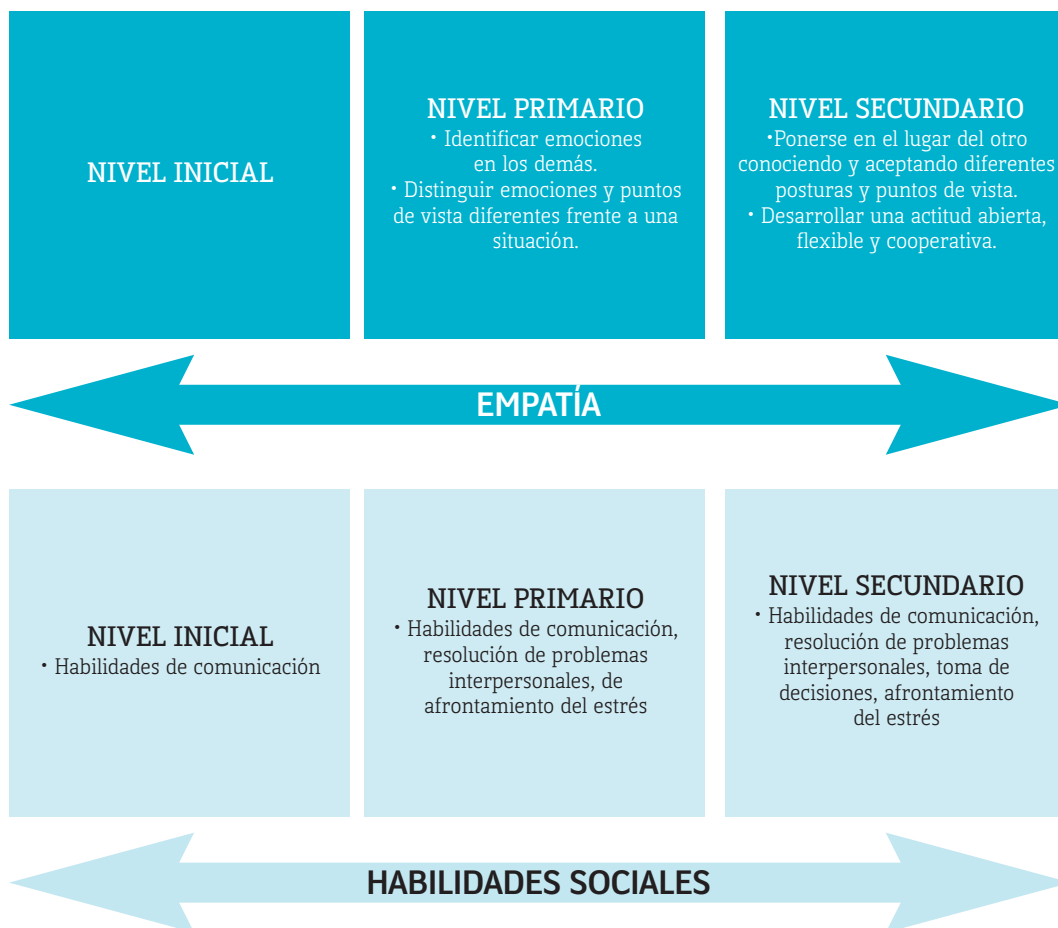
**1 Autoconciencia emocional:** es la conciencia de los propios estados internos, recursos e intuiciones. Es reconocer las propias emociones y efectos que tienen sobre el estado físico, comportamiento y pensa-

miento. Es fundamental para potenciar las habilidades interpersonales.

- 2 Regulación emocional:** es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerarse emociones positivas.
- 3 Empatía:** es la capacidad de percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, es la raíz de la comunicación emocional y de las relaciones positivas con los otros.
- 4 Habilidades sociales:** son comportamientos aprendidos que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en un entorno determinado. Permiten manifestar necesidades y resolver conflictos, expresar rechazo a las presiones negativas, afrontar críticas y hostilidad.

A continuación se describen los objetivos de los niveles inicial y primario para cada uno de los ejes:

- 1 Autoconciencia:**
  - Nivel Inicial** (de 2 a 5 años): identificar y nombrar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, sorpresa y miedo.
  - Nivel Primario** (de 6 a 12 años): identificar y nombrar emociones básicas y complejas como vergüenza, euforia, envidia, ansiedad, celos, culpa, etc.
- 2 Regulación Emocional:**
  - Nivel Inicial** (de 2 a 5 años): expresar emociones con palabras (alfabetización emocional).
  - Nivel Primario** (de 6 a 12 años): expresar sus emociones y comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- 3 Empatía:**
  - Nivel Primario** (6 a 12 años): identificar emociones en los otros. Distinguir las emo-



ciones y distintos enfoques a una misma situación.

**Nivel Secundario** (13 a 17 años): aprender y aceptar el punto de vista de los otros y modos de pensar y sentir. Desarrollar una actitud abierta, flexible y cooperativa.

4 **Habilidades Sociales:**

**Nivel Inicial** (3 a 5 años) habilidades de comunicación.

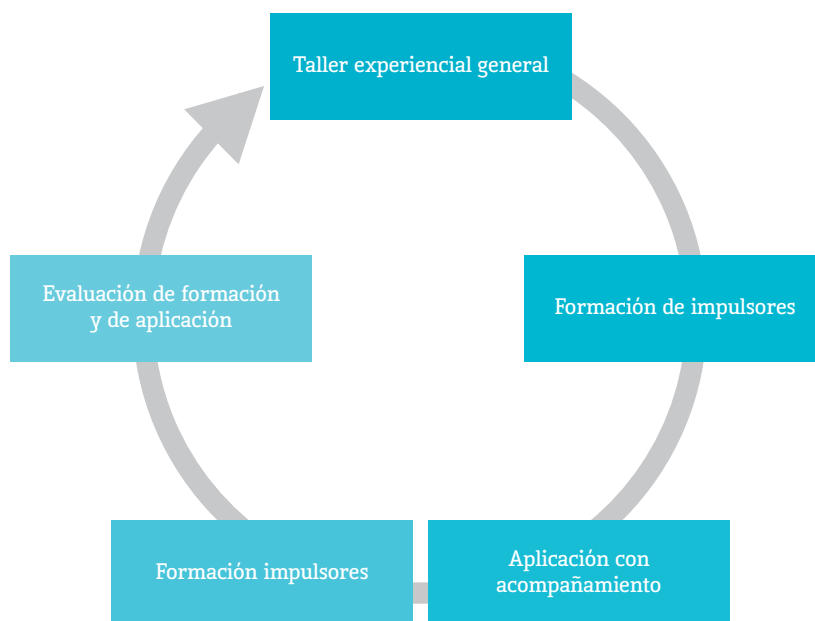
**Nivel Primario** (6 a 12 años). Habilidades de comunicación, de resolución de conflictos, de toma de decisiones y afrontamiento del estrés.

**Nivel Secundario** (3-17 años) Habilidades de comunicación efectivas, resolución de problemas interpersonales, toma de decisiones y afrontamiento del estrés

**Formación y capacitación del docente en educación emocional**

El programa de Educación Emocional, considera sumamente necesario contar con un espacio de capacitación y formación docente con el fin de desarrollar competencias de autoconocimiento emocional, regulación emocional, comprensión y empatía emocional y habilidades socioemocionales en los docentes. Con esta formación apuntan a alejarse de la difícil y atrapante controversia que impera en las instituciones educativas actuales: *No podemos transmitir lo que no tenemos, ni exigir lo que no se da.* (Vaello Orts, 2009). Muchas veces se pedía a los docentes que enseñaran a los niños a ser empáticos, asertivos, reflexivos, motivados, entusiastas, agradecidos





**Figura 3:** Formación y capacitación del docente en educación emocional

yen tanto los docentes aún no lo eran. Otras veces se les exigía educar emocionalmente a los alumnos cuando ellos no habían tenido la oportunidad de haber sido educados emocionalmente, de haber recibido una formación. Por otra parte no hay que olvidar que muchos de los docentes en ejercicio recibieron una formación pensada para la escuela de mediados del siglo XX. El trabajo de capacitación y formación docente a través de este Pro-

socio-emocionales: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma eficaz y satisfactoria, además de facilitar una adecuada adaptación al contexto en el que se produce el acto educativo generando un clima emocionalmente positivo en el aula. El objetivo es formar docentes emocionalmente inteligentes, capaces de generar un clima de entusiasmo y

---

**...la principal tarea del profesor es alentar en el aula un clima de cooperación y confianza que solo se conseguirá integrando el desarrollo de la inteligencia emocional en el currículum. (Davalillo, 2003).**

---

grama viene a dar respuesta a esta controversia, formar un docente emocionalmente competente. Se entiende por competencias

flexibilidad en el que los alumnos se sientan estimulados para ser más creativos y den lo mejor de sí mismos. Esto no significa que las

## No podemos transmitir lo que no tenemos, ni exigir lo que no se da. (Vaello Orts, 2009).

tareas principales del docente sean generar excitación, optimismo, pasión por la tarea, sino también alentar en el aula un clima de cooperación y confianza que solo es posible integrando el desarrollo de la inteligencia emocional. (Davalillo, 2003).

La formación y capacitación docente está diseñada como un proceso dinámico, circular y permanente

El Programa de Formación de Docentes Impulsores de aulas emocionalmente inteligentes está dirigido a desarrollar tanto competencias personales como sociales del docente en el aula. La metodología es reflexiva y vivencial. Se trabaja con dinámicas individuales y grupales que desarrollan diferentes competencias socioemocionales utilizando la relajación, las técnicas mindfulness, el rol-

playing, la lectura de cuentos, la música, las simulaciones, el arte, el análisis de videos y películas, etc. Los encuentros son quincenales y se iniciaron en 2012. También, se realizan Talleres Generales abiertos a todos los educadores de la institución, dos veces al año, uno al iniciar el ciclo lectivo y otro al finalizar; cuyo eje central es la Educación Emocional. En este espacio los docentes pueden compartir experiencias, anécdotas, y emociones suscitadas por la implementación de las actividades del programa con su grupo de alumnos. El objetivo es compartir con los colegas experiencias, ideas, reconocimientos, y gratitud a fin de enriquecer el propio mundo emocional y generar bienestar.

La Formación de Docentes Impulsores permite utilizar la propia competencia emocional, social y creativa de los docentes para alcan-

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS PERSONALES “My emotions”	COMPETENCIAS SOCIALES
Autoconciencia Percepción y expresión emocional	Conciencia emocional	Mensajes no verbales
Empatía Comprensión y Emocional	Identifico mis emociones y las de mi colega	Empatía Sé identificarme con las emociones que sienten mis alumnos
Regulación emocional y habilidades sociales	Regulación de nuestros estados emocionales. Puedo superar la frustración cuando las cosas no salen bien	Resolución de conflictos interpersonales “Soy de las docentes que genera armonía en el colegio”

## El objetivo principal de la evaluación es orientar y alentar la propia reflexión de los estudiantes y su autoevaluación.

zar un mayor bienestar personal y social; y mejorar la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la utilización de estas competencias. La formación les permite dominar distintas herramientas de intervención psicoeducativa a partir del conocimiento de programas innovadores de todo el mundo y se incorpora al trabajo docente la promoción de las competencias emocionales y sociales.

### *Evaluación e impacto del Programa de Educación Emocional*

La evaluación del programa es un proceso donde participa el alumnado, los docentes, los directivos y los padres, a fin de valorar el aprendizaje socio emocional. Es un proceso dinámico y permanente, formando parte de las actividades de educación emocional. El objetivo principal de la evaluación es orientar y alentar la propia reflexión de los estudiantes y su autoevaluación. En consecuencia, la retroalimentación que reciben del docente es muy importante. También se valoran como competencias evaluables la puesta en práctica de habilidades y recursos para resolver problemas interpersonales que los alumnos viven en el día a día dentro del colegio.

Se trabaja con un enfoque evaluativo que incluye los instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio alumno y el docente. A lo largo del año los alumnos y docentes realizan un autoinforme y una encuesta abierta, escrita, donde se les pide que evalúen los beneficios personales y sociales del programa y puntúen su nivel de satisfacción. En la mayoría de los casos, estos cues-

tionarios están formados por enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala obteniéndose un “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” que nos revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

También se utiliza un segundo enfoque evaluativo que agrupa las llamadas medidas de habilidad o ejecución de IE compuestas por diversas tareas emocionales reales y cotidianas que el alumno debe resolver en la vida escolar (participación en campañas de bienestar, resolución de problemas interpersonales en el aula, afrontamiento de situaciones de estrés). La tarea de ejecución real es una evaluación alternativa, ya que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante centrada en instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, aquí buscamos ver las competencias en acción. Para esto los docentes registran situaciones donde los alumnos muestran asertividad en sus resoluciones interpersonales, manejo y gestión de las emociones incómodas y promoción de emociones positivas.

Un ejemplo es el lanzamiento de campañas de promoción de bienestar en el colegio, que tienen por objetivo posibilitar la puesta en práctica de las competencias socioemocionales. Teniendo en cuenta que cada grado tiene designada una semana para fomentar emociones positivas en la comunidad educativa, ponemos como ejemplo de: Primer Grado

*Campaña La Semana de la Alegría:* Esta campaña plantea que las emociones se contagian y ¿Cómo fomentar esta emoción en todo el colegio? Así durante esa semana se inicia el saludo matutino y contar una broma, un chiste, escuchar una música determinada, proyectar un video antes de entrar a las aulas.

A partir de 2013 se incorporará un tercer enfoque evaluativo, a través de la aplicación de instrumentos psicológicos y pedagógicos de evaluación del clima emocional en el aula, la capacidad de discriminación emocional, la

de conflictos y cambios. Este año, 2013, la escuela Washington tiene PAZ como eje del trabajo conjunto. El Programa nos permite profundizar nuestros conocimientos desde diferentes perspectivas, sabiendo que este es un camino que nos permite seguir caminando juntos con toda la comunidad.

María Celia Mendez Casariego. Directora del Nivel Primario

*El Programa de Educación Emocional y Social es una nueva perspectiva en edu-*

---

## **Como maestra, he podido ver como el programa alentaba a los alumnos a ser más creativos, críticos, responsables, perseverantes y a tener mayor contacto con sus propias emociones.**

---

atención a las emociones positivas, el nivel de regulación afectiva y el grado de tolerancia al estrés ante las frustraciones.

Para saber lo que opinan las maestras de sus experiencias en esta escuela, transcribimos lo que nos dicen:

*Hoy en día, todos los alumnos y maestras de Primaria del Colegio Washington, comparten los beneficios de un trabajo sistemático en Educación Emocional y ese trabajo nos ha ayudado a encontrar un lenguaje común en nuestra vida cotidiana dentro y fuera de las aulas. En muchas ocasiones, espontáneamente, nos referimos a nuestras emociones o cómo las manejamos; la empatía es lo más difícil pero es esencial tanto en el presente como para el futuro de todos los seres humanos, considerando que somos partícipes de una sociedad llena*

*cación porque hoy en día es necesario crear clases que desarrollen las habilidades sociales y emocionales para ayudar a los niños a desarrollar sus emociones. Nuestro programa tiene una mirada integradora de los niños ya que toma en cuenta sus emociones, sus cuerpos y sus mentes. Nos concentramos en las habilidades sociales, las emociones positivas, la autoestima, las habilidades de comunicación, la empatía, la autoconfianza y la conciencia de las propias emociones y pensamientos.*

*Como maestra, he podido ver como el programa alentaba a los alumnos a ser más creativos, críticos, responsables, perseverantes y a tener mayor contacto con sus propias emociones. Una vez por semana hacemos una actividad en la cual dos niños reciben palabras, frases o sentimientos positivos de sus compañe-*

ros. Primero, escriben lo que sienten, luego lo leen en voz alta y finalmente se lo pegan en un poster que luego le entregan al protagonista del día. Esta actividad integra al grupo de manera muy positiva y también hace que mejoren las condiciones de aprendizaje.

*Pienso que también es muy importante entrenar a los maestros en este programa. En nuestra escuela tenemos diferentes talleres que nos ayudan a poner en práctica el programa de una*

## **Caso 2. Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos**

A partir del año 2004 se comenzó, a petición del Consejo General de Educación (CGE) de la Provincia de Entre Ríos, en Argentina, una evaluación y diagnóstico cognitivo, socioemocional de los niños de la escuela *La Delfina*, considerada una de las de más alto riesgo psicosocial de Paraná. Al año siguiente, 2005 y hasta este momento comenzó a implementarse el programa de intervención de manera sistemática, inten-

---

**...la mayoría de las familias están en el nivel de indigencia, con gravísimos problemas socioafectivos, tales como violencia familiar, enfermedades, abuso, drogas y alcoholismo.**

---

*manera profesional. El año pasado, nos concentramos en capacitarnos en trabajar nuestras propias fortalezas. Estos encuentros nos ayudan a conocernos mejor para poder ayudar a otros. Nosotros los maestros, tenemos que crear ambientes seguros en los cuales nuestros alumnos se sientan libres para crecer, para aprender y ser ellos mismos. Nosotras tenemos que saber cómo piensan nuestros alumnos, lo que quieren, como se sienten y lo que necesitan para aprender. David Sousa dijo: Cuando un concepto pelea con una emoción, la emoción gana. Es nuestra responsabilidad dar significado a sus aprendizajes, mostrarles que lo que aprenden tiene relación con la vida real, que es útil y relevante. De esta manera, les ayudaremos a trabajar con más empeño y entusiasmo.*

Alejandra Rudniki, maestra de 4º. Grado. Escuela Primaria

siva y longitudinal con niños de 1º (seis años de edad). A petición del CGE, en el año 2007 la escuela de niños en riesgo<sup>1</sup> *Nuestra Señora de Lourdes* se sumó a la intervención, comenzando con Nivel Inicial (4 y 5 años).

La escuela *La Delfina* está ubicada en el Barrio San Agustín de la ciudad de Paraná, que es uno de los más grandes asentamientos de emergencia<sup>2</sup> en la Provincia de Entre Ríos. Dentro de este barrio se trabajó con población proveniente de la llamada Villa María ubicada a la ladera del arroyo Antoñico, que contiene la mayor contaminación de Paraná porque desembocan en él todos los residuos cloacales de la ciudad. En Villa María los niños presentan altos niveles de desnutrición, con alto porcentaje de repetidores, alto porcentaje de padres desempleados o con trabajo esporádico en changas, “cirujeo” o empleos mal calificados, y donde la mayoría de las familias es-

tán en el nivel de indigencia, con gravísimos problemas socioafectivos, tales como violencia familiar, enfermedades, abuso, drogas y alcoholismo.

La escuela Privada *Nuestra Señora de Lourdes* se encuentra ubicada en el Barrio Nuestra Señora de Lourdes, a 10 manzanas del radio céntrico de la ciudad. Los niños que concurren a esta institución son en su mayoría de

de asistencia de los niños a la escuela, por el trabajo de la maestra asistida por un investigador que observa su trabajo, las reacciones de los niños y a la vez, da apoyo técnico cuando se necesita.

Es extenso, porque está diseñado para que se continúe con el mismo grupo de niños durante toda su escolarización desde los 5 hasta los 18 años. Se realiza dentro de la escuela,

---

## El programa es extenso, porque está diseñado para que se continúe con el mismo grupo de niños durante toda su escolarización desde los 5 hasta los 18 años.

---

barrios pobres, presentan carencias económicas, como así también problemas socioafectivos y familiares.

El programa *Sin afecto no se aprende ni se crece. Un Programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema*, se lleva a cabo con el esfuerzo de investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Este programa que ha sido diseñado para proveer conocimiento relevante, que pueda ser utilizado para ayudar a satisfacer las necesidades educativas de niños en riesgo ambiental, se basa en tres pilares fundamentales: los niños, los padres y los maestros. Es intensivo, porque se integra con el currículum escolar e implica el trabajo conjunto del equipo de investigadores con los maestros: a) en reuniones fuera del aula para insertar las actividades de fortalecimiento de los recursos en la planificación escolar correspondiente a los contenidos curriculares, y b) dentro del aula y durante todo el tiempo

porque hay evidencia de que programas externos, esporádicos y discontinuos producen resultados que se pierden con el tiempo (Richaud de Minzi, 2007).

La propuesta da una importancia máxima al trabajo en red con el centro de salud y las instituciones de defensa del menor para atender simultáneamente las necesidades de salud psicológica y física. Da relevancia al problema de la desnutrición, gestionando y obteniendo, a partir de la medición de los niveles de desnutrición, el refuerzo alimenticio necesario. Hace un trabajo simultáneo e intenso con los padres o cuidadores, ya que sin este abordaje, los resultados alcanzados en la escuela se atenúan, si no se pierden, cuando el niño vuelve a su casa (Richaud de Minzi, 2007).

A través del programa se propone reforzar los siguientes recursos:

- 1 **El apego.** Se considera que el surgimiento del sistema de apego es claramente un fundamento crítico de la competencia en

nuestra especie; por lo tanto, aumentar los fuertes y saludables lazos entre los niños y sus cuidadores o cualquier adulto significativo para el niño es una clave para las estrategias de intervención.

- 2 **Las relaciones interpersonales positivas con los padres** que, cuando son percibidas como tales por los niños, contribuyen al desarrollo social y cognitivo y a la socialización de los mismos. Esto hace de las relaciones con los cuidadores un recurso indispensable para un desarrollo adecuado (Minzi, 2007).
- 3 **Las funciones ejecutivas**, que incluyen las habilidades de anticipación de metas, de planificación, resolución de problemas y autorregulación de la propia conducta, aspectos primordiales para lograr un aprendizaje significativo.
- 4 **Las capacidades lingüísticas**, que proporcionan al niño el instrumento más poderoso para la comunicación y conceptualización abstracta, así como el dominio del

niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social y rechazo. La competencia social tiene una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño.

- 7 **El afrontamiento**, que se refiere a las estrategias utilizadas para resolver situaciones conflictivas, dentro y fuera del contexto escolar. Los estilos de afrontamiento funcionales predisponen a una actitud favorable frente a los contratiempos y frustraciones y son predictores de bienestar psicológico.

#### *El trabajo con los padres*

Con los padres se comienza por realizar una investigación acerca de la situación y características de cada una de las familias de los niños que se incorporan al programa, a través de entrevistas con éstos y sus padres. Además se desarrollan actividades tendentes a integrar los padres en la escuela e involucrarlos

---

## **A través de talleres con padres, se trabaja en base a dos ejes: el fortalecimiento de los recursos emocionales de los padres y el entrenamiento para que los mismos refuercen los recursos emocionales de sus hijos.**

---

lenguaje escrito, que es absolutamente esencial en nuestra sociedad.

- 5 **Las emociones positivas**, entre las cuales se incluyen la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción personal. La experiencia constante de emociones positivas promueve el razonamiento efectivo, flexible y creativo y favorece la perseverancia frente a situaciones de fracaso.
- 6 **Las habilidades sociales**, que juegan un papel vital en la adquisición de fortalezas sociales, culturales y económicas. Los ni-

ños en la educación de sus hijos. Se considera importante actuar sobre los padres tratando de producir cambios no sólo en las actitudes, motivaciones y habilidades, sino también en variables tales como el conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones civiles, la salud, la alimentación, etc. (Richaud de Minzi, 2007).

A través de talleres con padres, se trabaja en base a dos ejes: el fortalecimiento de los recursos emocionales de los padres y el entre-

namiento para que los mismos refuercen los recursos emocionales de sus hijos. En primer lugar se trabajan aspectos de los padres, ya que los niños necesitan padres seguros de sí mismos, que puedan controlarse emocionalmente y actuar adecuadamente frente a las adversidades. Es entonces cuando se puede empezar el trabajo con los hijos, es decir que a partir de su propia autorreflexión los padres pueden aprender a percibir a sus propios hijos. El objetivo implica reforzar los recursos en los padres y/o familiares de los niños, a fin de que tomen conciencia de la importancia de la estimulación de los hijos en lo que respecta al apego, autoestima, habilidades sociales, etc. durante la infancia.

Particularmente, se sugiere la realización de talleres psicoeducativos en el ámbito escolar, dirigidos por profesionales, con el fin de: a) Potenciar una mejor vinculación familia-escuela-comunidad, b) fortalecer las competencias parentales, es decir las capacidades cognitivas, emocionales y conductuales que los padres poseen, c) proveer modelos adecuados de estilos educativos y prácticas parentales, especialmente otras alternativas al castigo físico y la privación de afecto, d) brindar conocimientos acerca de los factores familiares que promueven un ajuste equilibrado en los niños, con especial énfasis en las emociones positivas y e) enseñar un estilo de comunicación sano y habilidades para la resolución de conflictos.

Independientemente de los contenidos conceptuales a impartir y de la modalidad de interacción adoptada en cada taller, es importante evitar que el tema central desvíe la atención de los padres hacia sus propias fallas e incompetencias alimentando su sentido de culpabilidad y frustración. Si bien este proceso de reconocimiento es necesario para el cambio, los talleres deberían enfatizar sus recursos, no sus deficiencias.

### El trabajo con los docentes

- A Consiste en utilizar la Técnica de modelado: un coordinador del programa interviene en el aula dos veces por semana, interactúa con los alumnos, desarrolla estrategias para favorecer su afrontamiento activo frente a los problemas, trabajar en torno a habilidades sociales, funciones ejecutivas, control de impulsos, emociones positivas.
  - El docente primero observa y luego interviene. El docente recibe un feedback permanente con el coordinador del programa.
- B Reuniones mensuales con docentes: se brinda capacitación (teórica) y también hay un espacio de práctica, en el cual se enseñan estrategias para la intervención en el aula (fomentar recursos en los alumnos: habilidades sociales, afrontamiento, emociones positivas, funciones ejecutivas, etc.)
- C Se trata de capacitar a los docentes en el marco teórico y metodológico de una propuesta de intervención que apunta a fortalecer los recursos cognitivos, sociales y afectivos en niños en riesgo por pobreza extrema.
- D Se desarrollaron Manuales de estimulación de memoria, atención, emociones positivas, etc. que el docente puede utilizar para el trabajo con los alumnos

Tras esta formación, los propios docentes realizan la planificación del currículo escolar, proponen estrategias de enseñanza y actividades ligadas a fomentar recursos cognitivos, sociales y afectivos en los niños.

Básicamente este plan incluye: a) una formación continua a los maestros de las escuelas que participan de la intervención; b) una jornada mensual dirigida al personal docente y directivo de las escuelas de la ciudad de Paraná consideradas en riesgo por pobreza. Con esta formación teórica y práctica se ha llegado



a alrededor de 400 maestros, directivos y supervisores en sus niveles inicial y primario; impactando sobre 12 escuelas de riesgo.

### El trabajo con los niños

Se aplicó un programa de refuerzo de recursos a niños en situación de riesgo. El programa consistía en dos sesiones de dos horas por semana, donde un coordinador y un observador trabajaban con los niños para fortalecer el apego, el control del impulso, la planificación y las habilidades sociales. Se utilizaron el juego del semáforo, regla de levantar la mano para hablar, no interrumpir cuando otro habla, juego de las estatuas, con ruido y sin ruido, secuencia de órdenes, juego de los contrarios, etc. para el control de la impulsividad; hacer rimas con los nombres de los niños, clima de afecto, prestar atención a cada niño para el apego, sentido de pertenencia, de red de apoyo para la percepción de la confianza interpersonal.

- El relato de experiencias personales para recuperar acontecimientos de la vida diaria del niño en el aula y ayudar a producir historias que sean comprensibles a quienes no comparten su entorno cotidiano, al mismo tiempo que se trabajan las nociones temporales y de secuenciación.
- A través de un minucioso diagnóstico, con el objeto de ajustar las intervenciones de manera apropiada para cada grupo, se evalúan tanto las capacidades cognitivas como las afectivas y sociales.

### Diagnóstico y evaluación

Se considera necesario un *diagnóstico* preciso de la situación específica de riesgo y por lo tanto del tipo de intervención a implementar. De esta manera, no tiene sentido hablar de programas cerrados sino de colección de *estrategias* que se aplicarán de acuerdo a los recursos que sea necesario reforzar y a las fortalezas que cada uno demuestre tener.

Partiendo de un minucioso diagnóstico, con el objeto de ajustar las intervenciones de manera apropiada para cada grupo, se evalúan en el programa no sólo las capacidades cognitivas sino también la madurez afectiva y social. Para ello, se han desarrollado y adaptado pruebas que apuntan a evaluar las habilidades necesarias para iniciar el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. También instrumentos para evaluar capacidades afectivas (apego, calidad de la relación con los padres o cuidadores, emociones positivas y negativas), funciones ejecutivas (control del impulso, atención, planeamiento), habilidades sociales, personalidad, afrontamiento y conciencia fonológica. En función del diagnóstico, se comienza con el trabajo necesario para luego encarar con éxito el currículo escolar. Al mismo tiempo se abordan una serie de procesos psicológicos.

Al inicio del año se realiza además una investigación acerca de la situación y características de cada una de las familias de los niños, que es revisada una vez al mes en talleres psicoeducacionales. Se realiza un seguimiento continuado a cada niño informando, de manera inmediata sobre cualquier cambio a los padres y profesores. Por ello se incluye:

- A** el aspecto informativo-formativo que se realiza sobre ocho ejes principales: Conocimiento y ejercicio de derechos y obligaciones civiles, salud, alimentación, educación, dinámica familiar, vivienda, trabajo e ingresos;
- B** el aspecto psicosocial que se centra fundamentalmente en las siguientes áreas: 1) autoestima, vínculos afectivos y habilidades sociales, creatividad y humor y red social y sentido de pertenencia de los padres, 2) reconocimiento y percepción de los recursos de los niños, estilo comunicacional y expresión de afecto de los padres hacia los niños.

---

## Los resultados obtenidos hasta el momento han mostrado el notable aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales en los niños en situación de riesgo, a partir del fortalecimiento del apego, el control del impulso, el control inhibitorio, las habilidades sociales, la planificación y la metacognición.

---

El diagnóstico se realiza a través de diferentes cuestionarios argentinos o adaptados a Argentina. Los detalles de los instrumentos utilizados se explicitan en el Apéndice A.

Los resultados obtenidos hasta el momento han mostrado el notable aumento de la utilización de estrategias de afrontamiento funcionales en los niños en situación de riesgo, a partir del fortalecimiento del apego, el control del impulso, el control inhibitorio, las habilidades sociales, la planificación y la metacognición, lo cual apoya el supuesto de que el fortalecimiento de los recursos de los niños disminuye la percepción de la amenaza y permite afrontarla más exitosamente (Richaud de Minzi, 2007). Por otra parte, es de esperar que al aumentar el apego y por lo tanto el control del impulso, al mismo tiempo que se estimula la planificación y la metacognición, el niño podrá analizar mejor el problema, reestructurarlo cognitivamente en forma positiva y controlar mejor sus emociones. Al mismo tiempo, al aumentar el apego y las habilidades sociales será más capaz de confiar en los demás y de pedir ayuda, lo que a su vez lo reforzará emocionalmente (menor descontrol emocional). Además, la utilización de estas estrategias le permitirá actuar para resolver el problema exitosamente.

En segundo lugar, bajo el supuesto de que al dejar de intervenir o intervenir menos intensamente sobre los recursos éstos se debi-

litan, se ha podido registrar que efectivamente la interrupción de la intervención influye sobre los progresos logrados en el afrontamiento de la amenaza.

Los resultados indican que las intervenciones integrales sobre los recursos de los niños en situación de riesgo ambiental parecen tener un importante efecto positivo sobre su desarrollo, y se generaliza a un afrontamiento más funcional de la amenaza, pero para que la intervención mantenga e incluso mejore su efectividad sobre los recursos es necesario que sea intensiva y continuada en el tiempo (Richaud, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b; Musso, López, Iglesias, 2007; Oros, 2008; Lemos, 2007; Ghiglione, 2007; Lemos, 2009; Iglesia y López, 2009).

### **Caso 3. Programa *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA)**

El Programa *Clima Emocional Positivo en el Aula* (CEPA) es un programa desarrollado por la Lic. María Cecilia Marino, psicopedagoga en diversas escuelas primarias y secundarias. Marino funda una institución que se dedica a ofrecer formación en educación emocional y social a maestras y otros profesionales de la educación; y edita libros que tratan estos temas. Se especializa en formar a maestros y psicopedagogos en técnicas y estrategias que pueden aplicarse en educación emocional en las aulas. Su experiencia como

**...este programa colabora con el manejo de la impulsividad de los alumnos, la falta de confianza al realizar las tareas, los problemas de concentración, los problemas para integrar diversos contenidos de diferentes temas, (y) la falta de flexibilidad en el pensamiento...**

maestra de escuelas primarias y su trabajo como profesora universitaria le ayudan a comprender las necesidades de los docentes y de los alumnos al mismo tiempo. Así la Lic. Marino comienza trabajando con docentes en diferentes escuelas (tanto primarias como secundarias) liderando un equipo de psicopedagogas. También, escribe un libro denominado *Educación Emocional: Programa de Actividades para Nivel Inicial y Primario* (Cappi, Christello y Marino, 2011) con dos colegas y promueve la capacitación de las maestras en competencias emocionales y sociales. Ha diseñado un conjunto de herramientas para las maestras que promueven un clima emocional positivo en las clases y responden a las necesidades específicas de niños comprendidos entre las edades de 5 y 9 años. Estos materiales se dividen en dos grupos a) los que se utilizan con toda la clase, y b) los que se utilizan individualmente. El objetivo es lograr que las maestras desarrollen sus propios recursos potenciales especialmente en lo referido a sus habilidades personales, emocionales y comunicacionales.

Este Programa tiene diferentes objetivos:

- A** Promover habilidades metacognitivas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- B** Colaborar en crear climas positivos que reduzcan conflictos y ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- C** Dar a las maestras la oportunidad de re-

formular sus prácticas, reflexionar sobre ellas y capacitarse profesionalmente.

- D** Desarrollar la autoestima, la autonomía y el autoconocimiento de los niños para que puedan regular sus comportamientos.

La formación incluye conceptos tales como la inteligencia emocional de los niños y las funciones del cerebro en relación con las emociones en el contexto escolar. Este enfoque se aplica en temas de educación emocional, conciencia emocional, autoestima y habilidades sociales. También provee un vocabulario emocional y da importancia a la comprensión de las señales no verbales. También se enfatiza la importancia de saber escuchar y comunicar sin violencia. Propone la meditación y relajación física y la respiración y otras técnicas para tranquilizar a los niños. La música se considera uno de los medios más importantes para redireccionar las emociones. En este sentido, este programa colabora con el manejo de la impulsividad de los alumnos, la falta de confianza al realizar las tareas, los problemas de concentración, los problemas para integrar diversos contenidos de diferentes temas, la falta de flexibilidad en el pensamiento, etc. Como ejemplo de este set de instrumentos diseñados para estos fines se puede mencionar un par de gafas gigantes que son más grandes que la cara de un niño y de un color sumamente brillante. El objetivo de dichas gafas promover la creatividad y la imaginación, por ejemplo, se le pide al niño que se las ponga y se le pregunta: *Qué pen-*

sas que podrías ver si fueras un ... (juguete específico)? se puede cambiar de juguete según lo requiera el niño o las circunstancias, o según las características culturales del niño. O también se puede decir *Estas gafas transforman lo que quieras ver en invisible; ¿qué te gustaría que se transforme en invisible y por qué?* También, si hay un conflicto, la maestra puede darle las gafas a uno de los niños que pelea y preguntarle qué aspectos positivos ve en su compañero. Si la maestra necesita trabajar con alguna emoción en particular puede darle las gafas al alumno y decir que se puede ver el corazón con esas gafas y pedirle que cuente qué sentimientos puede ver allí.

Otro elemento interesante es un colorido y brillante sombrero de copa que se usa para promover la creatividad y la imaginación. Se le pide a un niño que se lo ponga y que conteste a alguna pregunta como si fuera un personaje por ejemplo Papá Noel. El sombrero se puede usar si es el cumpleaños de algún alumno para destacarlo en su día y recibir los mejores deseos de sus compañeros. Los niños también pueden usar el sombrero para jugar a representar un determinado sentimiento como por ejemplo tristeza o ira.

Hay un Manual para el Docente donde se explica el objetivo, el marco teórico y la manera de utilizar cada uno de los elementos que conforman este set y que incluye algunas recomendaciones precisas.

Este Programa ha dado muestras (Cappi, Christello y Marino, 2011) de poder ayudar a los maestros a crear un clima placentero en el cual trabajar y sentirse satisfechos con sus procesos de enseñanza. También desde el punto de vista de los niños, se observa que pueden expresar sus sentimientos, regular sus emociones y mejorar sus relaciones interpersonales. Una extensa lista de escuelas de diferentes partes de Argentina, especial-

mente de la Provincia de Buenos Aires, están adoptando este Programa para sus niveles primarios. Reciben una formación intensiva y comienzan a usar el set de herramientas para promover el entrenamiento de las maestras en las competencias socioemocionales involucradas. Muchos testimonios reconocen que los alumnos muestran cambios importantes en sus comportamientos y en las relaciones interpersonales y que el clima del aula mejora como consecuencia. Aun cuando todo depende de la buena voluntad de los maestros o de algunos directores interesados en transformar el clima del aula, probablemente estemos ante uno de los mejores comienzos ya que se está propagando gracias a la recomendación de los propios docentes. Los maestros saben lo que es bueno para sus clases, así que es un comienzo esperanzador de algo nuevo.

### Conclusiones

El día 18 de mayo de 2008, en El Salvador, los ministros de Educación Iberoamericanos adoptaron una decisión que puede ya considerarse como histórica: impulsar el proyecto *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), 2010). La elección del momento no fue casual. El proyecto se presentó en la antesala de la década de los Bicentenarios de las Independencias de la gran mayoría de los países Iberoamericanos (2010-2020), y lo hizo con la intención de aprovechar la motivación que una efeméride histórica de tal magnitud iba a generar en las sociedades iberoamericanas. Sus objetivos eran enormemente ambiciosos: mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se trataba de abordar con decisión, y de una vez y para siempre, retos aún no resueltos: analfabetismo, abandono escolar temprano, explota-

## En Argentina , se estima que en 2011 el 23,7% de los niños y niñas menores de 6 años vivían en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (EDSA, 2011).

ción laboral infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública. Y Se pretendía hacerlo con la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC a la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Es necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI y como apostó aquel escritor americano:

*Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.*

Gabriel García Márquez. *La soledad de América Latina*.

Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel

En el caso de la Argentina de las últimas décadas, se destaca la dominancia de factores de contexto, tales como la situación económica, el marco político-institucional y las condi-

ciones sociales de origen (en términos de capital educativo, patrimonial y de recursos de ingresos familiares), que constituyen un conjunto de factores cuyo desempeño parece haber distribuido de manera desigual oportunidades, trayectorias y transiciones de vida sobre las nuevas generaciones, poniendo en evidenciala existencia de crecientes desigualdades en la vivencia de la niñez. Las oportunidades que tienen los niños y niñas de sostener la vida y desarrollar su máximo potencial suelen reducirse en hogares en situación de pobreza. No son pocas las investigaciones que han mostrado que un medio ambiente empobrecido (con bajo clima educativo, vivienda precaria, entre otros) representa un factor que vulnera el derecho de los niños y niñas a un pleno desarrollo. Estudios propios y ajenos describen la fuerte asociación entre pobreza económica, precariedad laboral y malestar psicológico. Las dificultades socioeconómicas, de vivienda, la inseguridad alimentaria, entre otros tantos problemas sociales, inciden en la calidad de los vínculos parentales y el entorno de crianza y socialización del niño. En Argentina , se estima que en 2011 el 23,7% de los niños y niñas menores de 6 años vivían en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (EDSA, 2011).

La escolarización propuesta desde una educación que incluya lo emocional y lo social, necesita estar acompañada de políticas diseñadas desde una perspectiva integradora para garantizar mayor equidad y efectivas oportunidades de inclusión social. En la actualidad, en este sistema educativo conviven diferen-

tes modalidades de gestión, se reconoce la existencia de diferentes formas, modelos y rutinas de trabajo, así como de una desigual e injusta distribución de recursos pedagógicos. Esto supone desarrollar un especial esfuerzo por unificar objetivos, métodos y propósitos, así como también garantizar la infraestructura y los recursos didácticos y humanos que sustentan la educación, y en especial a la inexistente inserción de la educación emocional y social en el currículo vigente, en el lugar de prioridad que merece tener. Por otra parte, este esfuerzo también debe estar acompañado de una labor integral de formación, concienciación y sensibilización de los adultos de referencia de los niños/as; y de los recursos humanos involucrados en la educación, en la importancia de su rol en la formación y cuidado de los niños. La inversión en la calidad de vida infantil está estrechamente asociada con el desarrollo social futuro. En este sentido, avanzar en programas educativos que incluyan lo emocional y lo social en la niñez no sólo implica desarrollar la calidad de vida hoy sino también abogar por una vida plena para las nuevas generaciones (ciudadanos con salud física y mental, con capacidad productiva y de integración social). En países como el nuestro, en el que las desigualdades sociales se revelan persistentes, parece esencial comenzar a definir los problemas del desarrollo humano en el inicio de la vida. El desafío es promover el Desarrollo Integral adhiriendo a la propuesta definida por UNESCO como Atención y Educación Integral de la Primera Infancia (AEPI). Este concepto alude a servicios y programas que: *contribuyen a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños, incluidas la salud, la nutrición y la higiene, así como al desarrollo cognitivo, social, afectivo y físico, desde el nacimiento hasta el ingreso en la enseñanza primaria en estructuras formales, informales o no formales.*

En Argentina es necesario incluir la Educación Emocional y Social desde la infancia porque la atención de la dimensión emocional implica atender a: *la necesidad de garantizar la presencia de un adulto como referente o figura de apego con quien establecer un vínculo y un tiempo adecuado para sostener y fortalecer al niño. La familia y la escuela se constituyen en lugares privilegiados en el que éstos construyen su subjetividad.*

Estos principios son vertebradores de las intervenciones en esta franja etérea. La manera de organizar las ofertas deben pensarse de modo creativo y acorde a las necesidades de los niños y sus familias, rechazando reproducir mecánicamente el formato de la escuela tradicional o de modelos que no hayan sido adaptados a la realidad en la que el niño se encuentra inserto.

En su conjunto los casos expuestos en el presente artículo aunque reflejan avances y horizontes promisorios aun dan cuenta de injustas desigualdades sociales ya que muy pocos son los beneficiados por la inclusión de algún programa de Educación Emocional y Social en Argentina. Dar respuesta a los retos de innovación y desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas supone reconocer la necesidad de una nueva vinculación con el conocimiento, que replantee los estilos de enseñanza y los marcos en que los aprendizajes son posibles. Tenemos la certeza de que Argentina como país se merece este debate tan necesario como significativo y no perdemos la esperanza de que la deuda emocional y social con la educación pronto será saldada.

## Notas

- <sup>1</sup> La CGE define niños en riesgo: a) aspectos académicos: repetidores, sin progresos en matemática o lectura, bajo CI, exámenes reprobados, deberes incompletos diariamente, rendimiento irregular, pocos o ningún hábito de estudio; b) comportamiento personal: dificultades para aceptar la autoridad, incapacidad para resolver problemas, sin cambios luego de recibir sanciones disciplinarias, sin capacidad para expresar emociones, sin participación en las actividades escolares, con malas estrategias de afrontamiento del estrés, incapaz de tener amigos, incapaz de afrontar nuevas situaciones; c) situaciones familiares: aquellos niños que han pasado por institutos de menores, adoptados, con padrastros o madrastras, con padres desempleados o sin trabajos estables, con pérdidas recientes, con pobre uso del lenguaje en sus familias, refugiados o inmigrantes, bajos niveles educativos de las madres; d) relación familia-escuela: negligencia, llegadas tarde a la escuela, falta de apoyo en el hogar, ausencias en la escuela por más de veinte días y frecuentemente faltas a escondidas de los padres.
- <sup>2</sup> Asentamientos de emergencia: es el nombre que se da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por la densa multiplicación de casas precarias. Estos asentamientos aparecen en Argentina luego de la crisis de los treinta y fueron creados por migrantes de las provincias a la capital donde existían mejores oportunidades laborales.

## Bibliografía

- Archibald, S.J. & Kerns, K. (1999). Identification and description of new test of executive functioning in children. *Child Neuropsychology*, 5(2), 115-129.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., & Berchara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Bisquerra, R. (2000). Educación Emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-183). Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Bilbao, España: Praxis.
- Bosio, Colantuone, Maziotti & Paturlane (2011) *Click de Emociones* Ed. Proyecto CEPA: Buenos Aires
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. and Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*.
- Cappi, G., Christello, M. & Marino, M.C. (2011) Educación emocional. *Programa de actividades para nivel inicial y primario* Buenos Aires: Ed. Bonum
- Caruso, A., & Mikulic, I.M. (2009). Evaluación psicológica de la familia con un bebé en la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatológicos (UCIN): construcción de un inventario para evaluar el Potencial Resi-

- liente Familiar (IPRF). *XVII Anuario de Investigaciones*, 17,159-168. ISSN 1851-1686.
- CASEL (2006). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <http://casel.org>
- Davalillo, B. I. L. (2003) *Dirigir y Educar en Inteligencia Emocional*. Disertación VII Congreso de Educación y Gestión. 13-15, November, 2003
- EDSA (2011). Encuesta de la Deuda Social Argentina. Programa del Observatorio de la Deuda Social Argentina. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires.
- Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education*. Series: Survey (Vol 5). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., & Soldevila, A. (2002) *Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria*. *Educar*, 30, 159-167.
- García Labandal, L. (2009). El afrontamiento del primer año de la escuela secundaria: Estudio de la relación entre prácticas docentes y conductas resilientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de adolescentes que asisten a escuelas secundarias públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Masters Thesis unpublished.
- García Marquez, G. (1982) *The solitude of Latin America*. Nobel Prize Acceptance Speech delivered to the Academy.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995) *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis. México.
- Ghiglione, M. E. (2007). Percepción de autoeficacia y logro académico en niños frente al fracaso reiterado. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza* (pp. 317-337). Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books
- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elías, M.J., Greenberg, M.T., Y Zins, J.E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Green, J.M., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representation in young school-age children—the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development*, 2(1), 42-64.



- Grewal, D. & Salovey, P. (2005). *The science of emotional intelligence*. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American Scientist*, 93, 330-339.
- Guerrero, A. & Vera-Villaruel, P.E (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas: un estudio descriptivo. *Universitas Psychologica*, 2, 21-26
- Hatch, T., & Gardner, H. (1993). Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence, In G. Salomon (Ed.) *Distributed Cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003) *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Iglesias, F., & López, M. (2009). *Promoviendo las Habilidades Sociales en la Escuela*. Jornada de Capacitación Docente: 29 - October - 2009, Santa Fe, Argentina.
- Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (2000). *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman* (Kaufman Brief Intelligence Test, KBIT). Madrid: TEA Ediciones.
- Kotliarenco, M. A.; Cáceres, I. y Álvarez. (1998) *La pobreza desde la mirada de la resiliencia. En construyendo en la adversidad*. Chile: CEANIM.
- Lemos, V. (2009). *Promoción de la conducta Prosocial Infantil en Contextos de Riesgo por Pobreza*. Jornada de Capacitación Docente. 29 - October - 2009. Santa Fé, Argentina
- Lemos, V.N. & Richaud de Minzi, M.C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños. *Universitas Psychologica*, 3, 879-891.
- Martínez Larrechea, E. & Chiancone, A. (2010). *Políticas educativas en el Cono Sur Buenos Aires*. Editorial grupo Magro: Buenos Aires
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Melillo, A., & Suárez Ojeda, E. N. (2002) *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Bs. As.: Paidós.
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescents. Factorial validity and reliability of Optimal Experience (Flow) Questionnaire in chil-

- dren and teenagers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 159-178.
- Mikulic, I.M. (2013) *Inventario de Competencias Socio Emocionales (ICSE)*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I.M. (2004) *Inventario de Calidad de Vida Infanto-Juvenil*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires.
- Mikulic, I. M.(2004). La construcción y uso de instrumentos de evaluación en la investigación e intervención psicológica: El Inventario de Calidad de Vida percibida, *Anuario de Investigaciones XII*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.2004. Tomo I, 193-202. ISSN 0329-5885.
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. (2003). Resiliencia y Calidad de Vida: Nuevos aportes para la Evaluación Psicológica en Contexto Carcelario. *XI Anuario de Investigaciones*, Tomo II, 162-165, Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & Crespi, M. (2007). Resiliencia: *Aportes de la Entrevista ERA a la Evaluación Psicológica de Factores de Riesgo y de Protección y Potencial*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & Fernández, G. (2005). Importancia de la Evaluación Psicológica de las Fortalezas en Niños y Adolescentes. *Anuario de Investigaciones XIII. Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Tomo I, 279-288. ISSN 0329-5885.
- Mikulic, I. M. & García Labandal, L. (2006) *Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Prácticas Docentes EPD*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires
- Mikulic, I. M., & García Labandal, L. (2008) *Entrevista Estructurada para la Evaluación de las Fortalezas en Niños y Adolescentes en Contexto Educativo EFNA-E*. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología, UBA: Buenos Aires..
- Musso, M., López, M., & Iglesia, F. (2007). Autorregulación y habilidades sociales: intervención en una población infantil de riesgo por pobreza. In M. C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.), *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina: Vol. 1. Niñez en riesgo por pobreza*. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconagua.
- Núñez, Rodolfo (2005). Resiliencia y Pedagogía Ignaciana, Tesis Licenciatura. IPHC (Unpublished)
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2009). *Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar*. Boletín 1 Año 2009. Buenos Aires.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2010). *Grandes desigualdades sociales en las oportunidades de socialización más allá de la escuela*. Boletín 1 Año 2010. Buenos Aires.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina UCA-Fundación Arcor (2012). *Educación Inicial y desarrollo en la primera infancia*. Boletín 1 Año 2012. Buenos Aires
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas Educativas 2021*. La

- educación Metas Educativas 2021 que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid:
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar*, 8, 20-33.
- Oros, L. B. (2008b). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25 (2): 181-196.
- Oros, L. B. (2008c). *Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en preescolares en situación de pobreza*. III Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Buenos Aires, Argentina
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Peña del Agua, A.M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Richaud de Minzi, M.C. (2007). Fortalecimiento de recursos cognitivos, afectivos, sociales y lingüísticos en niñez en riesgo ambiental por pobreza: un programa de intervención. In M.C. Richaud de Minzi & M. Ison (Eds.). *Avances en Investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina*, Vol. 1, Niñez en riesgo por pobreza. Chapter. 13. Mendoza, Argentina: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Richaud de Minzi, M. C. (2008a). *Desarrollo cerebral infantil y pobreza. Posibilidad de intervención para el fortalecimiento de recursos*. Conference in Physician Association of Argentina. Buenos Aires, 19 September 2008.
- Richaud de Minzi, M. C. (2008b). How to reinforce psychological resources in children at risk through poverty. Invited Symposium *Development of Psychological and Biological Resources in Children at Risk* XXIX International Congress of Psychology. Berlin, Germany, July, 2008
- Richaud de Minzi, M. C. (2008c). *Pobreza, desarrollo cerebral y recursos psicológicos*. Conference *Jornada sobre Pobreza y Psicología* organized by Argentine Catholic University. Buenos Aires, Argentina, 8 May 2008.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009a). *Planes y programas para combatir la pobreza en la*

- Argentina Invited Simposium *Psicología y pobreza. ¿Qué están haciendo los gobiernos latinoamericanos en la lucha contra la pobreza?* XXXII Interamerican Psychology Congress. Guatemala, 28/6-1/7, 2009.
- Richaud de Minzi, M. C. (2009b). *Riesgo socio ambiental y desarrollo cerebral en niños en pobreza*. Conference XXXII Interamerican Psychology Congress, Guatemala, 28/6-1/7, 2009.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books
- Salvia, A. (2011) *Deudas sociales en la Argentina posreforma. Algo más que una pobreza de ingresos*. Ed. Biblos: Buenos Aires
- Seligman, M.E & Christopher, P. (2000) *Positive Clinical Psychology. Web Page Positive Psychology Center*. [www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm](http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm)
- Seligman, M.E.P. (1999) The president's address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Simonton, D. & Baumeister, R. (2005). Positive Psychology at the summit. *Review of General Psychology*. 9 (2), 99-102.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
- Sosa Cabrios, M.C. (2012) *No quiero pelear!* Ed. Proyecto CEPA: Buenos Aires
- Sternberg, R.J. (1995). What it means to be intelligent: The triarchic theory of human intelligence. In W. Tomic (Ed.) *Textbook for undergraduate intelligence course*. Amsterdam: The Netherlands: The Open University.
- Takši , V. (2002). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije) Emotional Skills and Competence Questionnaires (ESCQ). In: K. Lackovi -Grgin. & Z. Penezi . *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata*. The collection of psychological instruments. Faculty of Philosophy in Zadar.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University Chicago Press.
- UNICEF (1989) Convention on the Rights of the Child
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas* Ed. Grao: Madrid
- Vanistendael, S. (1995). Cómo crecer superando los percances (Growing and overcoming obstacles). Cuadernos del BICE,

Oficina Internacional Católica de la Infancia: Ginebra, Suiza

Vázquez, C. (2006). *La psicología positiva en perspectiva*. Papeles del Psicólogo, vol. 27 (1)

Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de Psicología Positiva*, 1: 1-42.

Vera Poseck, B. (2006) *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Papeles del psicólogo, 27 (1), 3-8.

Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson

Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence scale*. Baltimore: Williams and Wilkins.

World Education Forum. Latin American Settlement. (2000) Dakar

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

## Apéndice A

**Instrumentos de Evaluación Psicológica usados en el Programa Sin Afecto no se Aprende ni se Crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos**

Tarea de Historias de Apego para Niños (Manchester Child Attachment Story Task, Green, Stanley, Smith y Goldwyn, 2000) que identifica y clasifica los patrones de apego de niños de 5 a 8 años a través de sus representaciones simbólicas, activadas lúdicamente.

Inventario argentino de la percepción que los niños tienen de la relación con sus padres para niños de 4 -5 años (Ciipme-Conicet). Objetivo: percepción del niño acerca de la relación con madre y padre.

Cuestionario argentino de afrontamiento para niños (Ciipme-Conicet). Objetivo: evaluación del afrontamiento a partir de las escalas: Análisis lógico, Reestructuración cognitiva, Evitación cognitiva, Búsqueda de apoyo, Acción sobre el problema, Búsqueda de gratificaciones alternativas, Control emocional, Paralización y Descontrol emocional.

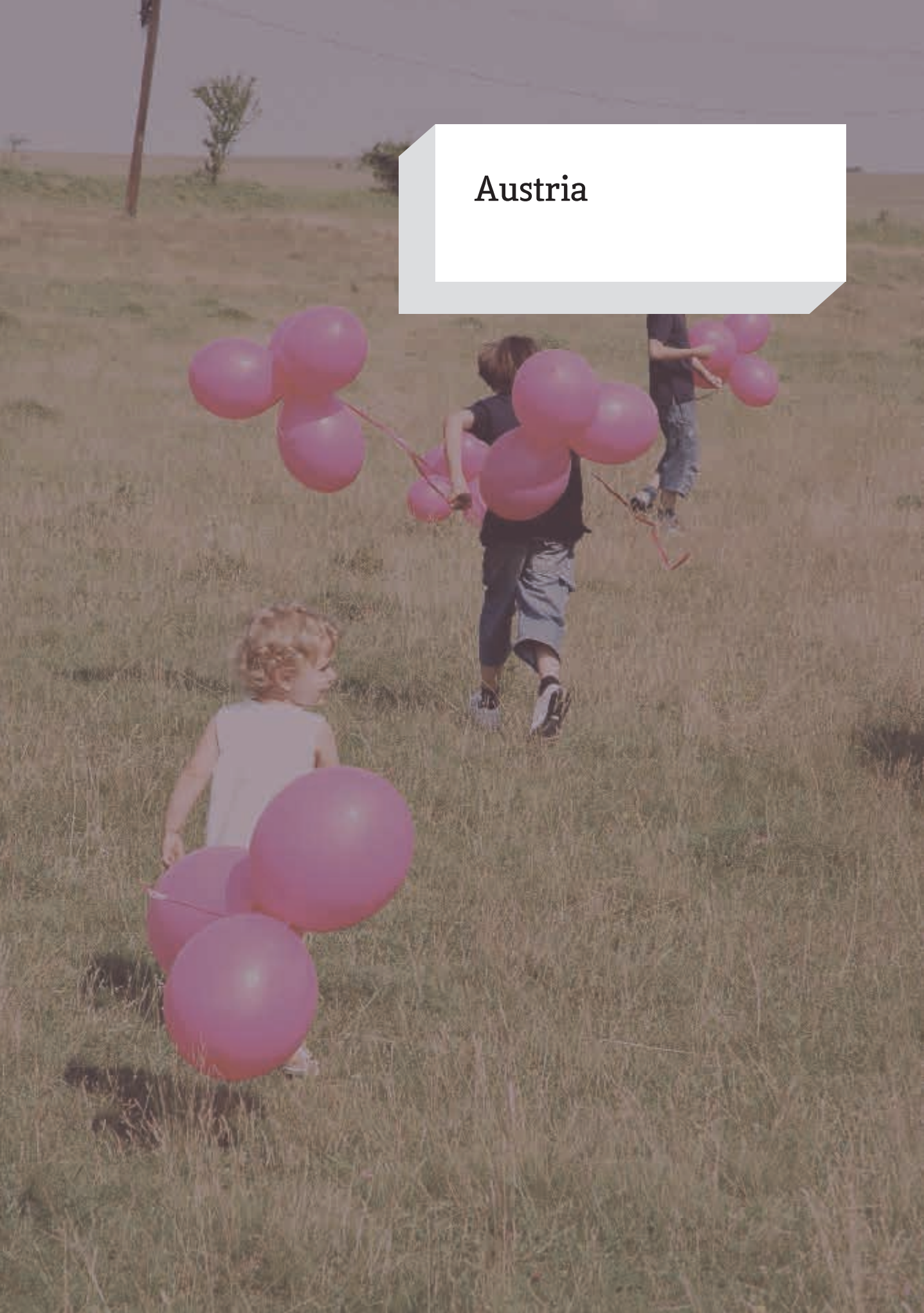
Test breve de inteligencia de Kaufman, KBIT (Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L., 2000). Objetivo: puede ser utilizado como screening para evaluar habilidades relacionadas con el aprendizaje escolar. Permite obtener una medida de inteligencia verbal y no verbal.

Prueba de escritura de palabras (Borzzone & Diuk, 2001). Objetivo: Esta prueba de escritura de palabras consiste en un dictado de tres series de palabras, que permite medir el grado de conciencia fonológica alcanzado.

Test de emparejamiento de figuras conocidas (MFFT20 - Cairns & Cammock, 1978). Objetivo: constructo reflexividad-impulsividad.

Tarea Sol-Luna Tipo Stroop (Versión adaptada de Archibald & Kerns, 1999). Objetivo: evaluación de la atención selectiva y el control inhibitorio

Austria







# La educación emocional y social en Austria

Martina Leibovici-Mühlberger y Christopher Greulich

## Resumen

Cuando echamos la vista atrás y revivimos nuestra etapa escolar, ¿qué es lo que recordamos? Por lo general, nos acordamos de la gente, de las amistades, de las anécdotas más divertidas y de los retos a los que nos enfrentábamos. Gran parte de las cosas que recordamos tienen un marcado componente afectivo, especialmente las experiencias marcadamente positivas o negativas. Puesto que pasamos muchos años en esta etapa, al acabarla nos formamos una impresión general de cómo fueron esos días de colegio. Aunque, sin duda, se trata de una cuestión de percepción personal, es sorprendente la gran cantidad de comentarios que circulan sobre cómo era antes y cómo es ahora ir al colegio en Austria, en ocasiones con cierta resignación. En los últimos 10 años ha surgido un debate público y político cada vez más candente sobre la necesidad de acometer una reforma educativa integral. Esta creciente sensación de urgencia se ha visto además impulsada por las críticas interpretaciones sobre los pobres resultados obtenidos constantemente en los informes del Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Más recientemente, en el año 2011, en el llamado *Año de la Educación (Jahr der Bildungsoffensive)* de Austria, incluso un antiguo político lanzó, con el respaldo de distintos sectores de la sociedad una importante iniciativa pública con el lema *Austria no puede quedarse sentada*<sup>1</sup> (*Österreich darf nicht sitzenbleiben*), un juego de palabras con el que se hacía alusión a la idea de tener que repetir curso si el alumno suspendía. Esta iniciativa obtuvo el apoyo suficiente para presentar una petición de referéndum en la que se exigía una reforma radical de la educación, basada en doce áreas centrales<sup>2</sup>. Cuando los centros de votación cerraron sus puertas a las 20:00 hs del 10 de noviembre, 383.724 austriacos habían apoyado esa petición<sup>3</sup>.

---

## Hay gran cantidad de comentarios que circulan sobre cómo era antes y cómo es ahora ir al colegio en Austria.

---

En la actualidad, el Gobierno está abordando, a través de diversas iniciativas, las deficiencias percibidas en el sistema educativo. Dichas iniciativas abordan un amplio abanico de problemas estructurales y organizativos que afectan a todo el sistema educativo: la necesidad de mejorar y controlar los niveles de calidad y de fortalecer el liderazgo educativo, la corrección de las carencias pedagógicas mediante la selección y formación del profesorado y la ampliación del alcance de los servicios de apoyo socioemocional existentes. En este polémico contexto se está tratando de implantar la educación emocional y social (EES) en Austria.

En el presente capítulo daremos, en primer lugar, un paseo por la historia de la enseñanza en Austria, desde las reformas educativas que se introdujeron en 1775 bajo el gobierno de la

---

## El Gobierno está abordando, a través de diversas iniciativas, las deficiencias percibidas en el sistema educativo.

---

emperatriz María Teresa. A continuación, ofreceremos una idea general de la estructura actual del sistema educativo donde no solo quedará patente la necesidad de llevar a cabo una reforma general del sistema educativo, sino también las dificultades existentes para concienciar de la imperiosa necesidad de ofrecer a los alumnos programas de educación emocional y social adecuados. Oficialmente, esta tarea ya ha sido encomendada al Centro Austriaco para el Desarrollo del Carácter y el Aprendizaje Social (*Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen-ÖZEPS*), y por este motivo analizaremos las prioridades e iniciativas del centro ÖZEPS y ofreceremos una visión detallada del rumbo oficial que se está tomando indicando en qué medida la educación emocional y social ha adquirido un carácter preferente en el sistema educativo austriaco.

Por último, expondremos a modo de ejemplo tres casos prácticos de programas escolares que han tenido efectos positivos en el bienestar emocional y social del alumnado. En el primer caso presentamos un programa llamado Bienestar (*Schulfach Glück*), que se implementó en 2009 inicialmente como proyecto piloto en 6 centros escolares de la región austriaca de Estiria y que actualmente se aplica en 96 escuelas de dicha región, entre centros de educación infantil y centros de primaria y secundaria. En el segundo caso comentamos un programa denominado *KoSo-Competencia Social y comunicación (Kommunikation und Sozialkompetenz<sup>o</sup>)*, concebido inicialmente por Renate Wustinger específicamente para el colegio Sir Karl Popper de Viena. El programa KoSo se está implementando en la actualidad en escuelas de Austria, Alemania y Suiza. El tercer caso versa sobre el *Colegio de los alumnos (Schülerinnenschule)* del WUK – Centro cultural y de talleres (*Werkstätten-und Kulturhaus*), donde se aplica uno de los enfoques pedagógicos alternativos más antiguo de Austria. Aquí, la educación emocional y social es más que un programa, es parte de la esencia del propio centro.

*Martina Leibovici-Mühlberger es directora general de ARGE Erziehungsberatung und Fortbildung GmbH, instituto de formación para consejeros públicos acreditados, que realiza proyectos de investigación en los importantes campos de la familia y la juventud y también es directora general de ARGE Bildung und Management OG, consultoría centrada en la conciliación laboral y familiar. Martina es licenciada en medicina, especialista en ginecología y psicoterapia y tiene un máster en gestión sanitaria de la Universidad de Budapest. Da conferencias en universidades y empresas de todo el mundo y dirige seminarios sobre asuntos educativos y otros retos y problemas actuales relacionados con la infancia, la educación emocional y social, la neurobiología, la innovación social y el desarrollo de la sociedad en el futuro. Ha publicado varios libros, escribe un artículo semanal sobre la educación y la infancia en uno de los periódicos de mayor tirada de Austria y colabora con una revista mensual especializada en temas de salud. Colabora con los medios y trabaja con diversos responsables políticos. Tiene cuatro hijos de entre 7 y 22 años.*

*Christopher Greulich, MA, es un educador australiano cuya pasión es orientar, inspirar y creer en el potencial de los adolescentes. Ha trabajado en centros educativos australianos e internacionales en Austria durante más de 20 años como profesor, entrenador, creador e instructor de programas espirituales y ejercido labores de directivo. Posee títulos y diplomas de formación en humanidades, pedagogía, relaciones internacionales y derecho. Es actualmente cofundador y director general de The G Zone OG, empresa situada en Viena (Austria). Con la declaración de objetivos Be all you can (Sé todo lo que puedas), The G Zone ofrece orientación personal a adolescentes y jóvenes, además de a los que integran su entorno. Dado que su empresa tiene sede en Viena está muy interesado en el dinámico panorama de la educación en Austria, especialmente en cómo se atenderán las necesidades no académicas de los adolescentes con los nuevos acontecimientos. Tiene dos hijas de 13 y 16 años.*

### La historia de la educación en Austria: la mejora de la burocracia y el mantenimiento del *status quo*.

Austria es un país de Europa Central que hace menos de 100 años era aún un Imperio gobernado por la familia Habsburgo, dinastía cuyo reinado se prolongó durante aproximadamente siete siglos. Geográficamente, este imperio se extendía hacia el este y abarcaba, más allá de las actuales fronteras austriacas, el territorio de la actual Hungría y partes de Polonia, Rumanía y Ucrania. A través de distintos matrimonios, su influencia se propagó a zonas tan remotas como los Países Bajos, España y Sicilia. En las escuelas, los niños austriacos estudian la historia de esta influyente familia real de la que nacieron no pocos Emperadores del Sacro Imperio Romano Germánico. En esta materia, se presta especial atención al reinado de la emperatriz María Teresa (que vivió entre 1717 y 1780 y gobernó entre 1740 y 1780), quien inició ciertas reformas, algunas de ellas determinantes para el establecimiento de la educación oficial obligatoria.

En base al estudio de dichas reformas y a las de su hijo José II, podría decirse que lo que pretendían con ellas era reforzar la posición de la corona a costa de debilitar la influencia de la nobleza regional y de la Iglesia, centralizar el poder y reforzar las estructuras y la eficacia del ejército y de la administración pública. Por su parte, Gottfried Van Swieten, presidente de la Comisión de Educación (*Studienhofkommission*) fundada en 1760, tuvo como principal objetivo, aunque no el único, regular la educación superior y universitaria para los futuros administradores del Imperio, y acercar la educación a la población en general.

La emperatriz María Teresa creía que para que sus súbditos fueran buenos católicos y siervos leales a la corona, debían recibir un mínimo de educación. Se optó por un nuevo

sistema escolar basado en el modelo prusiano, que establecía la escolarización obligatoria desde los 5 a los 13 años, comenzando con la educación infantil a los 5 años, una formación específica para el profesorado, pruebas de evaluación a nivel nacional para todos los alumnos (cuyos resultados servirían para clasificar a los más aptos para una potencial formación profesional), un plan de estudios nacional para cada curso y unos libros de texto obligatorios. En 1869, se promulgó una nueva ley imperial de educación (*Reichsvolksschulgesetz*) según la cual el Estado asumía la competencia absoluta sobre todos los aspectos educativos del imperio. Entre las reformas introducidas por dicha ley, se limitó el número de alumnos por clase hasta un máximo de 80, dado que se había llegado a la conclusión de que una reciente derrota militar se había debido al elevado índice de analfabetismo existente entre los soldados austriacos. El emperador José II prosiguió con las reformas y estableció el alemán como lengua de enseñanza en la universidad. En 1784, decretó que allá donde hubiera una parroquia y niños en edad escolar (Donnermair, 2010) debía construirse una escuela. Había de tres tipos. Los más numerosos eran los centros de educación básica (en ocasiones conocidos como *Trivialschulen*), fundados para inculcar las habilidades clásicas de lectura, escritura y aritmética. En las ciudades, los centros de enseñanza secundaria más exclusivos (*Hauptschulen*) ofrecían a los ciudadanos de clase media una formación profesional que solía servir de base para obtener un empleo mejor y, en ciertos casos, continuar con una educación superior. Además del alemán, las matemáticas y tal vez otros idiomas, en estos centros se inculcaban habilidades básicas y formación general sobre los procesos y conocimientos técnicos de los sectores de la artesanía y los servicios. La Comisión de Educación también creó centros académicos modelo (*Normalschule*), tanto con el fin de garantizar un alto

nivel educativo a aquellos que previsiblemente proseguirían sus estudios en la universidad, como a efectos de asegurar una formación uniforme del profesorado (Ingrao, 2000, pp. 188-191). El término “modelo” que hace referencia a su función de establecer y garantizar las normas de lo que se consideraba una enseñanza eficaz.

Peter Stachel (2002), en su ensayo titulado *El modelo educativo austriaco entre 1749 y 1918 (The Austrian Education System between 1749 and 1918)* señalaba que llamaba bastante la atención el hecho de que las estructuras concebidas expresamente para las instituciones educativas establecidas por la casa de los Habsburgo hubieran permanecido prácticamente intactas en la mayoría de los países posmonárquicos del antiguo imperio. En este sentido, Rosa Schmidt-Vierthaler (2012) califica el sistema educativo de Austria como “corset histórico”. Con dicha expresión se refiere a que distintos rasgos del sistema educativo actual siempre han formado parte del sistema. Por ejemplo, los diferentes tipos de centros, la obligación de repetir curso por suspender tan solo una asignatura, la clase estándar de 50 minutos, que podría tener un origen tanto militar como eclesiástico, y el sistema de calificaciones de 1

constituyen meros límites académicos y no van acompañadas de ningún tipo de información acerca del alumno en cuestión. Schmidt-Vierthaler cita también al investigador en materia de educación Stefan Hopmann, quien señaló que aproximadamente el 80% del contenido didáctico que aún hoy se imparte, ya se impartía a mediados del siglo XIX, una época en la que el objetivo prioritario de un país era preservar su economía.

Inicialmente, los profesores procedían de sectores eclesiásticos y militares, por lo que utilizaban planteamientos basados en los consabidos valores: lealtad al Estado, un enfoque disciplinar de aprendizaje y el cierre de filas con el fin de mantener las apariencias ante el escrutinio exterior. Citando una resolución de José II, Stachel (2002) señala que el objetivo de todas las reformas educativas consistía en producir fieles sirvientes del Estado, con independencia del cargo o posición que ocuparían en la estructura social. Además, comenta que la educación, más que brindar una oportunidad de desarrollo personal y progreso social, suscitaba un verdadero temor a que se pudieran generar unas fronteras sociales permeables. Las estructuras educativas constituían herramientas para controlar la movilidad social de la población en general a

---

## Las estructuras educativas constituían herramientas para controlar la movilidad social de la población en general a través de la restricción de acceso a determinadas instituciones educativas.

---

a 5. Este último sistema se tomó prestado del inicial de tres notas del modelo prusiano, pasando posteriormente a ser de cinco: 1 - Sobresaliente; 2 - Notable; 3 - Bien; 4 - Suficiente; 5 - Insuficiente. Estas calificaciones

través de la restricción de acceso a determinadas instituciones educativas. Podría decirse que esta falta de movilidad y accesibilidad aún se reflejan en la prueba de selección académica realizada al finalizar el 4º curso de

enseñanza primaria, y en la formación y el rango oficial e incluso social de los profesores de las distintas instituciones educativas de Austria en la actualidad.

Austria, con una población actual de casi 8.500.000 habitantes, se adhirió a la Unión Europea (UE) en 1995. Desde entonces, sus políticas, estructuras y progresos han sido objeto de una evaluación externa más rigurosa. Además, el planteamiento adoptado y los progresos realizados en Austria se comparan periódicamente con los de sus socios de la UE. Se trata de un contexto muy positivo para la educación austriaca, ya que tanto en lo que respecta al intento de alcanzar los niveles de calidad pactados, como a fomentar iniciativas de mejora, la educación sigue siendo un asunto político prioritario. No obstante, a pesar de que el Gobierno federal austriaco está asumiendo sus responsabilidades, este proceso de cambio le ha planteado nu-

En 2011 había en Austria 1.145.214 niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años (BMUKK, 2011, p. 8). Está claro que la reforma educativa en Austria no es tarea fácil, ya que va más allá del mero desarrollo y aplicación de unas cuantas políticas e iniciativas; más bien, pretende desarrollar una nueva cultura de la educación. Esto solo se puede conseguir provocando un cambio de mentalidad respecto a la educación de la población en general, comenzando por determinar claramente los objetivos más importantes y prestando una mayor atención al alumno. Conseguir un cambio de cultura requiere su tiempo, lo que coloca a cualquier gobierno en una situación complicada teniendo en cuenta que las elecciones se basan en cumplir promesas a corto plazo. Entretanto, las cohortes actuales de alumnos tienen que lidiar con la antigua cultura educativa existente, o bien participar en programas piloto,

---

## Austria está tratando de desarrollar una nueva cultura de la educación.

---

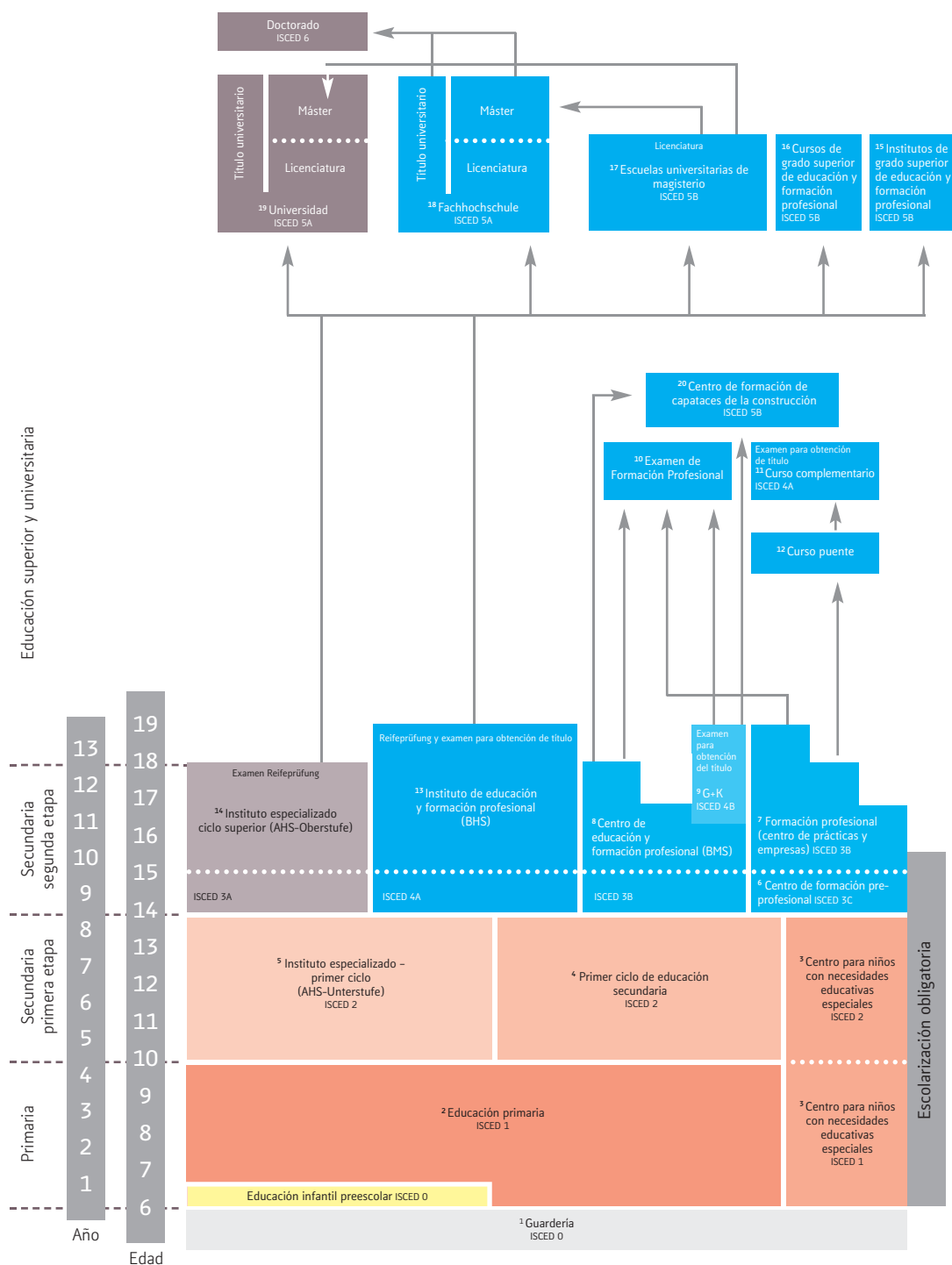
meros retos. El Ministerio federal de educación, arte y cultura (BMUKK, en sus siglas en alemán) está sometido a un constante escrutinio público, y siempre que se publican nuevos informes oficiales de la OCDE o de la UE, es diana de críticas. El BMUKK pretende llevar a cabo una importante reforma, al mismo tiempo que se enfrenta a constantes negociaciones con los grupos interesados en materia de educación respecto a asuntos que podrían considerarse de menor importancia, como el actual uso del título de “Profesor” por los maestros de determinados tipos de centros escolares.

algunos de los cuales constituirán los cimientos de la nueva cultura de la educación. Durante esta época de reforma educativa, es necesario definir con claridad cuál es el eje central de la educación, que debería trascender lo meramente académico para incluir una visión más holística del alumno y del desarrollo equilibrado de sus competencias físicas, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales.

### *El sistema escolar austriaco*

La siguiente estructura se publicó en junio de 2011<sup>4</sup>.

AP = Abschlussprüfung (examen final)  
 G+K = Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflegeschule (escuela de asistencia sanitaria general y enfermería)  
 LAP = Lehrabschlussprüfung (examen final de aprendizaje)



Primaria y secundaria, primera etapa    Programa de educación y formación profesional    Programa de educación general

Oficialmente, todo niño debe completar 9 años de educación obligatoria. Incluso en el caso de que el alumno tenga que repetir curso, puede finalizar la educación escolar durante la etapa de educación secundaria inferior, siempre que haya realizado 9 años de educación obligatoria. En la actualidad, no se ha planteado la ampliación de este periodo de educación obligatoria.

### Educación infantil

Desde septiembre de 2010, es obligatorio que todos los niños asistan durante un año como mínimo a un centro de educación infantil a partir de los 5 años, antes de acceder a la educación primaria.

**Educación primaria (*Volksschule*)** dura cuatro años, desde los 6 hasta los 10 años.

**Educación secundaria inferior (de 11 a 14 años)** dura otros cuatro años, que pueden cursarse en los siguientes centros:

- *Escuela secundaria general (*Hauptschule*)*. Muchos centros ofrecen un conjunto de asignaturas especializadas, como idiomas, tecnologías de la información, arte y diseño, música, deportes, o economía familiar. En alemán, los alumnos de matemáticas y lenguas extranjeras están separados y si alcanzan un nivel académico determinado, pueden pasar a institutos especializados. En tercero y cuarto, se presta especial atención a la preparación de los alumnos para la vida laboral. Dicha preparación se lleva a cabo en clases obligatorias de orientación profesional, jornadas de presentación de los distintos oficios y excursiones y visitas relacionadas con el mundo laboral.
- *Instituto de secundaria especializado- primer ciclo (*Allgemein bildende höhere Schulen*)*: estos centros se dividen en institutos de enseñanza general (*Gymnasium*), institutos especializados en ciencias (*Realgymnasium*) e institutos especializa-

dos en economía (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*). A pesar de lo que sugiere la denominación en alemán de dichos centros, también puede darse el caso de que en ellos se ofrezca una combinación de las especialidades anteriormente mencionadas.

En septiembre de 2012 surgió un nuevo tipo de centro en el sistema educativo que, en enseñanza secundaria intermedia se conoce como Centro de enseñanza intermedia (*Neue Mittelschule- NMS*)<sup>5</sup>, ha pasado de ser un método piloto a estar formalmente implantado en numerosos centros de este tipo en todas las provincias austriacas. Para otoño de 2013 se prevé que existan 946 centros de este tipo. El objetivo es que para el curso 2015/2016, todos los centros de enseñanza secundaria de primer ciclo pasen a ser NMS para que finalmente la educación de esta edad únicamente se imparta en este tipo de centros (Eigner, 2013). El objetivo de los NMS es proporcionar centros de educación conjunta para todos los niños de 10 a 14 años que hayan completado cuarto curso de enseñanza primaria. Además de suprimir la separación por itinerarios educativos a una edad demasiado temprana, la característica fundamental de los NMS es la implementación de una nueva cultura de aprendizaje basada en la personalización y la diferenciación, atendiendo tanto a las necesidades individuales, como a la propia visión de los alumnos sobre el aprendizaje de las diferentes asignaturas. En los NMS se sigue el plan de estudios de los institutos de secundaria especializados de primer ciclo (cursos 5º a 8º), diseñado por profesores de los dos tipos de centros de primer ciclo de secundaria (BMUKK, 2011).

En el curso 2010/2011, el 43,7% de los alumnos de primaria pasó a centros de primer ciclo de secundaria; el 33%, a institutos especializados de primer ciclo y el 20,7% a los nuevos centros de secundaria. Es posible que el resto de alumnos se hayan cambiado a cen-



tros de necesidades educativas especiales o a centros privados con estatutos propios, que también tienen reconocida oficialmente la facultad de expedir algún tipo de certificado escolar oficial. Un artículo publicado en *Der Standard* (2013) cita al centro de estadísticas austriaco (*Statistik*) al afirmar que aproximadamente el 10% de los alumnos asisten a uno de los 600 centros privados del país<sup>6</sup>. El gobierno apoya la integración de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en materia de lectura, escritura, matemáticas, comprensión o concentración, en clases de integración impartidas en otro tipo de centros. Sin embargo, también existen Centros de Necesidades Educativas Especiales a los que acuden especialistas y alumnos que, según queda constatado en determinadas pruebas de evaluación, requieren un mayor apoyo como, por ejemplo, los alumnos con altas discapacidades físicas y mentales o con importantes problemas de conducta. También conviene resaltar que, aunque en ese momento las aulas tenían por lo general menos de 25 alumnos, en los tres tipos de centros había clases con un mayor número y, en los institutos especializados de primer ciclo, en el 38,5% de las clases había entre 25 y 30 alumnos y el 0,7% de estas tenían más de 30 (BMUKK, 2011).

**La educación secundaria superior (de 15 a 18/19 años)** dura de cuatro a cinco años y se puede cursar en los siguientes centros:

- *Instituto especializado - ciclo superior (Allgemeinbildende höhere Schulen: Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium y Oberstufen-Realgymnasium)*. En estos centros, se continúa con el programa iniciado en el primer ciclo.
- *Instituto politécnico pre-profesional (Polytechnische Schule - 15-16 años)*. En el 9º curso, y de forma opcional también en el 10º, se prepara a los alumnos para una profesión, con más clases de educación

general, orientación profesional y formación práctica básica. Con la orientación profesional como objetivo básico de todos los cursos, se dan numerosas oportunidades para que los alumnos se familiaricen con la vida laboral. Se elabora un programa de visitas a empresas y jornadas de prácticas en empresas, instituciones no escolares junto con talleres con el fin de ayudar a los alumnos a elegir su vocación. Se ofrece formación profesional básica en diversos oficios, mediante asignaturas opcionales que corresponden a una amplia gama de oficios relacionados con la industria y el comercio, permitiendo que los alumnos adquieran capacidades, habilidades y conocimientos básicos (cualificaciones clave). En función de sus intereses e inclinaciones vocacionales, cada alumno elige una de las siete siguientes especialidades: metalurgia, electricidad, madera, construcción, comercio/administración, servicios o turismo. Los alumnos que aprueban el examen final en un instituto politécnico también pueden pasar a segundo curso de cualquier instituto de educación secundaria y formación profesional de nivel intermedio. Esencialmente, este tipo de centro tiende un puente a aquellos que necesitan finalizar el 9º curso de educación obligatoria y que no saben si decantarse por unas prácticas o entrar al mundo laboral. Siempre que reúnan los requisitos, también pueden cambiarse a un instituto de formación profesional y proseguir sus estudios.

- *La educación y formación profesional secundaria (15 a 18/19 años)* dura de cuatro a cinco años, según la rama escogida. En las dos últimas décadas, los institutos y centros técnicos de formación profesional de secundaria han recibido un creciente número de estudiantes. En ellos se imparte educación general, formación teórico-técnica más extensa en materia de negocios, ingeniería, agricultura, salud o

turismo, y formación práctica a través de becas obligatorias de prácticas en empresas. Actualmente, el 40% de los adolescentes austriacos optan por realizar prácticas y el 14% decide proseguir sus estudios en institutos técnicos y de educación y formación profesional de secundaria (DiePresse.com, 2007).

En el curso 2010/2011, los centros escogidos para realizar el 10º curso o el 2º ciclo de enseñanza secundaria superior (15/16 años), una vez que los alumnos habían finalizado la opción pre-profesional, fueron los siguientes: el 38% de los centros educativos que apoyaban específicamente las prácticas en empresas; el 35,2% fueron centros de formación técnica o profesional intermedia o superior, el 20,1% institutos especializados de ciclo superior; el 4,8% centros para la formación intermedia y superior de profesores y el resto fueron centros homologados de educación o formación general. En lo que respecta al número de alumnos por clase, entre el 20% y el 30% de las clases de los distintos centros tenían entre 25 y 30 alumnos y, especialmente en los centros técnicos o de formación profesional, entre el 15% y el 18% de las clases estaban integradas por más de 30 alumnos (Krone.at, 2009).

Todas las ramas de secundaria superior finalizan con la calificación del examen **Reifeprüfung** o **Matura**, que da acceso a la educación superior. En 1997 se estableció la prueba **Berufsreifeproofung** (certificado de formación profesional), que también proporciona acceso a la universidad y a programas de formación en universidades de ciencias aplicadas (conocidas como *Fachhochschulen*). De este modo, aquellos estudiantes que hayan hecho prácticas en empresas pueden presentarse a un examen de acceso a la enseñanza superior. El nuevo **Certificado de Formación Profesional y Técnica de Secundaria** fue concebido para aquellos

alumnos de prácticas que aprobaran su último examen de formación profesional y para los que finalizaran su educación en centros de formación profesional, entre los que se incluyen las escuelas de enfermería y las escuelas técnicas de medicina.

### El panorama de la educación en Austria

En el artículo titulado: *UE: Crítica sobre el Sistema Escolar Austriaco (EU: Criticism about the Austrian School System)* publicado en DiePresse (2007), se señalaba que la UE percibía un resultado bastante positivo respecto al sistema escolar austriaco en determinados indicadores educativos. No obstante, había una cuestión que requería sin duda de una profunda reflexión. Según las conclusiones del informe del Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) de la OCDE publicado en aquellos momentos, los alumnos procedentes de familias inmigrantes obtuvieron unos resultados un 71% inferior, de media, a los de sus homólogos austriacos y, por lo tanto, se encontraban en una situación de desventaja en el sistema. Uno de los motivos que se sugerían para explicar este dato era que estos alumnos iban a clases en las que un elevado porcentaje de alumnos procedían de familias inmigrantes y que actualmente no existe diversidad cultural entre el profesorado<sup>7</sup>. Se indicaba además en dicho informe que el sistema educativo austriaco era muy selectivo, basado únicamente en el rendimiento académico. Con ello se hacía referencia a que los niños cuyos padres, en términos relativos, no tenían una buena formación, tenían muchas menos probabilidades de obtener mejores calificaciones que por ejemplo en los Países Bajos o Irlanda. En el informe se hacía referencia directa al momento tan temprano en que tiene lugar el proceso de selección. En torno a la edad de 9 o 10 años, los profesores deciden si al año siguiente el alumno accederá a un centro de secundaria general (*Hauptschule*) o al primer ciclo de un centro de secundaria especializado (*Gymnasium*). El

---

## Se hacía referencia directa al momento tan temprano en que tiene lugar el proceso de selección. En torno a la edad de 9 o 10 años. (Informe de la UE, 2007).

---

informe de la UE se basaba en los hallazgos de la OCDE, que afirmaban que en países con sistemas educativos selectivos se obtenían por lo general peores resultados académicos que aquellos con sistemas más inclusivos. Por tanto, en Austria, el nivel de formación al que podía aspirar un alumno estaba más estrechamente vinculado al que poseían sus padres que en otros países de la UE.

Uno de los temas que lleva mucho tiempo siendo objeto de intensos debates es la percepción del trabajo de los profesores en Austria. Por un lado, se les considera funcionarios de media jornada, con muchas vacaciones, que no logran que sus alumnos alcancen el nivel de la UE y que no rinden cuentas de nada. Por su parte, los profesores se quejan de presentar síntomas de agotamiento psicológico, de sentirse presionados por tener que hacer el trabajo de las familias además del suyo propio y de verse converti-

desatada entre el Gobierno y los representantes del profesorado respecto al aumento de la carga lectiva en dos horas de clase semanales que se sumarían a su jornada laboral de 40 horas. El Gobierno basó su decisión en las horas trabajadas y el sueldo percibido por los profesores de otros países de la OCDE y, en respuesta a dicha decisión, el sindicato de profesores interpretó que se estaba diciendo que los profesores austriacos eran unos holgazanes, y que podrían perder puestos de trabajo así que en consecuencia, amenazó con la huelga<sup>8</sup>.

En Austria se observa una relación estrecha entre el escaso reconocimiento público de la profesión docente y la jerarquización existente en el sistema de formación del profesorado, patente en su nivel de ingresos (DiePresse, 2011a). Hasta hace poco, los profesores de los diferentes centros y niveles educativos no tenían por qué tener las mis-

---

## (la) OCDE ...(afirma) que en países con sistemas educativos selectivos se obtenían por lo general peores resultados académicos que aquellos con sistemas más inclusivos.

---

dos en chivos expiatorios. Era previsible que el Gobierno revisara el papel que desempeñaba el cuerpo docente y así, en febrero de 2009, la prensa informó sobre la disputa

mas cualificaciones, que variaban desde diplomaturas de escuelas superiores hasta licenciaturas universitarias. El objetivo previsto en las últimas reformas para abordar esta

discrepancia es adaptarse más a lo establecido en otros países de la UE y de la OCDE.

Aunque es objeto de debate, las cualificaciones necesarias para los profesores de educación infantil (que no son de nivel universitario) siguen siendo las mismas. El título de maestro de educación infantil se obtiene a través de un programa de cinco cursos impartido en Institutos de enseñanza para maestros de educación infantil (*Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik-BAKIP*), a los que se accede una vez finalizado el primer ciclo de secundaria. Con este programa se obtiene un diploma de educación superior y el título de maestro de educación infantil. Como

formación profesional siempre han tenido titulación universitaria. Estos estudios se completan como mínimo en 9 semestres (aproximadamente cuatro años y medio), en los que se incluye un periodo de prácticas. Una vez finalizados realizan un examen final de su asignatura de especialización docente, con el que obtienen el título de *Magister/Magistra*. Y por último, para obtener la cualificación necesaria, deben trabajar un año como profesores en prácticas (DiePresse, 2012).

En base a las estadísticas que apuntan a que en 2025 se jubilarán en torno a la mitad de los 120.000 profesores del país, está claro que la formación del profesorado es funda-

---

## ...la formación del profesorado es fundamental para mejorar la educación en Austria.

---

alternativa, los alumnos que ya tienen el diploma de educación superior, pueden obtener el de maestro de educación infantil cursando simplemente dos años de formación en un instituto generalmente asociado a un BAKIP.

Antes de 2007, los profesores de centros de educación primaria, primer ciclo de secundaria, necesidades especiales y enseñanza pre-profesional debían asistir tres cursos a nivel post-secundario a *Escuelas de formación del profesorado (Pädagogische Akademien)* todas ellas adscritas a un centro. En la actualidad, dichas escuelas se han transformado en universidades que otorgan licenciaturas y exigen realizar investigaciones profesionales y orientadas a cuestiones aplicadas. Este paso, aunque es importante en lo que respecta a la formación, aún no ha repercutido realmente en el reconocimiento de la docencia como profesión. Los profesores de enseñanza secundaria especializada y de

mental para mejorar la educación en Austria (DiePresse.com, 2009). Dada esta situación, el siguiente paso será dejar atrás las discusiones sobre si todos los profesores, incluidos los de primaria y primer ciclo de secundaria, pueden utilizar o no el título de “Profesor” y centrarse en los debates sobre la selección de futuros docentes y el nivel de rendimiento profesional necesario en el aula. La propia costumbre de utilizar estos títulos en los centros como indicativos de posición jerárquica despersonaliza la naturaleza de la relación entre alumno y profesor, que debería contribuir a crear un entorno positivo y seguro en el que los alumnos obtengan apoyo y aprendan algo más que lo meramente académico. A muchos de los que trabajan directamente con el alumnado no se les escapa este hecho.

En agosto de 2009 se publicó en prensa un artículo en el que se citaba a un profesor de un instituto especializado que afirmaba que el

aprendizaje de competencias sociales debía ser obligatorio en todos los centros (Aigner y Egyed, 2010). El artículo concluía que esto solo sería eficaz en el contexto más amplio posible y que no bastaría simplemente con realizar cualquier actividad no obligatoria bajo el epígrafe de aprendizaje social. Además, el profesor resaltaba que el colegio conformaba un marco extraordinario para el aprendizaje de competencias sociales y que debería abordarse la inflexibilidad existente en la gestión de tiempo y espacio en los centros educativos para que tenga lugar dicho aprendizaje. En el artículo se incluían observaciones sobre la necesidad de instaurar una cultura escolar diferente, basada en una colaboración respetuosa en la que el alumno pudiera aprender habilidades sociales esenciales y adquirir herramientas para hacer frente a la presión, los miedos, los cambios y

el índice de suicidio. Así, aunque los niños austriacos afirmaban que les gustaba ir al colegio: *el acoso escolar es un problema en Austria. Un 16% de los niños afirman que han sido acosados recientemente, lo que constituye un porcentaje superior a la media de los países de la OCDE, situado en el 11%* (DiePresse, 2011b).

Está claro que las necesidades de los estudiantes austriacos, como ocurre en el resto del mundo, van más allá de las asignaturas impartidas en las escuelas. Sin embargo, puede ser complicado cambiar una cultura cuando los indicadores revelan constantemente que Austria está luchando por mejorar los resultados académicos de sus alumnos en los centros educativos. En diciembre de 2010, las autoridades austriacas tuvieron que explicar los resultados del informe PISA, que

---

## **El informe de la OCDE de 2009 indicaba que: Austria tiene buenos resultados en lo que respecta a satisfacer las necesidades materiales de los niños... pero en los ámbitos de la salud y seguridad infantil y en comportamientos de riesgo, su rendimiento no está a la altura de las expectativas.**

---

los retos planteados. En este sentido, el informe de la OCDE de 2009 indicaba que: *Austria tiene buenos resultados en lo que respecta a satisfacer las necesidades materiales de los niños... pero en los ámbitos de la salud y seguridad infantil y en comportamientos de riesgo, su rendimiento no está a la altura de las expectativas.* Entre dichos comportamientos de riesgo, el informe incluía, desde el consumo de alcohol y tabaco, hasta

situaba a Austria en el puesto 31 de 34 en lo que respecta a comprensión lectora<sup>9</sup>. En septiembre de 2011, Austria recibió una actualización de la OCDE sobre sus progresos y el título del artículo de prensa lo decía todo: *Reprimenda de la OCDE: la educación no es un asunto prioritario en Austria*<sup>10</sup>.

Las estadísticas relacionadas con la enseñanza eran, entre otras, las siguientes:

- Austria formaba parte de los países en los que, entre 1995 y 2008, el aumento del gasto en educación se situó claramente por debajo del crecimiento de su Producto Interior Bruto. En 2006, se invirtió en educación el 5,5% del PIB, mientras que la media en la OCDE fue del 5,7% del PIB.
- Los alumnos austriacos de 7 a 8 años y de 9 a 11 tuvieron menos horas lectivas que los alumnos de esas mismas edades de otros países de la OCDE, mientras que las horas lectivas de los de entre 12 y 14 años superaron ligeramente la media de la OCDE.
- Aunque los docentes austriacos están contratados legalmente por un periodo lectivo total de 1.776 horas anuales, que lo sitúa por encima de la media de 1.660 horas

cativas y en distintos ámbitos como: instalaciones, personal docente y formación continua.

En respuesta a estas estadísticas y a la continua humillación internacional que se sentía a nivel interno en el país debido a los resultados del informe PISA, no sorprendió a nadie que en tan solo unos meses, entre finales de 2011 y principios de 2012, se presentara una polarizadora petición pública denominada *Iniciativa por la educación (Bildungsinitiative)*<sup>11</sup>. A esta petición le siguió otra ronda de acaloradas negociaciones cuando el ministro federal anunció su intención de crear una nueva base contractual para regular las funciones y las condiciones laborales de los profesores. En lo que respecta

---

## **Austria fue el país líder en el ámbito de formación y educación profesional, con un 70% de jóvenes austriacos (aproximadamente de 14 a 19 años) matriculados en centros de formación profesional media o superior, o prácticas en empresas.**

---

anuales de los países de la OCDE, el número de horas lectivas reales en el aula está claramente por debajo de la media.

Y como notas positivas:

- Austria fue el país líder en el ámbito de formación y educación profesional, con un 70% de jóvenes austriacos (aproximadamente de 14 a 19 años) matriculados en centros de formación profesional media o superior, o prácticas en empresas.
- Según el gasto por alumno, Austria se encontraba entre los países que más había invertido anualmente en instituciones edu-

a la petición, se podría argumentar que cada uno de los puntos exigidos está contemplado en el plan general de reforma educativa del Gobierno y que la principal fuente de tensión es lo que se está tardando en obtener progresos visibles y significativos.

Tal y como se observa a través del prisma mediático, el proceso de reforma educativa en Austria en los últimos cinco años ha sido una lucha sin tregua. Parece que la mayoría de los debates públicos han girado en torno a la naturaleza de la estructura, el contenido y la impartición del plan de estudios escolar, así como a la selección del personal. En los

debates se admite claramente que las necesidades de los alumnos van más allá de lo puramente académico. Sin embargo, es difícil encontrar iniciativas de aprendizaje emocional y social en primera línea de la reforma, aunque esto no significa que dichas iniciativas no existan.

### El panorama de la educación emocional y social en Austria

En el prólogo de la publicación oficial *La reforma educativa de Austria: la implementación del concepto global*, la Dra. Claudia Schmied (Ministra federal austriaca de Educación, Arte y Cultura) señala que: La prosperidad de nuestro país se decide en el aula<sup>12</sup>. Bajo el título: *Por qué vale la pena hacer el esfuerzo. La política moderna en materia de educación* encontramos más afirmaciones dónde se señalan los elementos que están en juego en asuntos de educación. Estos artículos subrayan prioridades generales, que dependiendo de cómo se interpreten parecería que no abordan al alumno como ser integral, más allá de ofrecerle apoyo para que consiga buenos resultados académicos y contribuya a la base económica del país. El análisis de los objetivos establecidos por el Gobierno, directamente vinculados a la enseñanza y en un plazo temporal entre 2007/2008 y 2016/2017, demuestra que se centran principalmente en mejorar el marco para ofrecer una mejor educación y no tanto en las necesidades holísticas del alumno.

Inmersos en la tempestad de la reforma, los profesores tienen suficiente con asegurarse de inculcar de forma individualizada a sus alumnos una sólida base de conocimientos y habilidades. Pero al hablar con los alumnos, rápidamente salen a relucir temas relativos a la cultura del aprendizaje en el aula y a las prioridades y expectativas establecidas, ya sea directa o indirectamente. Son los profesores, junto con el personal docente de apoyo, quienes determinan la cultura de aprendizaje

del centro. En su forma más básica, puede definirse como *el patrón que seguimos para hacer las cosas en nuestro centro*, y ese nosotros incluye tanto a los alumnos, como al personal docente y a las familias. De tal manera que si por una parte pidiéramos a las personas que visitan por primera vez el centro que hicieran comentarios sobre la gente y el lugar y buscáramos similitudes entre sus respuestas, y por otra parte, hiciéramos lo mismo con los alumnos, los padres y el personal docente, nos haríamos una idea de cuál sería la cultura de ese centro. ¿Qué es entonces eso que llaman cultura de los centros educativos austriacos?.

A la hora de preparar al alumnado para los avatares del mundo moderno, la prioridad de los centros escolares austriacos ha sido educarlos para garantizar el futuro económico del país. Los alumnos son producto de un sistema que crea las piezas necesarias de la maquinaria a todos los niveles. Como tal, la función del profesorado ha sido siempre la de impartir el nivel obligatorio de conocimientos y clasificar adecuadamente a los alumnos en los distintos itinerarios para que prosigan sus estudios, basándose en una división que en Austria comienza cuando los niños tienen 10 años. Esta función también ha definido la esencia de las relaciones en los centros desde educación primaria, hasta el final de secundaria. Esta importancia otorgada al aprendizaje tradicional se percibe fácilmente en el hecho de que las evaluaciones oficiales se inicien en 1º de primaria. La mayoría de las evaluaciones durante la vida escolar del alumno se hacen a través de pruebas o exámenes de contenido y la principal habilidad exigida para obtener el título escolar es la capacidad de memorizar contenidos de distintas asignaturas. Aunque existe una amplia gama de asignaturas, todas se basan esencialmente en el contenido y se evalúan conforme a éste. Además, las tres asignaturas principales con más peso al determinar el

progreso académico del alumno son las matemáticas, la lengua y el inglés. Por tanto, la educación en Austria se centra claramente en el contenido, por encima del alumno, y el papel de los profesores consiste en impartir conocimientos y evaluar su aprendizaje. Por otra parte, las relaciones positivas en los centros educativos austriacos se basan más en la individualidad que en valores sistémicos (ej. el respeto mutuo y la colaboración) o en el papel que puede desempeñar el profesor a la hora de desarrollar la personalidad de un niño o de un adolescente. De hecho, se considera que este papel corresponde a las familias, y la relación entre el alumno, el profesor y los padres se centra en el ámbito de la disciplina o del rendimiento académico.

En estos tiempos de reformas, ¿cómo se está abordando, orientando y fomentando la cultura de los centros educativos en Austria y con qué finalidad? Asimismo, se plantea el

aprendizaje social<sup>13</sup>. Visto el contexto de cultura escolar descrito anteriormente y el clamor popular por acometer una reforma inmediata y efectiva, podría parecer que este concepto obedece en cierta medida a motivaciones y estrategias políticas y, en lo que respecta a su implementación, a una iniciativa forzosa y carente de una aceptación fundamental.

Indudablemente, se necesitará tiempo para cambiar los valores del sistema; y las nuevas políticas, con independencia de cómo se perciban, brindan a aquellos interesados llenos de motivación y compromiso la oportunidad de demostrar su iniciativa y de implementar programas que aborden las necesidades de niños y adolescentes en los centros escolares.

Un ejemplo de ello, que queda más patente en su objetivo y resulta menos intrusivo que una iniciativa obligatoria, es el programa estatal

---

## La educación en Austria se centra claramente en el contenido, por encima del alumno, y el papel de los profesores consiste en impartir conocimientos y evaluar su aprendizaje.

---

siguiente interrogante: ¿es esta una de las funciones que puede desempeñar la educación emocional y social en Austria? En primer lugar, en la página web del BMUKK se incluye una sección titulada *Aprendizaje Social (Soziales Lernen)*, en la que se indica que los centros escolares son lugares construidos sobre pilares de respeto mutuo, en los que se aprenden, transmiten y utilizan habilidades y competencias sociales. Como tales, los centros deben funcionar con la voluntad de servir de marco para el desarrollo de experiencias de

que se implantó en 2007 bajo el nombre: *Juntos por la equidad y contra la violencia-La pluma blanca*. Se trata de una importante iniciativa actualmente en funcionamiento, inicialmente desarrollada para aumentar la concienciación sobre la violencia juvenil y el acoso escolar. El objetivo del programa es demostrar activamente el compromiso permanente de garantizar que niños y jóvenes crezcan y aprendan en un entorno seguro. El programa *La pluma blanca* está integrado por una serie de recursos que deben utilizar los



alumnos, los profesores y los padres para evitar la violencia juvenil o, llegado el caso, intervenir para erradicarla (Véase <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>). Dado que las estadísticas de la OCDE indicaban que el 16% de los estudiantes austriacos habían sufrido acoso en 2009, podemos afirmar que se trata de una iniciativa muy importante<sup>14</sup>. Además, a partir de 2010, el Gobierno también se fijó el objetivo de aumentar el número de psicólogos escolares y trabajadores sociales en los centros. En conjunto, podría parecer que el bienestar emocional y social de los jóvenes austriacos en las escuelas tendría al fin cierta prioridad pero sin embargo, tanto las iniciativas individuales emprendidas por profesores con un alto grado de motivación y compromiso, como los programas escolares globales implantados en cumplimiento de políticas estatales siguen necesitando liderazgo, directrices generales e impulso, cometidos que oficialmente corresponden al Centro austriaco para el Desarrollo Personal y el Aprendizaje Social (ÖZEPS - <http://www.oezeps.at>), dependiente del Ministerio austriaco de Educación, fundado en 2005. El cometido de dicho centro consiste en dar un impulso a la promoción y la consolidación de los métodos, modelos y oportunidades de implementación de competencias personales y sociales en todos los organismos educativos y de formación. Esto implica la formación del profesorado, establecer estándares profesionales y supervisar su cumplimiento, y avanzar en el ámbito organizativo, además, de cooperar con los alumnos, padres y tutores<sup>15</sup>. Este centro se define a sí mismo como un organismo de aprendizaje que tiende un puente entre la investigación en materia educativa y la realidad de la enseñanza, es decir, entre la teoría y la práctica<sup>16</sup>.

En pocas palabras, redefine el alcance de la palabra *aprendizaje*. Esto no es necesariamente un planteamiento nuevo pero para Austria esta perspectiva impulsa la reforma

educativa. El ÖZEPS ha adoptado como marco teórico el proceso de *aprendizaje* vinculado a la *relación (beziehung)* y a la *enseñanza (unterricht)*.

- El *aprendizaje* es un proceso activo y social, únicamente posible con la participación del alumno, que requiere de su motivación e interés y que tiene lugar en contextos específicos.
- *La enseñanza y el aprendizaje* constituyen el eje fundamental sobre el que gira el desarrollo satisfactorio de todo centro educativo en ámbitos como el plan de estudios impartido, la evaluación y notificación de resultados así como los programas de competencia espiritual.
- La existencia de una *buen relación* basada en la confianza y el respeto entre el alumno y el profesor es una condición previa para conseguir una enseñanza y aprendizaje<sup>17</sup>.

Así pues, el ÖZEPS considera que con su cometido refuerza la personalidad de educadores y educandos, instándoles a establecer relaciones eficaces para el aprendizaje y a esbozar contextos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que el aprendizaje sea una experiencia fructífera (Fritz-Schubert, 2008). En base a estos pilares, el ÖZEPS está desarrollando materiales, programas y formación en las siguientes áreas: aprendizaje individualizado y docencia diferenciada, evaluación positiva y evaluación del rendimiento, prevención de la violencia (la iniciativa *La pluma blanca* ya mencionada), la mediación entre compañeros y el trabajo conjunto de todas las partes interesadas. Asimismo, participa en la formación inicial del profesorado, la formación continua y el establecimiento y aplicación de estándares profesionales en el ámbito de la educación.

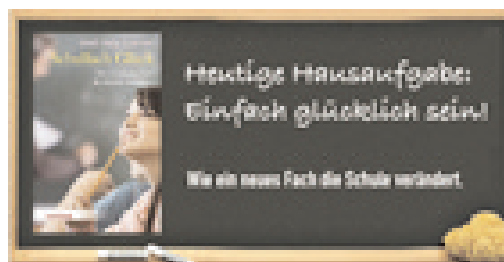
Según Brigitte Schröder, primera y actual Directora de ÖZEPS, la instrucción impuesta

por el BMUKK a los centros escolares es inequívocamente clara. El aprendizaje en su contexto más amplio debe estar a disposición de todos y cada uno de los alumnos, de manera que sea accesible y puedan participar plenamente, siempre en la medida de sus capacidades<sup>18</sup>. Sin embargo, no está tan claro cuáles son los requisitos mínimos ni cómo se supervisa la consistencia del contenido de los programas. En este sentido el ÖZEPS está redactando actualmente un informe sobre cómo se imparte el Aprendizaje Social (AS) en los centros educativos austriacos. Dicho informe actuará también como un compendio de recomendaciones y herramientas para todos los centros. Aunque el objetivo es que por fin se incorpore el AS a la enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas, ya existe como asignatura individual obligatoria en todos los centros de secundaria, salvo en los institutos especializados, cuyo plan de estudios está en proceso de revisión. Según sus directrices, el contenido del AS podría impartirse en una o dos clases a la semana, o por bloques, en forma de proyectos u otro tipo de iniciativas.

De forma periódica, el ÖZEPS organiza actos sobre el Desarrollo de la Personalidad y Aprendizaje Social para el profesorado, a fin de fomentar el aprendizaje de competencias sociales en los docentes, así como brindar apoyo profesional y establecer redes de trabajo entre centros escolares. Un ejemplo de ello lo tendríamos en la conferencia celebrada en marzo de 2012, que versaba específicamente sobre el Aprendizaje entre iguales.

El ÖZEPS tiene, sin duda, un duro trabajo por delante y tendrá que esforzarse por mantener el equilibrio entre las necesidades del alumnado y profesorado y las instrucciones y expectativas de su superior (el BMUKK), en plena batalla por la reforma. Si bien el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje social se han convertido en piedras angulares

del nuevo rumbo de la educación, no han alcanzado aún un protagonismo total. El ÖZEPS se enfrenta a diversos obstáculos como la actual estructura selectiva de escolarización con todos los sesgos mencionados, en la que el rendimiento académico se considera la principal prioridad y en la que una serie de profesores se oponen al cambio, por el motivo que sea. Quizá resulte imprudente desde el punto de vista político fomentar el bienestar de los interesados cuando se está inmerso en una batalla pública de normas, condiciones laborales y estadísticas comparativas. Sería mejor quizá seguir centrándose en el *aprendizaje* en un sentido global, dejando que sea esto lo que lidere cualquier cambio. En este sentido, el ÖZEPS seguiría funcionando como catalizador y este enfoque permitiría que florecieran ideas creativas e iniciativas que hablaran por sí solas, tal y como se está haciendo en el estado austriaco de Estiria.



**Cuando colegio y felicidad no se enfrentan, sino que se dan la mano**

*Deberes para hoy: ¡Ser feliz! - Cómo está cambiando el colegio una nueva asignatura*<sup>19</sup>.

Esta idea se basó en una necesidad que percibieron alumnos y profesores. Tras más de 2.000 horas de elaboración y revisión se desarrolló un nuevo modelo, que se implantó en el curso 2009/2010 en 21 clases de 6 centros piloto, con casi 500 alumnos, durante unas 800 horas lectivas<sup>20</sup>. En el curso 2010/2011 ya eran 49 los centros que lo habían implantado (Fritz-Schubert, 2008), y

en un listado elaborado para el curso 2012/2013 aparecen 45 centros más asociados a este programa (pp. 15-32). Aunque la mayoría de los centros son de primaria, también se aplica en centros de enseñanza secundaria intermedia, en institutos especializados y en centros de formación profesional.

En alemán, esta asignatura se denomina *Glück*, nombre que despierta admiración y consternación al mismo tiempo, ya que este término puede significar tanto suerte como felicidad. El programa *Glück* fue desarrollado por Ernst Fritz-Schubert, director de la escuela Willy-Hellpach-Schule de Heidelberg (Alemania) y posteriormente lo adaptó al contexto austriaco la Dra. Chibici Revneanu. Así pues, es importante tener una idea general de la asignatura desde la perspectiva de Ernst Fritz-Schubert.

*a) El programa Glück tal y como fue concebido por Ernst Fritz-Schubert*

Fritz-Schubert escribió un libro (2008) sobre el proceso de incorporación de la asignatura *Glück* al plan de estudios del centro escolar que dirigía (p. 33). Conviene recordar que el contexto de gran parte de lo que escribió era el entorno alemán, aunque por lo general se pueden realizar paralelismos con el sistema

tienen lugar algunos de los procesos y etapas más importantes de maduración y desarrollo cerebral/cognitivo. A continuación, esta selección se refleja en el panorama internacional en términos de competitividad económica, que estimula la motivación de los países para garantizar que sus niños y adolescentes puedan competir o sobresalir entre los demás. Esto está ligado al aumento de las enfermedades de estrés entre los jóvenes con datos estadísticos que señalaban que los miedos relacionados con el centro escolar empezaban a ser evidentes en un número alarmante de niños. El nivel de temor relacionado con la escuela aumentaba a medida que se pasaba de curso. Los sistemas en los que hay que repetir curso o ser degradado a centros escolares inferiores son aquellos que más potencian ese temor. También se señalaban como factores influyentes de forma significativa las funciones y expectativas de los padres y docentes (p. 48).

Como perspectiva interesante, Fritz-Schubert cita más adelante a la psicóloga Alina Wilms, coordinadora del equipo de apoyo psicológico que trató a las víctimas tras la masacre de Erfurt de 2002. Alina afirmaba que: *se debe criar a los niños con más severidad para que sean capaces de tolerar la frustración, pensar*

---

## Los sistemas en los que hay que repetir curso o ser degradado a centros escolares inferiores son aquellos que más potencian ese temor.

---

austriaco, dada la conexión histórica de la evolución de la educación en ambos países. En los 6 primeros capítulos, describe la realidad de un alumno en un sistema escolar que empieza a ser selectivo cuando cumple 10 años, siendo a partir de dicha edad cuando

*de manera positiva en situaciones complicadas y buscar nuevas perspectivas* (p. 56). Con estas palabras se refiere evidentemente a que los niños deben desarrollar su personalidad para poder vivir incluso las experiencias más difíciles desde una posición y

una perspectiva más sana, desde el punto de vista mental. A partir de aquí, Fritz-Schubert da un paso más para pensar en el cómo. Define el concepto de *Glück* como “ser feliz” tanto en el contexto de vivir “momentos de felicidad” como de experimentar una sensación global de bienestar con nuestra vida (pp. 60-65). En la búsqueda y trascendencia de diversas fuentes de felicidad y bienestar, el programa se centró en lo que el terapeuta austriaco Viktor E. Frankl llama el “vacío existencial” o la carencia de motivación, algo que Fritz-Schubert describió como factor común entre aquellos estudiantes que consideraban el colegio como un simple ejercicio cognitivo<sup>21</sup>. El hecho de llenar ese vacío existencial con la posibilidad de desarrollarse personalmente, autodescubrirse, ser altruista e incluso afrontar retos, es un modo de enfocarlo.

Al analizar la necesidad de los niños y adolescentes de aprender a confiar en sí mismos y en los demás, los trabajos de investigación sobre la resiliencia identifican cuatro elementos que hacen referencia a la naturaleza

Los profesores están ahí para apoyar y orientar a sus alumnos. Fritz-Schubert afirma que los docentes pretenden esencialmente inculcar un sentimiento de humanidad, acompañado de valores adecuados como la justicia, la honestidad y la libertad. Por tanto, se trata de instaurar un sentimiento de armonía gracias a vivencias donde se demuestre honestidad, mente abierta y tolerancia, así como valores personales de respeto, confianza, autonomía y responsabilidad. Aunque no hay duda de que marcarse exigencias y estándares puede ser un objetivo ambicioso y complicado para alcanzar las metas personales establecidas, el hecho de centrarse en los errores o experimentar consecuencias injustas o irrelevantes o una falta de elección, atención o empatía, pondría patas arriba los cimientos de la confianza en sí mismo y de la confianza depositada en los demás (Layard, 2006).

Así pues, el reto al que se enfrenta el centro escolar consiste en prestar atención al alumno de manera que se fomente su crecimiento personal a todos los niveles, manteniendo al mismo tiempo la integridad propia

---

## **Fritz-Schubert afirma que los docentes pretenden esencialmente inculcar un sentimiento de humanidad, acompañado de valores adecuados como la justicia, la honestidad y la libertad.**

---

de las relaciones que rodean al alumno: un sólido vínculo con su modelo de conducta o mentor, el ambiente escolar, la red social del joven y la familia. En el centro escolar, está claro que los miembros del personal deben asumir más responsabilidades que las meramente académicas, ya que sin duda son ellos los que determinan la naturaleza del entorno.

de una entidad educativa oficial. Si se logra hacer esto, los alumnos se sentirán valorados, tendrán o desarrollarán motivación para esta etapa de su vida, al tiempo que desarrollan su personalidad y los recursos que necesitan para sentirse seguros al avanzar o finalizar el período escolar.

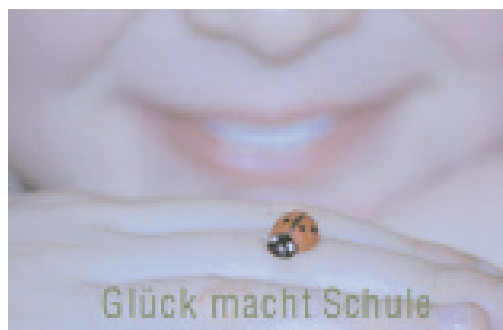
Para definir más concretamente las áreas temáticas del programa, Fritz-Schubert tomó como referencia la asignatura denominada Bienestar (*Well-Being*) impartida en el Wellington College, un internado privado de Inglaterra<sup>22</sup> y en la obra de Lord Richard Layard, quien escribió el libro titulado *Happiness: Lessons from a New Science* (*La felicidad: enseñanzas desde una nueva ciencia*, 2008). Fritz-Schubert también reflexionó sobre cómo se podían aplicar en el entorno escolar los últimos avances en neurobiología, neuropsicología y ciencias del deporte, de ahí que el equipo creativo que desarrolló su programa estuviera integrado por una amplia representación de profesiones, todas ellas relacionadas con el compromiso con la persona.

#### b) El capítulo austriaco de *Glück*

Aunque la filosofía, las líneas fundamentales y el marco estructural de *Glück* son básicamente los mismos en Alemania y Austria, el contenido concreto y los métodos difieren de un país a otro.

En el año 2000 los primeros profesores de primaria de la provincia de Estiria (Austria) se convirtieron en tutores de la personalidad en *Glück*. Además, es importante señalar que en Austria, la Universidad Pedagógica de Estiria fue fundamental para introducir *Glück* como asignatura en los centros escolares. Y tal y como ocurrió en Alemania, se otorgó al proyecto la consideración de investigación científica, de manera que se recabarían y evaluarían determinados datos durante un periodo inicial de 4 años.

El modelo *Glück* se basa en un plan de estudios específico para cada etapa escolar (de 6 a 18 años) y está integrado por 6 módulos, uno más que en Alemania. En general, el contenido de 5 de ellos es el mismo en ambos países, mientras que el módulo adicional está compuesto por “La responsabilidad personal y social”. Los objetivos establecidos para



el programa en conjunto consisten en educar a los alumnos para convertirse en personas felices y seguras de sí mismas, inculcar habilidades para la vida y mantener el foco de atención en la salud física y psicológica de los niños y adolescentes, favoreciendo así la consolidación de una cultura de prevención de la violencia en los centros escolares estirios.

La impartición de la asignatura se lleva a cabo a través de actividades y proyectos, aunque para dar apoyo a los profesores, la Universidad Pedagógica de Estiria organiza cursos de formación profesional y existe un manual a su disposición con modelos y ejemplos de clases, además de una plataforma *online* para el intercambio de ideas e información. Los miembros del personal escolar asisten a un taller de formación de un fin de semana por módulo y, al finalizar los 6 módulos, se les entrega un certificado oficial. No es obligatorio que los profesores completen los 6 módulos sin embargo, sí que lo es que el profesor que vaya a impartir un módulo en particular, haga el curso de formación de ese módulo en cuestión. No se califica a los alumnos, pero se les pide que tengan un cuaderno de anotaciones personales donde hagan constar los pensamientos y reflexiones que les provoquen sus experiencias en cada una de las áreas temáticas. A diferencia de los alumnos de Alemania, que pueden matricularse en la asignatura de manera que compute en su expediente, en Estiria se considera una asignatura de apoyo para el aprendizaje

de habilidades para la vida. Una vez que el centro implanta el programa, es obligatorio que todo el alumnado participe en él. La asignatura se imparte en una clase por semana a lo largo de un curso escolar de 36 semanas. Sin embargo, las escuelas tienen autonomía para decidir cómo se invertirá el tiempo dedicado a esta asignatura; si en jornadas concretas, en una semana de proyectos o en una clase por semana.

Los seis módulos son los siguientes:

- 1 La alegría de vivir–El bienestar emocional (*Freude am Leben–Seelisches Wohlbefinden*)
- 2 La satisfacción de alcanzar las metas personales (*Freude an der eigenen Leistung*)
- 3 Nutrición y bienestar físico (*Ernahrung und körperliches Wohlbefinden*)
- 4 El cuerpo en movimiento (*Der Körper in Bewegung*)
- 5 El cuerpo como herramienta de expresión (*Der Körper als Ausdrucksmittel*)
- 6 El yo y la responsabilidad social (*Das Ich und die soziale Verantwortung*)

El objetivo del primer módulo, que lleva por lema *reforzar las habilidades*, es recalcar que ser optimista y tener una imagen positiva de uno mismo aumenta la sensación de bienestar, y tener un contacto respetuoso con los demás genera buen ambiente. Los alumnos se analizan a sí mismos y a los demás desde distintas perspectivas en los contextos de su identidad y de lo que significa ser feliz o sentirse bien. En el segundo módulo se anima a los alumnos a que se den cuenta de que el esfuerzo y el compromiso provocan emociones positivas y que la alegría o el bienestar son en realidad procesos dinámicos donde ellos mismos pueden participar activamente para propiciar un cambio. Los retos, el potencial y la consecución de objetivos forman parte de una vida cotidiana que debe fomentarse. Un tema importante de este módulo es la esfera de aprendizaje del alumno en sentido amplio:

se trata de que explore sus propios patrones y competencias de aprendizaje y reflexione sobre la mejor manera de utilizarlos y desarrollarlos. Es frecuente que los alumnos no tengan una nutrición adecuada en su vida cotidiana, temática que se aborda en el tercer módulo, junto con sus repercusiones sobre la capacidad de rendimiento y la conexión directa entre los hábitos alimenticios y la salud. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de explorar el mundo de la producción agrícola, las especias y las hierbas aromáticas a través de los sentidos. Además, experimentan los beneficios de compartir comidas, desde su preparación hasta su consumo, como fuentes de bienestar y estudian las diferencias culturales en la mesa. En el módulo cuatro, se transmite principalmente que el movimiento contribuye de forma significativa a la mejora del estado de salud de las personas y se traduce en una sensación de bienestar, además de servir para liberar agresividad. Se anima a los centros escolares a llevar a cabo actividades alternativas a las disciplinas y competiciones deportivas tradicionales. La intención es ayudar al alumno a descubrir lo que le gusta en términos de movimiento, tanto individualmente como en grupo. El módulo también tiene un trasfondo cognitivo tendente a la mejora física y a la superación, ayudando a los alumnos a conocer su cuerpo y a saber lo que se siente al establecer un equilibrio entre movimiento y relajación<sup>23</sup>.

Teniendo en cuenta la conexión entre cuerpo y mente o entre lo físico y lo emocional, el quinto módulo, denominado *El cuerpo como herramienta de expresión*, tiene por objeto facilitar a los alumnos diferentes contextos para explorar esta realidad. Con una introducción al arte dramático, los alumnos, tanto individualmente como en grupos, experimentan con la voz, a través de la palabra y el sonido, y con el cuerpo, a través de la expresión y el movimiento. Esto aporta una mayor sensibilidad acerca de los

roles desempeñados por las personas y fomenta el desarrollo positivo de la creatividad y la fantasía. Además, se intenta conectar con los ritmos de la naturaleza y por último, aunque no menos importante, el módulo seis basado en cierta medida en el análisis de Fritz-Schubert sobre la motivación. Se concibió para lograr la conexión entre la búsqueda de significado y el bienestar personal a través de la empatía y el altruismo, con este módulo se pretende enseñar a los alumnos a tomar medidas individualmente o en grupo para satisfacer las necesidades de la comunidad en general<sup>24</sup>.

Al final del curso escolar 2009/2010, las autoridades educativas de Estiria publicaron un comunicado de prensa en el que se hicieron públicos los resultados de un estudio (sin indicar su naturaleza) que abarcaba todos los centros piloto en los que se había implementado el programa *Glück*, donde se afirmaba lo siguiente:

- Se había establecido y consolidado la confianza entre profesores y alumnos, de manera que incluso se podían abordar en clase situaciones conflictivas que tuvieran lugar fuera del centro.
- Los alumnos estaban satisfechos respecto a su propio rendimiento académico.
- Se respiraba un mejor clima en clase.
- El cuaderno de anotaciones *Glück* había sido un punto de referencia importante para los alumnos.
- El clima de trabajo con el alumnado había sido, por lo general, muy agradable y casi siempre se mostraban motivados.
- *El trabajo con los alumnos durante la clase también nos alegraba a los profesores.*
- *¡Glück es la nueva asignatura favorita de los alumnos!*<sup>25</sup>

Además, la Universidad Pedagógica de Estiria facilitó otros comentarios de alumnos y profesores

- Esta asignatura nos permitía, mejor que ninguna otra, satisfacer las necesidades de los alumnos y llegar al fondo de diversos problemas.
- Los alumnos se identifican con la asignatura *Glück* (es importante para ellos).
- Los alumnos asumen responsabilidades (y desarrollan el sentido de responsabilidad social).
- Solo puede funcionar si los profesores se involucran y creen en el programa<sup>26</sup>.

En el programa *Glück* no suelen ser los alumnos quienes deciden qué se les debe enseñar y quizá ni siquiera entiendan por qué están estudiando algo en particular o haciendo alguna actividad concreta, pero sí son los que reflexionan sobre lo que se les está enseñando y aquí los profesores encuentran el propósito de su trabajo docente. Aquellos miembros del personal interesados y formados en la materia se encargan de impartir la asignatura *Felicidad* o *Bienestar*, con el objetivo de educar a los niños para que consigan ser felices y tener seguridad en sí mismos, centrándose además en las habilidades para la vida pertinentes que, finalmente, generarán un ciclo positivo que se impulsará a sí mismo. Los profesores que han optado por participar en esta nueva asignatura consideran que, sin lugar a dudas, les beneficia, ya que exploran por sí mismos los conceptos de felicidad y bienestar para después compartírselos con sus alumnos. Por ejemplo, los profesores comentaron que la experiencia de estudiar los temas de nutrición y después comprar juntos los ingredientes, preparar comidas en grupo y sentarse a compartirlas adecuadamente, fue muy gratificante. También afirmaron que en el módulo sobre el cuerpo en movimiento habían tenido la oportunidad de probar tipos de actividad física distintos de los incluidos en los programas deportivos de sus centros, como el kendo, el kayak o la danza. Con la expansión de este programa se plantearán los típicos retos a los

que se enfrentan todos los programas nuevos, como satisfacer la demanda de formación o alcanzar la consistencia en la enseñanza del programa por parte de unos docentes que, en cualquier caso, tienen la suerte de poder decidir si participarán en el programa.

Uno de los primeros indicadores podría ser el hecho de que de las 94 escuelas inscritas al programa para el curso 2012/2013, 60 son de primaria y 20 son algún tipo de centro de primer ciclo de secundaria (Wustinger y Roman, 2005). En cualquier caso, dado el arranque tan positivo en los centros de todos los niveles, el apoyo de las autoridades, los beneficios percibidos por los alumnos y el personal docente y la posibilidad de influir sobre la cultura tradicional de las relaciones en los centros escolares austriacos, este programa piloto está dando un impulso a la educación emocional y social en Austria.

Dejamos atrás este programa que goza de una popularidad cada vez mayor y que está levantando una creciente ola de sensibilización en la población y pasamos a exponer otro quizá menos conocido en los círculos educativos austriacos, pero que también está teniendo sus efectos, expandiéndose tanto a nivel nacional como internacional.

### El método *KoSo*<sup>o</sup> (Comunicación y competencia social)

*Me veo viéndome a mi mismo*

Paul Valéry

*Me veo viéndonos*

*KoSo*

*Somos reflexión*

Roman Braun (Wustinger y Roman, 2008)

No hay mucha información disponible de este programa, de modo que fue la propia fundadora de *Kommunikation und Sozialkompe-*

*tenz (KoSo)*, Renate Wustinger, quien nos la facilitó. La traducción al español sería *Comunicación y competencia social* y en la descripción de este caso práctico se hará referencia al mismo a través de su acrónimo en el idioma original: *KoSo*. Hasta hace poco, Renate Wustinger era profesora y coordinadora de *KoSo* en el centro escolar Sir Karl Popper (SKPS), que forma parte del instituto especializado Wiedner de Viena. Este centro semiindependiente fue fundado en 1998 como centro piloto para apoyar y favorecer el progreso de alumnos brillantes. Renata Wustinger se unió al equipo docente como profesora de francés y pretendía conseguir, entre otros aspectos, un desarrollo personal y profesional continuo en los ámbitos de la didáctica, la mediación, la programación neurolingüística (PNL) y la supervisión laboral. En un momento dado, se planteó la posibilidad de impartir a los alumnos una asignatura en la que se les inculcaran contenidos y habilidades en estos campos y otros similares; así, nació el programa en el curso 2000/2001. Dado que el propio centro educativo era piloto, se podía desarrollar el programa *KoSo* como proyecto piloto, con la aprobación de las autoridades educativas de Viena. Aunque la forma de impartir este programa difiere de unos centros a otros, conviene resaltar que la consistencia y la calidad del programa se conserva gracias a que se trata de un producto protegido por derechos de autor (\*), ya que solo pueden implantarlo aquellas organizaciones que cuenten con el consentimiento previo de Renate Wustinger. Las principales fuentes de las que hemos recabado información son su página web ([www.koso.at](http://www.koso.at)), el libro en el que se esboza su metodología (Wustinger y Roman, 2005), la guía didáctica del profesor (Wustinger y Roman, 2008) y las entrevistas con Renate Wustinger y con alumnos participantes en el mismo.

En una clase del programa *KoSo* para alumnos de 6º curso (15-16 años) de un instituto





especializado, el profesor comentó, antes de que los alumnos empezaran un trabajo en grupo: *Esto debería ser interesante porque en esta clase hay muchos alumnos sobresalientes. Y añadió: El tema principal de este grupo es el «dominio»* (Wustinger y Roman, 2008). Con esta frase, el profesor hacía referencia a que dicho grupo había realizado actividades de aquella índole y, en las reflexiones y debates acerca de la aplicación de la dinámica de grupo, se habían planteado aspectos teóricos relativos a las temáticas mencionadas al presentar el programa. Los alumnos debían realizar una actividad que requería un movimiento coordinado y comunicación. Cada uno de los alumnos, colocados en círculo, sujetaba una cuerda unida a una anilla en el centro del círculo. De la cara inferior de la anilla pendía un alambre en forma de trapecio. En el suelo se esparcían pequeños bloques de madera poliédricos, todos ellos con una ranura en alguno de sus ángulos. Lo que tenían que hacer quienes componían el grupo era llevar entre todos el trapecio hasta la ranura del bloque escogido, levantar el bloque y colocarlo en el centro del círculo. Los bloques se tenían que ir colocando uno encima de otro para ir construyendo una torre. En la primera ronda se les permitía hablar, pero en la segunda debían permanecer en silencio.

Por la pericia con la que lo hacían, se deducía claramente que ya habían hecho unas cuantas actividades de este tipo. Sin embargo,

esto no quiere decir que estuvieran disimulando en presencia de un invitado y que no quedaran patentes los rasgos de la personalidad de cada uno de los miembros del grupo. Simplemente se concentraron en la tarea encomendada y, según el profesor, todos se comportaban tal y como eran. Cualquiera que ya hubiera participado en este tipo de actividad en grupo o la hubiera instruido, se daría cuenta de que los alumnos estaban familiarizados con ella, pero que no era fácil.

Lo que llamaba la atención era el tipo de debate que se entablaba a la hora de analizar la tarea y reflexionar sobre la misma. Los alumnos estudiaban todos los pasos y el comportamiento de los participantes, incluido el suyo, con un marcado componente intelectual, utilizando terminología correspondiente a la teoría de la dinámica en grupo y a modelos de comunicación. El estudio del material elaborado para el programa y sobre el mismo, nos lleva a concluir que se basa en unos pilares teóricos muy sólidos y que se imparte esencialmente a nivel cognitivo. Entonces, ¿dónde está el aprendizaje emocional y social?

El objetivo pedagógico del programa *KoSo* es ontológico: el estudio de la naturaleza del ser en general y de la existencia.

*Cuando el ser humano se observa a sí mismo en su «contemplación del mundo» y comparte con los demás lo*

---

**“Cuando el ser humano se observa a sí mismo en su «contemplación del mundo» y comparte con los demás lo que ha percibido, se encuentra especialmente vinculado a su propia existencia (humana).” (Wurm, 2012).**

---

*que ha percibido, se encuentra especialmente vinculado a su propia existencia (humana). El hecho de que esas capacidades, generalmente citadas y valoradas en el mundo laboral como habilidades sociales, también puedan adquirirse es un efecto colateral: se trata de adoptar sin miedo y llevar dentro la competencia de la autonomía o libertad personal y la responsabilidad que se deriva de ella. (Wurm, 2010).*

Se trata sin duda de una filosofía ambiciosa, pero al mismo tiempo, esta idea también deja claras las altas expectativas del programa y la convicción de que se pueden alcanzar.

Así como el ÖZEPS trabaja con el concepto de aprendizaje y la Universidad Pedagógica de Estiria con los conceptos de felicidad o bienestar, el centro Sir Karl Popper (SKPS) y el programa *KoSo* se centran en la comunicación en sentido más amplio, íntimamente unida a la condición social de las interpretaciones y reacciones culturales, situacionales e individuales. El programa *KoSo* es simultáneamente una asignatura y una *metodología* (o incluso una *metametodología*) de comunicación interpersonal, por la que en un contexto concreto, los alumnos experimentan las complejidades de la comunicación, observan y se incluyen en la observación, ofreciéndoles [...] un método muy especial de aprendizaje<sup>27</sup>. Este planteamiento sistémico-constructivista queda enfatizado a lo largo del material del programa. En la introducción

de la guía didáctica, se indica que el programa *KoSo* no se denomina *SoKo* puesto que es la comunicación la que se considera fundamental y piedra angular de la competencia social. Así pues, los constructos existentes de conocimiento y realidades percibidas se abordan en tanto están derivados de la comunicación. A través de diversas actividades, los alumnos se hacen una idea de las conexiones sistémicas a distintos niveles: individual, grupal, empresarial y social<sup>28</sup>. El material didáctico del programa es muy amplio y sus teorías, modelos y herramientas abarcan desde aspectos teóricos, como las corrientes del constructivismo, el análisis transaccional o los elementos de la programación neurolingüística y el modelado de constelaciones familiares, hasta técnicas de conversación, gestión de conflictos intrapersonales e interpersonales, tipos de liderazgo y redes empresariales y sociales.

Un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del *KoSo* es la conexión con las acciones o conductas de uno mismo en situaciones concretas. En este sentido, sería apropiado considerar este programa como una asignatura basada en actividades. Esto se traduce en el empleo de importantes métodos de enseñanza: las simulaciones, los retos colectivos, los role-play y la improvisación teatral.

Al preguntar a los alumnos del cuarto y último curso del programa *KoSo*, estos indican que en términos generales, durante los

## Empleo de importantes métodos de enseñanza: las simulaciones, los retos colectivos, los role-play y la improvisación teatral.

dos primeros años la asignatura tenía la misma carga teórica que práctica, mientras que los dos últimos, en los que era opcional incluir esta asignatura en el expediente, la carga teórica pasó a ser del 70%, con un 30% de práctica (Wustinger y Roman, 2005). El proceso de reflexión se considera un factor fundamental del programa *KoSo*, de modo que ninguna parte de dicho proceso se considera irrelevante. Tanto profesorado como alumnado forman parte del contexto y se proporcionan a sí mismos y entre sí el material y foro necesarios para el desarrollo de los procesos del programa.

*“¿Y qué pasa si no pasa nada? ¡Siempre pasa algo! Incluso si no pasa nada, siempre queda la pregunta: “¿Por qué no ha pasado nada?”*

(Wustinger y Roman, 2005, p. 8)

En la evolución comunicativa típica de *KoSo* se van percibiendo cambios en el enfoque de la reflexión. Esto significa que los alumnos reflexionarían sobre la naturaleza y la función de cada uno de los elementos en el siguiente orden:

1. Percepción
2. Emoción
3. Lenguaje
4. Métodos
5. Teorías (Wustinger y Roman, 2005, p. 7)

En el desarrollo de esta actividad (comunicación, reflexión e interacción social) vemos cómo se satisfacen también las necesidades

emocionales y sociales del alumnado, pues la comprensión es la clave. Empiezan a reconocer y entender los factores integrantes de los contextos e interacciones sociales y experimentan particularmente los diversos elementos que entran en juego en la construcción de cada contexto. Un ejemplo de ello lo tendríamos a la hora de abordar un conflicto generado en la escuela. Si los alumnos implicados hubieran recibido ya la formación del programa *KoSo*, es probable que a través de actividades y/o role-play, analizaran en profundidad y desde diversas perspectivas la naturaleza de dicho conflicto, de forma que a la hora de abordar cualquier conflicto en el centro escolar, podrían resolverlo antes a través de sus conocimientos, ya sea por sí mismos o con el apoyo de sus compañeros o del personal docente. La reflexión es un proceso conjunto, donde todos y cada uno de los alumnos se enfrentan a los puntos de vista e interpretaciones de los demás. Las diferencias son una parte fundamental e inevitable de todas las experiencias del programa *KoSo* y, una vez planteadas, los alumnos deciden en qué medida tendrán en cuenta los resultados de sus reflexiones con respecto a sus propias acciones en el futuro<sup>29</sup>.

La guía indica que gracias a *KoSo* se crea la oportunidad de crecer en tres campos:

- La dimensión de la **Personalidad**: para mejorar la disposición/preparación para el cambio.
- La dimensión del **Conocimiento**: para mejorar la capacidad de toma de decisiones.

- La dimensión de la **Interacción social**: para mejorar la capacidad de comunicación (Wustinger y Roman, 2005)<sup>30</sup>.

Así pues, ¿cómo ven el programa *KoSo* los alumnos? Como asignatura, se imparte en los cursos más avanzados (los últimos cuatro cursos escolares). En el centro SKPS en dos clases obligatorias por semana, de 5º a 8º (aproximadamente de 15 a 18 años); desde el curso 2003/2004, los alumnos pueden escoger esta asignatura como optativa, con evaluación y computa en el expediente. Además de *KoSo*, el centro SKPS cuenta con un programa independiente de *coaching* que, según Renate Wustinger, permite a los alumnos abordar otras necesidades o preocupaciones, tanto a nivel personal como escolar<sup>31</sup>. Esto significa que *KoSo* es, ante todo, una asignatura que forma parte y se imparte en horario escolar y no un programa ni una herramienta para afrontar los retos a los que se enfrentan los alumnos en el día a día. *KoSo*

que el programa *KoSo* tiene la peculiar característica de poder aplicarse en cualquier situación, que tiene una especie de versatilidad universal. Magdalena compartió su primera etapa de experiencias con otros 23 alumnos que no se conocían entre sí. Esto cambió pronto, ya que desde las primeras clases se realizaron numerosas actividades de comunicación y, gracias a su regularidad, esta asignatura se integró y extendió fácilmente a la actividad escolar cotidiana. Los alumnos no eran realmente conscientes de que estaban trabajando en su propio desarrollo personal, ya que disfrutaban tanto de la interacción como del descubrimiento de cosas nuevas en grupo. Se estaba generando un descubrimiento del descubrimiento y Magdalena tenía la intuición de que se estaban sentando las bases para comprender cosas importantes. Los alumnos entendieron la trascendencia de la reflexión a medida que quedaba patente un patrón familiar de preguntas y lo entendían mejor cuando dicho

---

**“KoSo Me daba autoconfianza a la hora de expresar una opinión que supusiese otro rumbo de pensamiento y un giro en el proceso del grupo.” (Magdalena Steinrück).**

---

no es un método concebido para aplicarlo en situaciones escolares concretas; sin embargo, contribuye a que el sistema funcione mejor en beneficio de aquellos que forman parte de él debido a que proporciona una mayor comprensión y consciencia de los contextos humanos.

Tanto en la página web oficial como en la guía docente se recogen las reflexiones de Magdalena Steinrück tras haber cursado los cuatro años de esta asignatura. Empieza diciendo

patrón se aplicaba a los estados emocionales con actividades en las que intervenían distintos niveles de comunicación<sup>32</sup>. Los alumnos que cursaban esta asignatura afirmaban que al principio no entendían muy bien por qué reflexionaban de un modo en concreto repitiendo el proceso en cada actividad. Lo normal es que cada alumno se diera cuenta de lo que estaba pasando en un momento distinto. ¡Ah, ahora lo pillo! podía llegar de forma inesperada ya que generalmente ocurría en un punto donde, como individuos, estaban

especialmente concentrados en intentar encontrar una respuesta o entender por qué ocurría algo. Generalmente, caían en la cuenta durante el proceso de reflexión al final de una actividad.

Magdalena comentaba que empezó la segunda etapa del programa *KoSo* dos años después, cuando la escogió como asignatura optativa. Otros alumnos que también la cursaron afirmaban que la habían elegido porque les había gustado la experiencia de los dos años anteriores o porque querían conocer lo que consideraban el resultado final del programa (Wustinger y Roman, 2005). Durante esta fase, los alumnos sentían que podían aplicar eficazmente las habilidades que habían practicado anteriormente y describían su satisfacción al reconocer algo familiar o importante en otro contexto o experimentar en la vida real cualquier momento incómodo y poder aplicar lo aprendido en clase para actuar o resolver la situación (p. 12). A continuación, el programa avanzó incorporando contextos de estructuras empresariales y sociales más amplios, adoptando además un enfoque intrapersonal aún mayor. Magdalena describía esta fase como un circuito de carreras ovalado donde se pasaba una y otra vez por el mismo punto, pero que permitía avanzar en conjunto, ya que aunque se tratara del mismo punto en la siguiente vuelta la situación era en cierto modo distinta (p. 13). El último curso del programa es de carácter más filosófico y más vinculado a la teoría. Sin embargo, en esta etapa los alumnos son capaces ya de enlazar la teoría con las situaciones de su vida diaria. En esta fase, Magdalena señalaba que se les planteaban las mismas experiencias que cuando acababan de empezar con la asignatura, pero ahora el profesor les enfrentaba al material retandoles, poniendo en tela de juicio la presunción de que en esos momentos ya contaban con una base o constructo sólido para enfrentarse al mundo. Con ello se pretendía recordar a los

alumnos que el simple hecho de ver viendo, descubrir descubriendo y pensar que uno puede observarse a sí mismo durante el acto de observar, no significa que se haya alcanzado ningún tipo de objetivo (después de todo, nunca fue ese el objetivo del programa *KoSo*).

*KoSo es lo que tú quieras que sea. Me daba autoconfianza a la hora de expresar una opinión que supusiese otro rumbo de pensamiento y un giro en el proceso del grupo. Toda aportación cuenta y, gracias a esto, KoSo puede serlo todo o no ser nada. Después de todo, nada también es algo<sup>33</sup>.*"

Como es de suponer, el grado de aprovechamiento del programa a nivel cognitivo, emocional y social, depende de diversos factores: el grado de compromiso, las aptitudes académicas o el tipo de centro escolar. Los alumnos de 4º curso a quienes se entrevistó coincidieron al decir que el curso depende mucho del profesor opinaban que:

*el éxito y la efectividad del curso no dependen solo de los conocimientos del profesor, sino que los factores realmente determinantes son la experiencia y la personalidad del docente. Se trata de un modo de pensar, algo más difícil de enseñar o compartir que el mero contenido<sup>34</sup>.*

Aunque no existen garantías para impartirlo de forma efectiva, desde el curso 2003/2004 diversas universidades pedagógicas y centros independientes ofrecen formación para el profesorado encargado de impartir el programa *KoSo* o que quiera informarse al respecto. Para entender el alcance y el marco de los conocimientos sobre el programa que deben tener los docentes para empezar a impartir la asignatura, un centro educativo de Kilchberg (Zúrich) organizó un curso de formación de

seis días con Renate Wustinger que debían realizar los profesores antes de impartir el programa. En él se cubrirían, entre otros, los siguientes temas:

- la esencia y enfoque fundamental del programa *KoSo*, las distinciones entre esta asignatura y otros programas de aprendizaje social y la conexión de *KoSo* con las demás asignaturas.
- los principios didácticos de *KoSo*, modelos de comunicación, actividades para trabajar la percepción y la interpretación y estructuras de *feedback*.
- la relevancia y trascendencia del constructivismo para la pedagogía y la comunicación.
- actividades de improvisación teatral, principios básicos del trabajo en equipo y dinámica de grupo, modelos de transformación de conflictos y comunicación no violenta en el centro escolar<sup>35</sup>.

Como se puede imaginar, dicha formación es muy intensa, especialmente si esta temática y habilidades son completamente nuevas para el participante. Este curso introductorio no garantiza un nivel de calidad determinado en la impartición del programa, de modo que las direcciones de los centros deberían planearse el modo de asegurar un apoyo permanente a profesores y alumnos mientras construyen los cimientos de la asignatura. También se fomentaría la efectividad del programa si los profesores ya tuvieran ciertos conocimientos básicos al respecto y, si no, podría barajarse la opción de impartirla en equipo o que los estudiantes vayan rotando en distintas unidades impartidas por un profesor experto.

Es probable que se suscite algún tipo de debate sobre si se incluye el programa *KoSo* como asignatura oficial en los centros, para qué cursos sería obligatoria su enseñanza y si se debe evaluar o no a los alumnos y poner-

les una calificación global a final de curso. Por su exigencia cognitiva está indicado para los alumnos mayores (15 a 18/19 años) del sistema escolar e incluso estos necesitarán tiempo para experimentar y entender personalmente sus propias conclusiones, en caso de que el programa se imparta de acuerdo a su enfoque original. Aunque se trata de una opción fascinante con beneficios no académicos, en lo que respecta a la temática de este artículo, el programa *KoSo* no es una herramienta concebida para proporcionar una medida de apoyo inmediata ni un aprendizaje directo en el contexto de la educación emocional y social, de modo que las escuelas deberán implantar programas adicionales para satisfacer las necesidades de todo su alumnado.<sup>36</sup>

#### Alumnos de la Escuela Taller y Centro de la Cultura (*Schülerinnenschule del Werkstätten-und Kulturhaus-WUK*)

El último ejemplo difiere de los dos primeros en que va más allá de cualquier otro programa o asignatura. En este caso, la naturaleza y estructura de este modelo escolar más flexible se basa en las necesidades emocionales y sociales del alumnado.

Se trata de una iniciativa desarrollada desde 1982 por un pequeño centro privado, La escuela taller y centro de la cultura (*Schülerinnenschule del Werk- und Kulturhaus-WUK*) fundado en 1979. Se sitúa en el distrito 9º de Viena. Es un centro escolar con unas 50 plazas para alumnos de 9 a 18 años. Además de la llamada Escuela libre Hofmühlgasse (*Freie Schule Hofmühlgasse*) y del Colectivo escolar (*Schulkollektive*), el Colegio de los alumnos del Centro cultural y de talleres es uno de los proyectos escolares alternativos de naturaleza privada más antiguos de Austria que gira en torno a la educación emocional y social. El *Schülerinnenschule* se basa en los principios democráticos que respaldan cualquier proceso de toma de decisiones y

---

## El Schülerinnenschule se basa en los principios democráticos que respaldan cualquier proceso de toma de decisiones y requiere la participación de alumnado, profesorado y familias en un proceso de comunicación moderado...

---

requiere la participación de alumnado, profesorado y familias en un proceso de comunicación moderado centrado en la naturaleza de la vida escolar cotidiana, cuestiones estructurales, dirección del centro y los diversos proyectos que este ofrece. Esto significa que el centro pretende que tanto las soluciones como las decisiones se adopten de manera conjunta, en la medida de lo posible, al mismo tiempo que se respetan las exigencias de la Consejería de Educación de Viena.



Existen diversos valores y principios consensuados que toda la comunidad escolar debe respetar como base para aportar valor. Entre ellos se incluyen tener una conducta no violenta y respetuosa, una cierta atención hacia los demás y respetar la singularidad de cada individuo y de sus aptitudes. A través de

de la enseñanza alternativa y en un modelo para muchos otros centros alternativos que desean cambiar de rumbo y pasar de un planteamiento de aprendizaje tradicional a un ideario centrado en la educación emocional y social. En particular, en los últimos

---

## Los alumnos no se clasifican por edades, sino en base a su nivel individual en cada asignatura.

---

estos principios y valores se crea en el centro una determinada actitud y un clima escolar que fomenta la comprensión de la situación de cada persona y así, se origina un sentimiento de pertenencia y de justicia entre todos los alumnos. El *Schülerinnenschule* se ha convertido en un faro en el horizonte

años el centro ha empezado a cambiar sus estructuras y procedimientos en lo que respecta a los principios modernos del desarrollo organizativo, abordando así el control de calidad centrado en la enseñanza que ofrece.

### Estructura escolar básica y objetivos educativos del *Schülerinnenschule del WUK*

- El centro tiene una jornada completa, de 8:00 a 17:00 horas, 5 días a la semana.
- Es un centro privado, pero tiene la categoría oficial necesaria para emitir informes académicos.
- El centro tiene 50 plazas, por lo que el número de alumnos por clase es relativamente reducido.
- El personal docente está integrado por 8 profesores.
- En el centro se imparte desde 1º hasta 9º curso (9 a 18 años) del sistema escolar austriaco, es decir, todo el ciclo de escolarización obligatoria.
- Los alumnos pueden sacarse el certificado escolar que acredita la finalización de sus estudios en el centro, lo que les permite proseguir sus estudios en otros centros educativos.
- Sigue las directrices académicas del Plan de estudios *Glocksee*, que permite un planteamiento más personalizado y el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y creativas, así como el fomento de un nivel óptimo de autoestima.
- La experimentación personal es un aspecto importante e integrado en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos no se clasifican por edades, sino en base a su nivel individual en cada asignatura.
- Los profesores actúan como facilitadores de los procesos de aprendizaje personal de cada alumno.
- La evaluación del aprendizaje se realiza a través de autoevaluación y trabajos. Se pueden realizar pruebas, aunque estas no son esenciales si se puede comprobar por otros medios que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Los objetivos académicos personales se determinan a través de una reunión con cada alumno y en base a ello se elabora un plan de trabajo personal para cada curso. Así pues, cada uno de

los alumnos sigue su propio horario.

- Los padres participan en las actividades del centro durante un mínimo de 10 horas al mes, ayudando en diversos proyectos, como obras de teatro, mantenimiento del centro, participando en otros ámbitos de la vida escolar, o acompañando a los alumnos durante las excursiones cuando se necesite personal de apoyo.
- Además del horario individual habitual, durante el curso existen tres bloques reservados a realizar proyectos de mayor envergadura destinados tanto a fomentar habilidades como el liderazgo cooperativo, la autoestima, el espíritu del trabajo en equipo o el desarrollo de la flexibilidad a la hora de abordar situaciones vitales muy diversas, como a hallar maneras creativas de resolver los problemas a distintos niveles. Entre tales proyectos se pueden incluir prácticas laborales o viajes internacionales. Al final de este ejemplo se exponen varios proyectos de este tipo.

### Una jornada típica de rutina escolar en el *Schülerinnenschule del WUK*:

La jornada empieza a las 9:00 horas para todos los alumnos. Entre las 7:00 y las 9:00, los alumnos pueden ir llegando y desayunar junto a sus compañeros y al personal docente. Tres días a la semana, la jornada comienza con una asamblea de alumnos en la que abordan abiertamente junto al personal docente distintos temas de la vida escolar, cosas nuevas, asuntos personales urgentes y cuestiones importantes del centro. Los principales objetivos de la asamblea consisten en ofrecer a los alumnos la oportunidad de participar activamente en la toma de decisiones relativas a asuntos relacionados con el centro, promover una cultura de negociación y respeto y brindarles la oportunidad de comprobar que sus propias ideas y opiniones, a pesar de lo criticables o raras que puedan parecer al principio, pueden ser importantes para la comunidad. Con independencia del



---

## Con independencia del asunto a tratar, el objetivo es adoptar las decisiones de manera consensuada y no a través de una votación.

---

asunto a tratar, el objetivo es adoptar las decisiones de manera consensuada y no a través de una votación. Después de la asamblea, empieza la jornada escolar correspondiente al aprendizaje de contenidos, en la que cada uno de los alumnos sigue su programa personal. Antes de la hora del almuerzo hay tres clases más largas y después, los alumnos comen juntos turnándose para ayudar a coordinar la comida. Tras el almuerzo se reanudan las clases, centrándose en la actividad física, la educación plástica y visual y otras actividades creativas. También se llevan a cabo diversas actividades en grupo que facilitan la adquisición de habilidades sociales por parte de los alumnos.

### Varios ejemplos de proyectos realizados en el *Schülerinnenschule del WUK*:

Tres veces al año, la rutina escolar ya comentada se suspende para dar paso a la realización de proyectos de mayor envergadura. Estos proyectos forman parte del enfoque de aprendizaje holístico donde mediante un proceso integrado de experiencias directas en las que participan todos los sentidos, se desarrollan nuevas competencias. Los conocimientos adquiridos se integran con los nuevos, y se fomentan la colaboración y la búsqueda de soluciones. Aquí se da mucha

importancia al equipo como entidad social, con sus relaciones interpersonales y la relación específica entre el profesor/facilitador y el alumno. Los principales objetivos de estos proyectos suelen ser fomentar la responsabilidad social, el trabajo en equipo, la iniciativa y la creatividad personal. Los proyectos se pueden prolongar desde unos días hasta una o dos semanas, realizándose en ocasiones en otros países o incluyendo viajes al extranjero, como en el caso de las excursiones a California, Gran Bretaña o Marruecos. Normalmente, estos proyectos son obligatorios, aunque no siempre es así en los viajes internacionales.

La temática de los proyectos es variada, pero generalmente está asociada a la vida cotidiana o a situaciones vitales de los alumnos. Los alumnos también pueden proponer proyectos que después se debaten en la asamblea. Todos los miembros de la comunidad escolar pueden realizar contribuciones a los proyectos y participar en ellos y se tienen en cuenta todas las ideas propuestas. El lema es: ¡el límite está en el cielo!

### *El proyecto de chicos/chicas*

El proyecto de chicos/chicas se lleva a cabo durante todo el curso escolar y brinda a los

---

**Los principales objetivos de estos proyectos suelen ser fomentar la responsabilidad social, el trabajo en equipo, la iniciativa y la creatividad personal.**

---



alumnos la oportunidad de reflexionar de manera crítica sobre el papel que desempeñan como hombres y mujeres en la sociedad. Con las actividades de este proyecto, se pretende que los alumnos ganen autoconciencia y autorreflexión, conozcan el lugar que ocupa cada uno en su grupo de iguales, aumenten su autoestima y se entiendan entre sí. El proyecto se sirve de métodos como las dinámicas de grupo, debates y numerosas formas de expresión creativa, como danza, role-plays, talleres de teatro, pintura y escultura.

#### *Proyecto de dibujos animados*

El proyecto de dibujos animados lleva funcionando muchos años y ha catapultado a la fama al *Schülerinnenschule*, que ha ganado numerosos premios por sus animaciones. Entre los diversos dibujos animados creados en el marco de este proyecto, encontramos los siguientes:

- 2002/2003 *Children Rights* (Derechos de los niños);
- 2004/2005 *Wir sind alle anders und doch*

*gleich* (Todos somos diferentes e iguales al mismo tiempo);

- 2005/2006 *Sie-Es-Er* (Él-lo-la);
- 2007/2008 *FAIR* (*Es justo*: Comercio justo, juego limpio, justicia en el lugar de trabajo, ser justo con los demás en el mundo de la política y en la vida cotidiana).

Durante la semana en la que se desarrolla este proyecto de dibujos animados, los alumnos trabajan codo con codo con distintos artistas: buscan un tema y plasman su idea en dibujos animados. Se desarrollan guiones, se plasma el guión en secuencias gráficas, se precisan las escenas, se graban las secuencias de vídeo y se graban los archivos de audio. Todos estos pasos requieren una intensa dedicación y el crecimiento del grupo como equipo de producción. Al final se hace la presentación de los dibujos animados y se analiza el resultado. Por último, se presentan a determinados festivales y concursos.

Las opiniones de los propios alumnos son quizá las que mejor plasman lo que se siente al estudiar en el *Schülerinnenschule* del WUK.

#### *Nicki, 15 años*

*Creo que en mi colegio es muy fácil aprender. Me gusta mucho que podamos dar nuestra opinión y participar en las decisiones sobre las cosas que hacemos, como por ejemplo, a qué lugares viajar.*

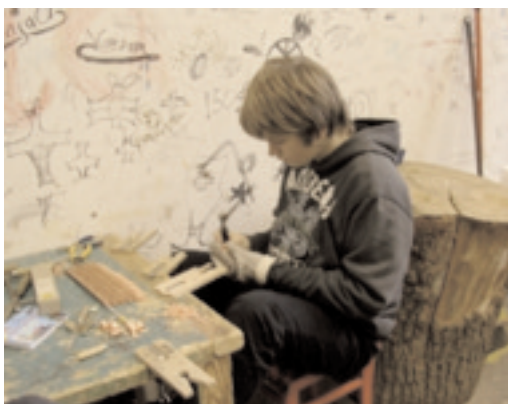
#### *Luisa, 12 años*

*Me gusta este colegio porque es democrático. Todos contamos. Me gusta mucho que poda-*

---

**El proyecto de dibujos animados lleva funcionando muchos años y ha catapultado a la fama al *Schülerinnenschule*, que ha ganado numerosos premios por sus animaciones.**

---



*Charley, 14 años*

*Me gusta venir a este colegio porque creo que puedo desarrollar mis talentos y habilidades personales. Odiaba mi antiguo colegio porque no me trataban de manera personalizada, sino como parte de un gran grupo. En este colegio es todo lo contrario. Puedo organizarme el tiempo para trabajar a mi ritmo y me siento mucho más responsable. También me gusta porque puedo participar en la toma de decisiones. Sé que mi opinión pesa lo mismo que las de los demás e incluso lo mismo que las de los profesores.*



*Indiana, 16 años*

*Tengo un alto grado de dislexia, así que me cuesta mucho leer y escribir. No encajaba en el sistema educativo convencional. Es la primera vez que me siento identificada con un entorno escolar. Es como si este colegio me hubiera salvado la vida...*

*mos estudiar a nuestro ritmo y a nuestra manera. Tres días a la semana tenemos asamblea. La asamblea es muy recomendable porque allí nos informamos de lo que va a ocurrir a lo largo de la semana y hablamos de todos los asuntos del colegio. También tenemos proyectos y excursiones fantásticos.*

*Felix, 14 años*

*Me encanta este colegio porque podemos organizarlo y decidirlo casi todo nosotros. Incluso decidimos nuestras normas como comunidad.*

Algunos centros educativos privados como el *Schülerinnenschule del WUK* han conseguido atender una necesidad muy presente en el panorama escolar austriaco. El sistema educativo tradicional no satisface las necesidades emocionales y sociales de los alumnos que no encajan en un molde estándar que resulta muy rígido. No siempre es fácil mantener centros educativos como el *Schülerinnenschule*, pero sin ellos, muchos estudiantes estarían perdidos. A fin de cuentas, el contar con un reconocimiento oficial no equivale a recibir subvenciones públicas, por lo que la viabilidad financiera de estos proyectos es siempre un factor clave.

---

**El sistema educativo tradicional no satisface las necesidades emocionales y sociales de los alumnos que no encajan en un molde estándar que resulta muy rígido.**

---

## Conclusión

Desafortunadamente, hoy en día la historia de la educación emocional y social en Austria está ligada a la propia lucha del país por cambiar un pilar culturalmente definido e históricamente consolidado de su sociedad: su sistema educativo. Pese a las dudas que plantea el acometer un verdadero cambio, con el tiempo han aumentado las quejas de la población cuestionándose las características del sistema educativo en vigor. Unas características que no tienen sentido, que provocan sufrimiento en los alumnos y la necesidad de los padres de encontrar la manera de ayudar a sus hijos a sobrevivir. Durante mucho tiempo, el sistema se ha mantenido por cuestiones políticas y ha sido gestionado por personas que habían estudiado dentro de ese mismo sistema. Dado su estancamiento organizativo, la estructura global no podía evitar mostrar signos de tensión; solo era cuestión de tiempo: la bomba iba a estallar y no se podría seguir ignorando este asunto. No hay duda de que siempre han existido ciertos profesores y centros educativos que ofrecían un entorno de aprendizaje y unas experiencias educativas que los alumnos recordarán con cariño, pero los sistemas escolares deben satisfacer las necesidades actuales de todos los alumnos.

La presión empezó a aumentar cuando Austria abrió sus fronteras al contexto europeo, mucho más amplio, y se vio obligada a establecer unos criterios básicos para avanzar en diversos campos, incluida la educación.

Las autoridades públicas comenzaron a compartir conocimientos e iniciativas con mucho entusiasmo y Austria se esforzó para obtener valiosos conocimientos sobre otros modelos educativos que abordaran competencias y necesidades más allá de lo meramente académico. El problema no fue la falta de investigación ni de buena voluntad, sino de algún modo, el cómo pasar de la teoría a la práctica. Siempre que se ha planteado este asunto, se han sucedido un sinnúmero de negaciones y cruzado continuas acusaciones públicas, ya que nadie quería asumir responsabilidades ante la falta de progresos. La chispa que hizo estallar la bomba de este descontento histórico fue la publicación de los informes y estadísticas de la OCDE y la UE. Desde entonces, el tema de la educación está en las portadas de los periódicos y se ha realizado un profundo escrutinio de casi todos los elementos que componían históricamente la estructura y el sistema educativo.

Para muchas personas las cuestiones académicas de la educación siguen siendo los principales indicadores, por ello se confía en que los cambios introducidos en la estructura –con el llamado Centro de Educación Intermedia o *Neue Mittelschule* y la estandarización de las cualificaciones del profesorado–, sirvan para reforzar la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas troncales. Además, estas reformas abordan factores emocionales y sociales y están modificando la esencia de la cultura de la educación. Así, aunque dichas reformas se están encontrando cierta oposición, con unos

---

**(en los centros educativos) se tendrá que seguir trabajando para convertir la EES en un pilar de la educación, en algo que se refleje más allá de meros programas y proyectos puntuales.**

---

medios de comunicación centrados continuamente en las complicadas negociaciones sobre las condiciones laborales del profesorado, aportarán automáticamente nuevas perspectivas sobre la interconexión de factores necesaria para satisfacer las demandas más amplias de la comunidad escolar. Con la creación y la labor del ÖZEPS en 2005, para ofrecer asesoramiento en materia de Aprendizaje Social en los centros educativos austriacos, quedó patente que el Gobierno es consciente de la necesidad de abordar la educación

Es bueno saber que existen centros como el *Schülerinnenschule del WUK*, que hasta ahora eran etiquetados como alternativos y que hace ya muchos años vieron la necesidad de ofrecer al alumnado un rumbo alternativo a la rigidez imperante en las tradicionales escuelas austriacas. En muchos sentidos, este tipo de centros han inculcado siempre a los alumnos una mayor variedad de competencias para organizar su vida. Dada la naturaleza de la Nueva Enseñanza Media el *Schülerinnenschule* y otros centros alternativos podrían ofrecer

---

## el programa *Schulfach Glück...* Ha llegado en un momento en el que existe un profundo deseo de crear un entorno escolar que se preocupe por las personas que la ocupan.

---

emocional y social. Aunque los centros escolares están obligados a ofrecer programas en este sentido, falta aún que dichos programas se expandan, que se proporcione más orientación al respecto y que se ofrezca una aplicación coherente, si se quiere garantizar su aceptación y eficacia. Por tanto, se tendrá que seguir trabajando para convertir la EES en un pilar de la educación, en algo que se refleje más allá de meros programas y proyectos puntuales. También queda mucho camino por recorrer para que la EES esté presente y con fuerza en la cultura escolar, se plasme en las relaciones y en la impartición del plan de estudios y quede grabada como un recuerdo positivo de la etapa vivida en la escuela.

Esta época de reformas brinda a los centros escolares la oportunidad de adoptar iniciativas, modelos y programas que se ajusten a las necesidades del alumnado y del propio centro, e ir obteniendo algunos resultados satisfactorios.

muchos ejemplos eficaces para satisfacer las necesidades holísticas de un mayor número de alumnos.

Programas y asignaturas como *KoSo* resultan experiencias extraordinarias cuando las imparten profesores muy competentes, de modo que los retos cognitivos y personales que plantean no deberían limitarse a ciertos centros. De hecho, podrían ser perfectos para los institutos especializados, cuyos planes de estudio están actualmente en proceso de revisión, y donde podría ser obligatorio a partir de ahora impartir programas de aprendizaje social. Estos centros podrían aprovechar la oportunidad para crear una cultura emocional y social sólida y flexible al mismo tiempo, a partir de una base cognitiva para la EES más profunda y desarrollándola desde ahí. También conviene resaltar de nuevo que *KoSo* no es la única fuente de aprendizaje de variables emocionales y sociales en el centro Sir Karl Popper, sino que este también cuenta con un programa de orientación para

proporcionar un apoyo adicional más personalizado al alumnado.

No es de extrañar que el programa *Schulfach Glück* esté teniendo una repercusión tan abrumadora. Ha llegado en un momento en el que existe un profundo deseo de crear un entorno escolar que se preocupe por las personas que la ocupan. Al brindar al alumnado y al profesorado la oportunidad de explorar al mismo tiempo las esferas de la felicidad y el bienestar a través de seis módulos realistas, se construyen unas relaciones basadas en experiencias compartidas. Incluso llevando indirectamente este planteamiento a las asignaturas, ya se aporta una dimensión más favorable a la enseñanza y al aprendizaje. Este programa, cuya implantación se ha expandido en 4 años de los 6 centros pilotos iniciales a 96 escuelas, nos ofrece una visión optimista sobre el futuro de la EES en Austria.

La educación emocional y social no ha alcanzado aún un verdadero auge en todo el país, ya que para ello tienen que cambiar determinadas actitudes e ideas fundamentales. La educación en su conjunto es un tema que presenta en la actualidad grandes dificultades en el país y con mucha frecuencia, la visión de futuro ha quedado empañada por un enfoque excesivamente centrado en los objetivos académicos. Sin embargo, si queremos dejar de estar estancados en el pasado, se debe realizar la reforma desde la determinación y la convicción. La educación emocional y social aborda la necesidad de crecimiento de los alumnos y el crecimiento implica cambios. Austria ha iniciado ya su proceso de crecimiento y vislumbra un futuro prometedor.

## Notas

- <sup>1</sup> Noticia. *Österreich Darf Nicht Sitzen Bleiben: Volksbegehren Bildungsinitiative*. 14 de noviembre de 2011. Web: 31 de agosto de 2012. <<http://www.vbbi.at/>>.
- <sup>2</sup> Entre las exigencias que debería abordar la reforma educativa estaban las siguientes:  
Un sistema escolar moderno, no burocrático y más autónomo con la participación de todas las partes interesadas y no sujeto a influencia política.  
Los jardines de infancia se equiparán a las escuelas y sus profesores se equiparán a los profesores de los centros escolares.  
Una amplia gama de centros de educación preescolar, tales como centros de cuidado de día y jardines de infancia, y opciones para el cuidado de los niños a jornada completa en toda Austria.  
Un sistema educativo en el que se reconozcan y fomenten continuamente a través de la escolarización los talentos y habilidades de todos los niños y adolescentes.  
Poner fin al sistema de repetición de curso por suspender determinadas asignaturas, tal y como ocurre actualmente, y a la necesidad de recibir formación extraescolar de los alumnos.  
Una amplia gama de centros de jornada completa.  
Un sistema educativo socialmente justo e inclusivo en el que los estudiantes se clasifiquen según sus intereses y capacidades una vez completada la etapa de educación obligatoria.  
Un mayor reconocimiento o estatus de los profesionales de la docencia y un plan financiero para apoyarlo.  
Un compromiso de proporcionar y ampliar el apoyo financiero a los centros de enseñanza superior y universidades.  
Que en 2020 se alcance el objetivo de lograr que el 40% de los alumnos que obtengan el graduado escolar sean admitidos en estudios superiores.
- <sup>3</sup> Noticia. *Österreich Darf Nicht Sitzen Bleiben: Volksbegehren Bildungsinitiative*. 14 de noviembre de 2011. Web: 31 de agosto de 2012. <<http://www.vbbi.at/>>.
- <sup>4</sup> "Metanavigation". *BMUKK*. Recuperado el 2 de febrero de 2013 de: <<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>>.
- <sup>5</sup> "Educación obligatoria". *BMUKK*. Ministerio federal de Educación, Arte y Cultura, Web. Recuperado el 23 de enero de 2013.
- <sup>6</sup> "Información general sobre los institutos y escuelas técnicas y vocacionales". *BMUKK*. Recuperado el 23 de enero de 2013.
- <sup>7</sup> *op.cit.* Bundesvertretung Der Österreichischen HochschülerInnenschaft.
- <sup>8</sup> *Ibid.*
- <sup>9</sup> Noticia: *Forderungen Bildungsvolksbegehren: Volksbegehren Bildungsinitiative*. Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://www.vbbi.at/volksbegehren/forderungen>.
- <sup>10</sup> Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura. *Die*

- Bildungsreform für Österreich: Das Gesamtkonzept in her Umsetzung. Junio de 2012.*
- 11 Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura. Soziales Lernen. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales\\_lernen.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales_lernen.xml).
  - 12 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Web. 31 de agosto de 2012. <<http://www.oecd.org/social/familiesandchildren/43590132>>.
  - 13 ÖZEPS. *Über Uns*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/p72.html>
  - 14 ÖZEPS. *Leitbild*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/?p=736>.
  - 15 ÖZEPS. *Zentrale Themen*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/p174.html>.
  - 16 ÖZEPS. *Leitbild*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/?p=736>.
  - 17 Schröder, Brigitte. "ÖZEPS - Sozial Emotionales Lernen". Recuperado el 6 de marzo de 2012.
  - 18 Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück" Ist Das Neue „Lieblingsfach“ Der SchülerInnen! Glück Macht Schule – Bilanz Des Ersten Jahres Und Ausblick". Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria). Recuperado el 27 de junio de 2012 de: <http://www.lernwelt.at/downloads/gms-bilanz-09-10.pdf>.
  - 19 Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück Macht Schule" Geht in Das Dritte Jahr – Und: Nun Werden Auch Die Eltern Glückliche!", "Glück Macht Schule" – Bilanz Vom Schuljahr 10/11 Und Ausblick Auf 11/12. Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria), Web. Recuperado el 27 de junio de 2012.
  - 20 "Glücksschulen 2011/12". Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria). Recuperado el 8 de noviembre de 2012 de: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>.
  - 21 Nota del editor – el programa desarrollado por el centro escolar Wellington se encuentra descrito en el capítulo de 2008 sobre el Reino Unido incluido en los informes de la Fundación Botín que llevan por título "Educación Emocional y Social. Análisis Internacional" (véase caso práctico 3).
  - 22 "Glück Macht Schule Eine Initiative Des Landesschulrates Für Steiermark Lehrplanfür Die Sekundarstufe 2". *Lehrpläne Unterrichtsfach Glück*. Landesschulrat Steiermark, Web. 28 de junio de 2012. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10095072/1969838/>>.
  - 23 "Willkommen Bei Der Pressekonferenz: „Glück“ in Der Schule – Eine Erste Bilanz". Landesschulrat Steiermark, Web. 28 de junio de 2012. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>>.
  - 24 Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück" Ist Das Neue „Lieblingsfach“ Der SchülerInnen! Glück Macht Schule – Bilanz Des Ersten Jahres Und Ausblick". Landesschulrat Steiermark, Web. 27 de junio de 2012.
  - 25 "Unterrichtsfach Glück – Landesschulrat Steiermark". *Unterrichtsfach Glück – Landesschulrat Steiermark*. Web. 25 de mayo de 2013. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>>.
  - 26 Wustinger, Renate. Recuperado el 10 de julio de 2012 de: <http://www.koso.at/koso/index.php?id=info>.
  - 27 Wustinger, R. Clase de KoSo, 12. de junio de 2012.
  - 28 M, Barbara. "Aktuelles Aus Der Schulkommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª Impresión.
  - 29 Wustinger, R., entrevista 4 de junio de 2012.
  - 30 Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
  - 31 *Ibid.* Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
  - 32 *Ibid.*
  - 33 M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.
  - 34 *Ibid.* M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.
  - 35 *Ibid.* Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
  - 36 *Ibid.* M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.

## Bibliografía

- Aigner, L. y Egyed M.-T. (2010). *Österreichs Schüler Haben Keinen Bock Auf Lesen*. Derstandard.at. (7 de diciembre de 2010). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://derstandard.at/1291454274893/Pisa-Ergebnis-Oesterreichs-Schueler-haben-keinen-Bock-auf-Lesen>
- DiePresse.com (2007). *EU: Kritik an Österreichs Schulsystem*. DiePresse.com (3 de octubre de 2007). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: [http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/334241/EU\\_Kritik-an-Oesterreichs-Schulsystem](http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/334241/EU_Kritik-an-Oesterreichs-Schulsystem)
- DiePresse.com (2009). *Im Wortlaut: Soziales Lernen*. DiePresse.com (11 de agosto de 2009). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/501546/Im-Wortlaut\\_Soziales-Lernen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/501546/Im-Wortlaut_Soziales-Lernen)
- DiePresse.com (2011a). *Bis 2025 Geht Die Hälfte Der Lehrer in Pension*. DiePresse.com (20 de julio de 2011). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/679603/Bis-2025-geht-die-Haelfte-der-Lehrer-in-Pension>
- DiePresse.com (2011b). *Schelte Von Der OECD: Bildung Hat in Österreich Keine Priorität*. DiePresse.com (13 de septiembre de 2011). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/692869/print.do>
- DiePresse.com (2012). *Dienstrecht: Alle Lehrer Sollen Sich Künftig Professor Nennen Dürfen*. DiePresse.com (25 de mayo de 2012). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: [http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoeherschulen/760725/Dienstrecht\\_Alle-Lehrer-sollen-sich-kuenftig-Professor-nennen-duerfen](http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoeherschulen/760725/Dienstrecht_Alle-Lehrer-sollen-sich-kuenftig-Professor-nennen-duerfen)
- Donnermair, C. (2010). *Die Staatliche Übernahme Des Primarschulwesens Im 19. Jahrhundert: Maßnahmen Und Intentionen. Vergleich Frankreich-Österreich*. Tesis, Universidad de Viena. Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://othes.univie.ac.at>
- Eigner, L. (2013). *Privatschule Als Ausweg Aus Dem Reformstau*. Derstandard.at. (11 de marzo de 2013). Recuperado el 5 de junio de 2013 de: <http://derstandard.at/1362107770786/Privatschule-als-Ausweg-aus-Reformstau>
- Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Friburgo: Herder Verlag.
- Ingrao, C. W. (2000). *The Habsburg Monarchy. 1618-1815*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krone.at (2009). *Österreichs Lehrer Sollen Länger Unterrichten*. Krone.at. (26 de febrero de 2009). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: [http://www.krone.at/Nachrichten/Oesterreichs\\_Lehrer\\_sollen\\_laenger\\_unterrichten-Streit\\_um\\_2\\_Stunden-Story-134864](http://www.krone.at/Nachrichten/Oesterreichs_Lehrer_sollen_laenger_unterrichten-Streit_um_2_Stunden-Story-134864)
- Layard, R. (2006). *Happiness: Lessons from a New Science*. Londres: Penguin Books.
- Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura, BMUKK (2011). *Guía estadística 2011: datos y cifras clave sobre los centros escolares y la educación de adultos en Austria*. Viena: BMUKK.



Schmidt-Vierthaler, R. (2012). Historisches Korsett: Schule, Ein Produkt Des Zufalls. *Die Presse*. Recuperado el 31 de julio de 2012 de [http://diepresse.com/home/pflichtschulen/733477/Historisches-Korsett\\_Schule-ein-Produkt-des-Zufalls](http://diepresse.com/home/pflichtschulen/733477/Historisches-Korsett_Schule-ein-Produkt-des-Zufalls).

Stachel, P. (2002). Das Österreichische Bildungssystem Zwischen 1749 Und 1918. *Kakanien Revisited*. Recuperado el 31 de julio de 2012 de: <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>.

Wurm, I. A. (2010). *Das Bildungskonzept Kommunikation Und Soziale Kompetenz (KoSo\*) Im Kontext Des Globalen Lernens*. Diss. Universität Wien. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de: [http://othes.univie.ac.at/10831/1/2010-07-21\\_0501208.pdf](http://othes.univie.ac.at/10831/1/2010-07-21_0501208.pdf)

Wustinger, R. y Roman, B. (2005). *Kommunikation Und Soziale Kompetenz: Methodikbuch (2ª ed.)*. Viena: Impresión.

Wustinger, R. y Roman, B. (2008). *Kommunikation Und Soziale Kompetenz: Lehr- Und Arbeitsbuch (3ª ed.)*. Viena: Impresión.



Israel





# La educación emocional y social en Israel

Eliezer Yariv

## Resumen

Israel es un país situado en Oriente Próximo que cuenta con 8 millones de habitantes. Desde mucho antes de su proclamación como estado en 1948, las generaciones de judíos exiliados de ese territorio hace 2000 años, nunca han dejado de soñar con volver a su patria. La emergencia del movimiento sionista en Europa a finales del siglo XIX estableció la agenda y la plataforma política para constituir un estado judío y democrático, el único estado de mayoría judía del mundo. Aunque Israel es un país joven, los ciudadanos judíos han vivido más de 4000 años de historia plagada de turbulencias, tanto en Tierra Santa como en el resto de los países por los que se dispersaron en la diáspora. Los judíos han sufrido persecuciones, guerras, amenazas y catástrofes, como el holocausto. Distintos gobernantes, como los faraones Horemheb (1319-1292 a.C.) y Ramsés I (aprox. 1292-1290 a.C.), y probablemente algún otro, además de Hitler (1933-1945), por citar sólo a unos pocos, no cesaron en su empeño de exterminar a la población judía. Con unos recuerdos tan dolorosos en la memoria colectiva, no es de extrañar que un erudito haya declarado recientemente que la psique israelí sufre un trastorno de estrés postraumático (Yair, 2011). Estos terribles acontecimientos constituyen solo una parte de sus numerosas fuentes de estrés (Israelashvili, 1993):

---

## ...un erudito ha declarado recientemente que la psique israelí sufre un trastorno de estrés postraumático (Yair, 2011).

---

- A Israel es una nación de inmigrantes creada como hogar para los judíos de todo el mundo. Prácticamente todas las familias cuentan como mínimo con un miembro inmigrante. El desarraigo y establecimiento en un entorno alejado, tanto geográfica como culturalmente, constituyen sin duda un reto que deja cicatrices emocionales.
- B Israel está rodeado de países hostiles y organizaciones terroristas que tratan de destruirlo. El estado de guerra está muy presente en la vida de todos los ciudadanos israelíes. Por ejemplo, todos los jóvenes de ambos sexos deben servir en el ejército, lo que supone una fuente de preocupación para los padres. Yo mismo serví durante tres años en el servicio de inteligencia de las Fuerzas de Defensa de Israel (IDF) y combatí en dos encarnizadas guerras. Mis tres hijos también llevaron a cabo diversos cometidos en las IDF. Uno de ellos participó durante dos años en varias misiones de combate en Líbano.
- C El problema de la seguridad no se limita al contexto bélico. Las constantes amenazas y atentados terroristas obligan a los israelíes a considerar tales riesgos como parte de su rutina diaria. En este sentido, las poblaciones más afectadas son las que residen cerca de las fronteras y sufren continuos ataques.

---

## Las constantes amenazas al pueblo judío, tanto en el pasado como en la actualidad, refuerzan la cohesión de grupo y aumentan la desconfianza hacia los demás, hacia las “personas de fuera”. ¿Pero quién no es una “persona de fuera” en un país de inmigrantes?

---

D Las constantes amenazas al pueblo judío, tanto en el pasado como en la actualidad, refuerzan la cohesión de grupo y aumentan la desconfianza hacia los demás, hacia las “personas de fuera”. ¿Pero quién no es una “persona de fuera” en un país de inmigrantes? La evolución histórica, política y demográfica ha dividido a la sociedad israelí de acuerdo con su sentimiento nacional (judíos frente a árabes), religioso (judíos laicos no practicantes frente a ortodoxos y ultraortodoxos), político (prodemocráticos y liberales frente a derechistas y nacionalistas), social (ciudadanos veteranos y nacidos en Israel frente a nuevos inmigrantes) y territorial (la mayoría de los israelíes, que viven en los territorios de antes de la guerra de 1967, frente a los colonos, que residen en territorios ocupados en dicha guerra). Cada una de estas divisiones tiende a aflorar cada cierto tiempo, poniendo en peligro el delicado tejido de la sociedad israelí.

En la primera parte de este capítulo se describe la dilatada historia judía e israelí, desde los tiempos bíblicos de los tres padres fundadores, pasando por la conquista de Jerusalén, la destrucción del templo y el envío al exilio del pueblo judío por parte de los romanos, hasta el nacimiento del movimiento sionista que sentó las bases ideológicas y la infraestructura organizativa que permitirían a los pioneros judíos abandonar sus países europeos y emigrar a Palestina. Esta parte finaliza con un breve análisis de los motivos subyacentes a las dolorosas relaciones entre judíos y árabes en Israel. En la segunda parte se describe la estructura y el funcionamiento del sistema educativo israelí, haciendo especial hincapié en los sectores ultraortodoxo y árabe, que poseen unas características demográficas y culturales únicas. Dado el rápido crecimiento demográfico, se calcula que en el transcurso de una generación dichos sectores constituirán la mitad de la población escolar israelí. La tercera parte del capítulo se consagra a la campaña nacional del Ministerio de Educación israelí, dirigida a fomentar el bienestar emocional y social de los alumnos, mejorar las relaciones sociales y aumentar la sensación de seguridad en las escuelas. Gracias a esta iniciativa nacional (conocida como *programa de prevención de la violencia*), que se ha implantado actualmente en 1200 escuelas, en los dos últimos años se ha conseguido reducir en un 30% la violencia escolar. Este programa basado en financiación pública adopta, entre otros aspectos, el arraigado plan de estudios de *habilidades para la vida*. También se ha descrito en el capítulo este plan, aplicado a todo el alumnado desde la etapa de infantil (5-6 años) hasta el fin de secundaria (17 años). A continuación mantengo, con arreglo a mi planteamiento teórico ecosistémico (Yariv, 1999, 2010), que (a) el plan de estudios emocional y social escolar debería completarse con (b) medidas de organización escolar en todo el sistema, así como con (c) estrategias de intervención eficaces para tratar las conductas inadecuadas una vez producidas.

En el último apartado se exponen cuatro casos prácticos detallados con ejemplos ilustrativos del

---

## (Una) iniciativa nacional (conocida como programa de prevención de la violencia), que se ha implantado actualmente en 1200 escuelas, en los dos últimos años ...ha conseguido reducir en un 30% la violencia escolar.

---

planteamiento teórico ecosistémico. Dichos casos se basan en meticulosas observaciones y entrevistas que me ayudaron a retratar al personal docente y al alumnado, así como a describir sus programas de la manera más pormenorizada posible. Por principios éticos y jurídicos, se han modificado los nombres de los centros escolares, de los miembros del personal docente y de los alumnos participantes en el estudio. En el primer caso práctico se describe *El lenguaje de la jirafa*, un programa que fomenta las habilidades de comunicación no violenta en los niños en edad preescolar y con necesidades educativas especiales. Los niños aprenden a evitar pronunciar determinadas frases y juicios provocativos y asimilan modos de expresión no conflictivos. En el segundo caso se describe el programa *Disciplina y diálogo*; una breve intervención psicopedagógica (Yariv, 1996). Esta herramienta permite al personal docente moderar un debate constructivo en circunstancias tensas tras una conducta disruptiva del alumno. En el tercer caso se describe una iniciativa pedagógica gestionada por el Abraham Fund con la que se pretende salvar la línea divisoria entre niños judíos y árabes. En el programa *Mirkam*, se reúne a niños de 5º y 6º de escuelas judías y árabes vecinas. En el último ejemplo se expone el caso de una escuela de educación primaria del centro urbano cuya dirección y personal docente han desarrollado unas impresionantes iniciativas sociales y medioambientales. El objetivo de dicha escuela consiste en mejorar el rendimiento académico del alumnado sin descuidar sus necesidades personales. Esta idea de atender al alumno, junto al decidido carácter de su directora, se traduce en distintas acciones cuya eficacia queda reflejada en los resultados educativos.

*El Dr. Eliezer Yariv es psicólogo de educación secundaria. Es licenciado en psicología y tiene un máster en esta materia de la Universidad de Haifa. Estudió el doctorado en Educación en la University of Leicester, Reino Unido (2002). El Dr. Yariv es profesor titular en el Gordon College of Education de Haifa y forma parte del servicio de psicología del ayuntamiento de Keriat Motzkin. Eliezer es evaluador del Journal of Education for Teaching y trabajó como investigador principal en el instituto de estudios Above Average Ltd, que clasificaba las universidades y facultades israelíes. Editó junto a Guy Yariv la guía Above Average Guide to Academic Institutions in Israel (2005). Está especializado en gestión del aula y disciplina escolar para identificar motivos personales y organizativos y ofrecer pautas a familias, alumnos y profesores. Sus tres libros de texto sobre esta materia, Discipline and Dialogue (1996), Silence in Class (1999) y I've Got Eyes in the Back of my Head (2010) se estudian en los departamentos de pedagogía de las escuelas superiores y universidades israelíes. El Dr. Yariv ha publicado más de 25 artículos en revistas con revisión por pares, así como docenas de artículos en revistas profesionales israelíes. Actualmente imparte talleres y cursos académicos para estudiantes de magisterio y profesores en activo sobre la gestión del aula. En su trayectoria profesional ha trabajado, entre otras cosas, como responsable de los jóvenes de un internado, emisario para la comunidad judía de Rochester NY (EE.UU.) y asesor de organización en diversas instituciones públicas.*

## Introducción

Si me pidieran que resumiera en qué consiste la educación emocional y social, me saltaría la ingente cantidad de publicaciones académicas sobre psicología y educación y citaría una frase pronunciada hace unos 2000 años en Jerusalén por el rabino Hillel el Viejo. Hillel, un famoso líder religioso judío, se vio un día sorprendido por el reto que le planteaba un gentil que quería convertirse al judaísmo: le pidió que resumiera la esencia de la religión judía mientras se sostenía a la pata coja. Hillel lo reprendió por su conducta, pero de modo constructivo le contestó: **“no hagas a tu prójimo lo que no quieres que te hagan a ti. He aquí toda la Torá; el resto no es más que la interpretación de esta sentencia; ve y estudialo”** (Shab. 31a). Sin duda, Hillel consideraba que el amor al prójimo era un principio fundamental de la ley moral judía, pero en lugar del mandamiento idealista de “amarás al prójimo como a ti mismo” (Lev. 19:18), adoptó una aproximación realista y humilde que nos enseña diversas lecciones. En primer lugar, al igual que reza la frase en latín *Primum non nocere*, Hillel solicitaba **“En primer lugar, no hagas daño”**. Hillel era consciente de que el odio y la agresividad residen en todo ser humano, y una vez que estallan, estos impulsos ponen en peligro tanto a los atacantes como a las víctimas. A diferencia del carácter pacífico y reconfortante del amor, la agresión se manifiesta a través de acciones dramáticas, enérgicas y destructivas que dejan heridas y generan sufrimiento. Por tanto, para entablar una amistad sólida, es esencial detener de antemano los enfrentamientos para evitar así, antes de que sea demasiado tarde, daños irreversibles en el futuro. En segundo lugar, Hillel sabía que más que los pensamientos, son las emociones las que guían el comportamiento humano y delimitan las relaciones interpersonales. Así pues, el primer mandamiento nos exige tener habilidades de autoconciencia y empatía para poder entender el punto de vista de los demás

y minimizar la propensión a responder agresivamente en situaciones conflictivas (Goleman, 1996). En tercer lugar, Hillel estaba convencido de que (tal y como reza la vieja fábula) “unas buenas verjas crean buenas relaciones entre vecinos”. Las barreras impiden que personas y naciones invadan el espacio del prójimo o se inmiscuyan en asuntos ajenos. Tales límites proporcionan a cada “vecino” la libertad de gestionar su propia vida de manera autónoma. El establecimiento de límites (“no...”) y de normas claras constituye un recurso efectivo para fomentar el respeto al prójimo. En cuarto lugar, el imperativo de Hillel nos traza un objetivo educativo modesto y realista. Tal y como establecen cinco de los Diez Mandamientos, el imperativo negativo de Hillel (“no...”) quizá sea más sencillo de cumplir que un mandamiento activo (como por ejemplo, “honrarás a tu padre y a tu madre”), aunque requiere una férrea fuerza de voluntad. Hillel opinaba que tal autocontrol era una habilidad que se podía aprender y desarrollar.

Esta historia sobre Hillel no es sino un ejemplo de la rica bibliografía académica judía sobre las relaciones y los sentimientos. Con el fin de entender la psique judía y la naturaleza de la Educación Emocional y Social (EES) en Israel, debemos solicitar al paciente que se tumbe en el diván histórico-psicoanalítico y nos cuente el origen de todo.

## 1: La historia y la sociedad de Israel

### Apogeo, caída y resurgimiento: breve resumen de la historia judía

Según la Biblia (aunque este hecho no esté avalado por los hallazgos arqueológicos), los judíos descienden del antiguo pueblo de Israel que se asentó en la tierra de Canaán, situada entre la costa oriental del Mar Mediterráneo y el río Jordán (1451 a.C.). Entre los hijos de Israel estaban los “tres padres” fundadores: Abraham, su hijo Isaac y su nieto Jacob. La



familia de Jacob partió a Egipto, donde fue esclavizada por el faraón. Se desconoce la identidad de dicho gobernante, mencionado en el *libro del Génesis*. Tras 400 años de esclavitud, los israelíes, guiados por Moisés, huyeron de Egipto. Existe consenso entre los historiadores al afirmar que en el *libro del Éxodo* se nombra como mínimo a dos faraones: el “faraón de la opresión”, probablemente Horemheb (1319-1292 a.C.) y el “faraón del éxodo”, probablemente Ramsés I (aprox. 1292-1290 a.C.). Después de 40 años deambulando por el desierto del Sinaí y tras recibir los Diez Mandamientos en el Monte Sinaí, regresaron a su patria ancestral en Canaán. Este hecho marca la creación de Israel como nación política en Canaán, en el año 1400 a.C.

Tras la entrada en Canaán, el territorio de Israel se organizó como una confederación de doce tribus gobernadas por diversos jueces. En el año 1000 a.C. se proclamó la monarquía, siendo Saúl el primer rey de Israel, seguido del rey David y de su hijo Salomón, que construyó el Primer Templo. Tras la muerte de este último se desató una guerra civil entre las diez tribus septentrionales israelíes y la tribu de Judá, que desembocó en la división de la nación en dos reinos: el de Israel al norte y el reino de Judá al sur. Más adelante, Israel fue conquistado por los asirios en el siglo VIII a.C y el reino de Judá sufrió un destino similar, siendo conquistado por los babilonios en el año 587 a.C. La élite del reino y gran parte de sus súbditos fueron exiliados a Babilonia. Transcurridas varias generaciones, algunos seguidores, guiados por los profetas Esdras y Nehemías, regresaron a su patria y construyeron el Segundo Templo. Más adelante, los asmoneos establecieron un reino judío independiente, pero que fue conquistado por los romanos en el año 63 a.C. Tras la revuelta de Bar Kojba (132-136 a.C.), los romanos decidieron destruir el Templo de Jerusalén, arrasaron todos los pueblos del

reino, asesinaron a muchos ciudadanos de Judá y sometieron a la esclavitud al resto de la población.

Tras 1500 años de existencia como nación, los judíos fueron enviados al exilio. Durante los casi 2000 años siguientes, se dispersaron por diversos continentes y múltiples países, asentándose en territorios pertenecientes a otros pueblos. Puesto que se trataban de tribus acostumbradas a vivir en pequeñas comunidades muy cohesionadas, que conservaban con ahínco su fe, su lengua, su indumentaria y sus rituales únicos, suscitaban gran interés y desconfianza entre sus vecinos. Adquirieron fama por su gran talento y educación (por ejemplo, alrededor de una cuarta parte de los galardonados con el Premio Nobel son judíos). Solían tener más riquezas que los demás gracias a su talento y su buen hacer en el comercio y, por consiguiente, no es de extrañar que despertaran en los demás sentimientos bipolares de admiración y odio. Los monarcas se dejaron influir por los cambios de la opinión pública hacia los judíos: proporcionándoles a veces un refugio seguro y sacando provecho de su talento comercial y académico en beneficio del reino; y haciéndose eco otras veces del odio público hacia ellos (en ocasiones incluso intensificándolo), oprimiéndolos y victimizándolos.

Es imposible describir este largo periodo de la historia judía en pocas palabras. Sin embargo, para nuestros lectores expondremos a continuación unos cuantos ejemplos históricos que ilustran las tendencias anteriormente mencionadas. Como ciudadanos del Imperio Romano, los judíos de España se dedicaron a una gran diversidad de oficios, incluidos la agricultura y el comercio. Hasta la cristianización de los españoles (hacia el siglo VIII), los judíos mantenían unas sólidas relaciones con los musulmanes y otras poblaciones no judías, desempeñando un activo papel en la vida social y económica de las provincias

españolas en las que residían. El primer periodo de excepcional prosperidad tuvo lugar bajo el gobierno de Abderramán, primer califa de Córdoba, y su consejero Hasday Ibn Shaprut, entre los años 882 y 942. Durante este periodo, Córdoba se convirtió en la “Meca de los eruditos judíos”, intelectuales que recibían una hospitalaria acogida por parte de los judíos acomodados. Los logros in-

España como para los judíos, se desarrollaron en el marco de una consolidada tendencia entre los siglos XIII y XVI, época en la que muchos países europeos expulsaron a los judíos de sus territorios.

En el siglo XIX muchos judíos europeos abandonaron su fe ortodoxa, se “modernizaron” y se integraron en la sociedad convencional

---

## **El movimiento sionista fue fundado en 1884 y con él, olas de inmigrantes judíos procedentes tanto de Europa como de otros continentes realizaron sus primeros asentamientos en Palestina.**

---

telectuales de dichos eruditos influyeron también en la vida de los no judíos. No obstante, a pesar de su contribución científica y cultural, las comunidades cristianas se mostraban molestas por el “problema” judío. Por ejemplo, en el VIII Concilio de Toledo (que tuvo lugar en el siglo VII) se prohibieron todos sus ritos (incluidos el respeto del shabat y la circuncisión). Aquellos a quienes se descubría ayudando a los judíos eran castigados con la confiscación de una cuarta parte de su patrimonio. Un momento decisivo para la historia de los judíos en España tuvo lugar bajo el reinado de Fernando III, cuando la Iglesia ordenó a los judíos distinguirse de los cristianos mediante una insignia amarilla que debían portar en su indumentaria. Más adelante, en 1492, bajo el reinado de los Reyes Católicos, se les obligó a convertirse al catolicismo, siendo expulsados del país aquellos que se negaron a ello. Unos 200.000 abandonaron España, dirigiéndose muchos de ellos a Turquía; 50.000 fueron bautizados, y 20.000 murieron de camino a Turquía y otros países de Europa. Estos trágicos sucesos, tanto para

europea. El movimiento sionista fue fundado en 1884 y con él, olas de inmigrantes judíos procedentes tanto de Europa como de otros continentes realizaron sus primeros asentamientos en Palestina. Al mismo tiempo, muchas otras familias emigraron a EE.UU., Sudáfrica y Australia, donde establecieron unas dinámicas y prósperas comunidades.

En 1933, con la llegada al poder de Adolf Hitler y el partido nazi, la situación de la comunidad judía en Alemania se agravó. Factores como la crisis económica, las racistas leyes antisemitas, los altos niveles de intimidación y el miedo a una guerra inminente, impulsaron a muchos judíos a huir de Europa. Cuando estalló la II Guerra Mundial y después de que Alemania invadiera la Unión Soviética, se dio inicio a la llamada “solución final”. Se trataba de una operación organizada a una escala sin precedentes con la que se pretendía exterminar a toda la población judía de Europa. Se asesinó a seis millones de judíos en guetos, campos de concentración y cámaras de gas. Este genocidio, conocido como el holocausto,

influyó enormemente en la opinión pública internacional e intensificó los esfuerzos por establecer un estado judío en Palestina.

Tres años después de finalizar la II Guerra Mundial, las Naciones Unidas decidieron extinguir el mandato británico en Palestina y dividir el territorio entre el estado judío y el Reino Hachemita de Jordania. En mayo de

por la mayoría. Los árabes de Israel constituyen un caso único, ya que la mayoría de los judíos los considera como un grupo afín al enemigo afincado en los países vecinos. Las semillas del conflicto se sembraron a principios del siglo XX, con la llegada de las primeras oleadas de colonos sionistas a Palestina. Los recién llegados compraron tierras a los terratenientes árabes y no tardaron en es-

---

## El conflicto árabe-israelí, tanto con la minoría árabe residente en Israel como con los ciudadanos árabes de los países vecinos es, sin duda, un aspecto inherente a la existencia de esta nación.

---

1948, David Ben-Gurion proclamó la constitución del Estado judío de Israel, que desembocó inmediatamente en una cruenta guerra contra los estados árabes vecinos, que se negaron a aceptar la resolución de la ONU. En 1949 finalizó la guerra y el estado comenzó a absorber masivas oleadas de inmigrantes judíos procedentes de todo el mundo. Desde 1948, Israel ha estado implicado en diversos conflictos militares de gran envergadura, participando también de forma prácticamente constante en toda una serie de conflictos secundarios. Desde la Guerra de los Seis Días en 1967, Israel ha ocupado territorios palestinos y, hasta la fecha, todos los esfuerzos por alcanzar un armisticio de larga duración con Palestina han fracasado. El conflicto árabe-israelí, tanto con la minoría árabe residente en Israel como con los ciudadanos árabes de los países vecinos es, sin duda, un aspecto inherente a la existencia de esta nación.

### Judíos y árabes

Cada país tiene sus propios grupos minoritarios, estando unos mejor aceptados que otros

tablecer sus *kibbutzim* (asentamientos rurales colectivos) y ciudades. Los veteranos agricultores de los pueblos árabes vecinos, preocupados por la "invasión", comenzaron a lanzar constantes ataques militares. Los colonos judíos, en respuesta a tales ataques, crearon milicias para defender sus pueblos y ciudades. El conflicto se recrudeció tras la resolución de la ONU de 1947 por la que se repartía el territorio entre los dos pueblos. En mayo de 1948, cuando David Ben-Gurion proclamó el establecimiento del Estado de Israel, todos los países árabes vecinos le declararon la guerra, que finalizó con la victoria del bando judío y la huida de las poblaciones árabes locales a campos de refugiados en Líbano, Siria y otros países. Los árabes que permanecieron en el seno de las nuevas fronteras del Estado de Israel, tuvieron que vivir bajo la ley marcial (estructura que fue abolida en 1966) y sufrieron una importante restricción de derechos civiles.

El recelo y la alienación a los que se ve sometida la población árabe siguen siendo

## La calidad de la educación en las escuelas árabes es, sin lugar a dudas, de nivel inferior a la del sector judío.

patentes hoy en día, no sólo en las conductas sociales y en las relaciones personales, sino también en aspectos formales y jurídicos. Los ciudadanos árabes de Israel representan alrededor del 20% de la población (1,5 millones de habitantes) y la mayoría de ellos son musulmanes (83%), siendo los restantes cristianos (12%), drusos (5%) y beduinos. En una nación que otorga la ciudadanía plena e inmediata a todo judío que inmigre a su territorio, los ciudadanos árabes son en diversos sentidos ciudadanos de segunda con una identidad dividida: se consideran a sí mismos ciudadanos israelíes debido a su nacionalidad, pero árabes o palestinos según su origen étnico. Muchos ciudadanos tienen lazos de parentesco con palestinos residentes en los territorios ocupados y en los países árabes vecinos. Aunque representan aproximadamente una quinta parte de la población israelí, sufren sin duda discriminación: la cuota que se les asigna en los presupuestos y en los servicios públicos es significativamente menor en comparación con los recursos asignados a la población judía; su poder político y, en cierta medida incluso sus derechos, se encuentran relativamente restringidos (por ej., los miembros árabes del parlamento no tienen permitido participar en los comités sobre asuntos de seguridad); según el Centro Nacional de Estadística israelí (Central Bureau Statistics, CBS en sus siglas en inglés), los ingresos medios mensuales de una familia árabe equivalen aproximadamente al 60% de los de una familia judía. Además, desde la declaración de la independencia se han creado numerosos asentamientos y ciudades judías nuevas, mientras que tan sólo se ha creado una nueva árabe (Rahat) y algunos pueblos. La calidad de

la educación en las escuelas árabes es, sin lugar a dudas, de nivel inferior a la del sector judío. Las instalaciones escolares están peor construidas y equipadas, especialmente en las zonas periféricas (por ejemplo, los centros escolares para beduinos en el desierto de Negev), los presupuestos son restringidos y las aulas están masificadas. No es de extrañar que el rendimiento académico de los estudiantes árabes de Israel sea significativamente inferior, tanto en los exámenes nacionales como en los internacionales, que el alcanzado por sus homólogos judíos, cuyas escuelas se encuentran situadas a tan solo unos kilómetros de distancia.

Hoy en día (2013), Israel es una democracia parlamentaria con una población de más de 7,8 millones de habitantes, de los que el 75% son judíos y el 20% árabes. El resto no se encuentra clasificada ni como judía, ni como árabe. La sociedad actual de Israel es variada y multicultural, con una población considerada joven en comparación con la de otros países occidentales. En 2012, el 28% de la población israelí tenía entre 0 y 14 años, frente al 17% de otros países occidentales, y alrededor del 10% de su población era mayor de 65 años, mientras que en los países occidentales se registraba una tasa del 15%. El tamaño medio de las familias es de 3,03 hijos por hogar, mientras que en los países europeos la media es de menos de 2. Gran parte de la población judía (70%) está constituida por ciudadanos nacidos en Israel y la mayoría pertenecen a la segunda generación, mientras que en 1948 (el primer año de constitución del Estado de Israel) sólo un tercio de la población había nacido en el país.

## 2: El sistema educativo israelí

La educación en Israel es obligatoria entre los 5 y los 18 años. El estado fomenta también la escolarización de niños en edad preescolar, de 3 a 5 años, y ha asignado una partida presupuestaria para construir miles de aulas nuevas, con el fin de acoger a este colectivo. En 2012 había cerca de medio millón de niños matriculados en escuelas infantiles y guarderías (CBS, 2012), más de 800.000 en escuelas de primaria y 642.000 en enseñanza media e institutos. En todos los ciclos escolares, el porcentaje de alumnado y personal docente afiliado a sectores judíos roza el 80%, mientras que el resto de alumnos y docentes estudian y trabajan en asentamientos árabes (CBS, 2012).

El sistema de educación primaria atiende a niños de 6 a 12 años que estudian desde 1º hasta 6º curso. A continuación, este colectivo pasa al sistema de educación secundaria, que está dividido en escuelas de primer ciclo y de ciclo superior. Casi la mitad (47%) de estas escuelas están gestionadas por organizaciones sin ánimo de lucro, y el resto lo están por las autoridades locales (38%) o el Gobierno israelí (15%) (Vollansky, 2010).

Las escuelas infantiles y de educación primaria están dispersas por los distintos barrios, mientras que los centros de educación secundaria dan servicio a todos los jóvenes de la ciudad. Desde el punto de vista organizativo, los profesores de las escuelas infantiles son considerados “directores” de sus clases. Cada centro está dirigido por un director responsable del funcionamiento cotidiano de la organización, encontrándose entre sus cometidos la supervisión y el desarrollo del rendimiento profesional del personal docente, en ocasiones en colaboración con el inspector escolar. Las escuelas de educación primaria tienden a ser más pequeñas (350 alumnos de media) que las escuelas de ciclos medio y

superior, cuya mayoría cuenta con más de 1.000 estudiantes, con una media de unos 25 alumnos por clase.

A nivel local y nacional, las funciones del Gobierno consisten, entre otras, en contratar al personal docente, pagar los salarios, elaborar el plan de estudios y supervisar su implementación y la calidad de la enseñanza. Los ayuntamientos municipales son responsables de gestionar las matrículas, el mantenimiento de los edificios y la contratación de auxiliares docentes (que principalmente trabajan en centros preescolares). Las escuelas de secundaria presentan un contexto organizativo, incluyendo el presupuesto y la supervisión de la enseñanza, más complejo. Por ejemplo, las organizaciones sin ánimo de lucro y los ayuntamientos pueden asumir las funciones de gestión y supervisión correspondientes a la Administración.

El sistema educativo israelí refleja, sin duda, la mentalidad nacional de solidaridad, familiaridad y relaciones afectuosas. Pero también es un reflejo de la segregación social y étnica, patentes en el relativamente alto número de corrientes y sectores educativos. La mayoría de los centros escolares de Israel son instituciones “de gestión pública”, es decir, están financiadas y supervisadas por el Gobierno. Sin embargo, existe un pujante sector privado en constante aumento. El alumnado árabe estudia en escuelas públicas étnicamente segregadas, incluso en ciudades de coexistencia judío-árabe, como Jaffa y Acre. La mayoría de las escuelas judías son laicas o religiosas, aunque resulta de especial interés el sector ultraortodoxo (“haredí”). Las comunidades ultraortodoxas tienden a permanecer confinadas en barrios urbanos segregados, especialmente en las ciudades de Jerusalén y Bnei-Brak (cerca de Tel Aviv). Dado el alto índice de natalidad en este sector de la población, se trata del grupo demográfico con mayor crecimiento en el sistema

educativo. Sus centros escolares siguen una corriente educativa “independiente”, es decir, de financiación pública, pero de gestión independiente y rara vez supervisada por el Ministerio de Educación. El sector ultraortodoxo gestiona centros diferenciados por sexos, se abstiene de impartir el plan de estudios nacional en las escuelas de educación primaria y se centra únicamente en los estudios religiosos. Los varones no estudian prácticamente asignaturas de educación laica (por ejemplo, matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras) después del 8º curso, cuando se les envía a las *yeshivot*, singulares institutos religiosos de educación secundaria. Dado el mínimo nivel de educación general que reciben, no es de extrañar que los alumnos ultraortodoxos que finalizan sus estudios tengan graves dificultades para integrarse en el ámbito laboral y convertirse en ciudadanos plenamente productivos del Estado de Israel. Las chicas ultraortodoxas continúan recibiendo educación general y muchas de ellas prosiguen sus estudios en institutos de secundaria convencionales, para continuar en facultades de magisterio y convertirse en maestras. Otro grupo étnico con singularidades es el sector árabe, que se describe con mayor detalle en el apartado sobre la iniciativa del Abraham Fund. Los permanentes esfuerzos estatales por integrar las diversas corrientes educativas no han sido fructíferos. Por el momento, ningún alumno ultraortodoxo estudiaría en una escuela con estudiantes laicos, ni las escuelas judías aceptarían alumnos árabes, ni tampoco las familias pobres podrían costear que sus hijos acudieran a una escuela privada.

### 3: La Educación Emocional y Social (EES) en Israel

La Educación Emocional y Social (EES) forma parte del plan de estudios nacional y muchas escuelas infantiles y centros escolares de Israel aplican programas de EES, tales como *Círculos mágicos* (Nadler, 1973), Duso

(Dinkmeyer, 1989) y *Habilidades para la vida* (excepto en los centros ultraortodoxos). Dichos programas fueron desarrollados y financiados por el Departamento de Asesoramiento y Servicios Psicosociales del Ministerio de Educación israelí. Este Departamento ofrece asistencia, asesoramiento y servicios terapéuticos a prácticamente todas las instituciones educativas oficiales de Israel y sus servicios los prestan principalmente asesores y psicólogos escolares. Yo mismo he sido psicólogo escolar durante más de 30 años. Dada la escasez de profesionales de salud mental, la ratio actual es de unos 500 alumnos por asesor escolar a jornada completa y 2.000 alumnos por psicólogo escolar (Rabinowitz, 2010). Casi todos los centros escolares de Israel cuentan con psicólogo escolar y asesor, dado que dichos profesionales asumen la mayor parte de la responsabilidad en cuanto al bienestar y a la salud mental del alumnado. Los asesores escolares tienen el título de magisterio y estudios a nivel de licenciatura y máster en psicopedagogía y orientación. Tienen plaza en todas las escuelas infantiles y centros escolares y dos de sus principales funciones consisten en impartir ellos mismos las clases sobre *Habilidades para la vida* o formar a los “educadores” (un término integral israelí para designar la función pedagógica, puesto que el educador es responsable de atender todas las necesidades de su alumnado, ya sean personales o académicas) para que impartan dichas lecciones. En estas clases se abordan temáticas como la prevención de la violencia y el consumo de drogas, “decir no” al acoso sexual, detectar el maltrato infantil, lecciones sobre educación sexual y otros temas similares (Shechtman y Abu Yaman, 2012).

#### El programa *Habilidades para la vida*

El programa de EES insignia del Ministerio de Educación israelí es el denominado *Habilidades para la vida* (Kishurei Chai'im), que lleva implementado desde 1996. Se

revisó en 2007 y desde entonces es un componente obligatorio en el plan de estudios nacional. Se basa en las siguientes premisas: que las habilidades para la vida pueden enseñarse; que su aprendizaje mejora la calidad de vida en la infancia y adolescencia; que el entorno escolar puede servir como lugar de entrenamiento para su desarrollo y que el ambiente escolar debería permitir que los alumnos utilizaran estas recién adquiridas habilidades para la vida (Ministerio de Educación, 2011). El programa también ayuda a crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

equipo, la resolución de conflictos, el liderazgo y la asunción de responsabilidad social. Para ello, los alumnos tienen que aprender habilidades de cooperación, cómo prestar ayuda y solicitarla, respetar a los demás o negociar, así como cualidades personales, como la empatía y la flexibilidad entre otras. El programa también contempla aspectos sobre cómo manejar el estrés en situaciones de riesgo para la vida (adquirir habilidades para evitar situaciones peligrosas, abordar amenazas personales y otras similares) y crisis interpersonales o intrapersonales (como el fracaso). Tales situaciones requieren el

---

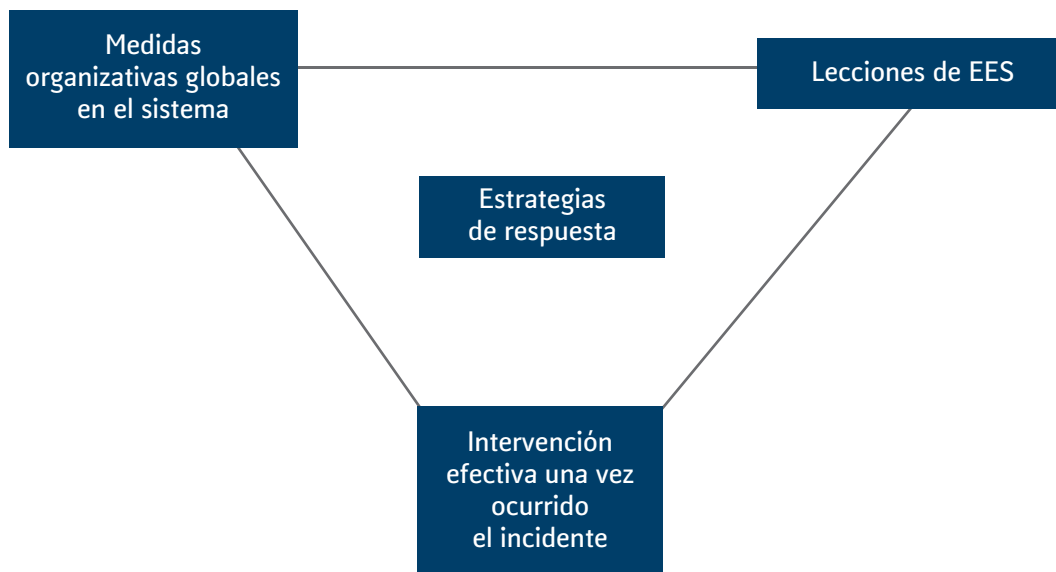
## **...las habilidades para la vida pueden enseñarse; que su aprendizaje mejora la calidad de vida en la infancia y adolescencia; que el entorno escolar puede servir como lugar de entrenamiento para su desarrollo...**

---

Está compuesto por 30 lecciones estructuradas para cada curso, desde primero (6 años) hasta el final de la etapa de enseñanza media (14 años). Se recomienda impartir 15 lecciones más durante el ciclo de educación secundaria superior (de 15 a 18 años). Las lecciones, de 45 minutos de duración, se imparten una vez por semana y generalmente se inician con una actividad práctica (por ej. la lectura de un texto relevante o la celebración de un debate en parejas), para continuar con una reflexión en grupo. Con el fin de propiciar un ambiente abierto, las aulas con un elevado número de alumnos se dividen en dos grupos de 15-20, atendidos respectivamente por el orientador y por el docente del curso. Cada una de las reuniones se dedica a un aspecto específico de las habilidades para la vida, como las relaciones interpersonales, la conservación de las amistades, el trabajo en

aprendizaje de habilidades de resiliencia, como la conversación positiva con uno mismo, los métodos de autorrelajación y la aclaración de valores. El programa está adaptado al nivel de desarrollo del alumnado. Por ejemplo, el debate sobre un suceso vital típico en 1º de primaria (6 años) versará sobre cómo afrontar cambios y transiciones. En el caso de 5º curso (11 años), un hecho vital típico será la integración social y las actividades de ocio. Las lecciones impartidas en el primer ciclo de educación secundaria (de 12 a 14 años) y durante la adolescencia se referirán a la interacción con los compañeros y a los primeros pasos para entablar una relación de pareja. Los principales grupos de habilidades inculcadas son:

- El autoconcepto (imagen corporal, sentimientos, pensamientos y conducta), el



encontrar sentido a la vida, la identidad de género y la identidad cultural.

- La autorregulación a la hora de expresar sentimientos y la independencia en la planificación, ejecución y control de las actividades propias.

contribuyó a reducir el nivel de violencia en los centros escolares. El personal docente que asistió durante dos años a un curso de formación para impartir este programa registró una percepción más favorable de su entorno laboral y una mayor autoeficacia, respecto al

---

## Habilidades para la vida aumentó la autoconciencia del alumnado, mejoró su sensación de autoeficacia y contribuyó a reducir el nivel de violencia en los centros escolares. (Shechtman, Levy & Leichtentritt, 2005).

---

- La interacción interpersonal.
- Habilidades de aprendizaje, ocio y juego.
- Cómo abordar el peligro, el estrés y las crisis.

Los estudios longitudinales de seguimiento revelaron que el programa *Habilidades para la vida* aumentó la autoconciencia del alumnado, mejoró su sensación de autoeficacia y

grupo de control que no había recibido dicha formación (Shechtman, Levy y Leichtentritt, 2005).

### La EES está en todas partes

El aprendizaje emocional y social de un niño puede tener lugar en cualquier situación: en casa y en la escuela, con sus padres y jugando



con sus compañeros, cuando comparten y cuando se pelean. Este capítulo se centra en **programas educativos** estructurados que fomentan la EES y suscitan un aprendizaje de autoconciencia y conducta prosocial. Muchos de los estudios y meta-análisis realizados en las últimas décadas han demostrado claramente que los programas de EES ayudan a los niños a desarrollar habilidades sociales, así como a reducir o evitar conductas problemáticas y a fomentar la conducta prosocial. No obstante, tal y como apunta Diekstra (2008), los resultados de los programas siguen sin ser claros con respecto a determinados individuos y grupos de jóvenes necesitados (por ejemplo, minorías, jóvenes que viven en la pobreza, jóvenes delincuentes, etc.). De hecho, no existe ningún programa de aplicación universal que sirva para ayudar a todos y cada uno de los alumnos, por lo que deben adoptarse otras medidas con el fin de aumentar el bienestar de los niños. De acuerdo con mi **modelo teórico ecosistémico** (Yariv, 1999), además de los programas estructurados, existen otras dos recursos: A) medidas organizativas globales en el sistema y B) intervenciones individuales en respuesta a conductas inadecuadas de los alumnos.

### A. Medidas organizativas

Los distintos modos en que se organizan los centros escolares repercuten en el clima social existente y en el bienestar y rendimiento académico del alumnado. Unas salas y pasillos limpios, pintados y decorados, un horario bien organizado, un personal docente altamente cualificado e incluso pequeños detalles, como el hecho de que el director salga a la puerta del centro todas las mañanas y saludé a los alumnos ofrecen (especialmente a los más pequeños) un ambiente seguro y cálido. Estas medidas organizativas globales pueden aplicarse de manera estructurada y planificada, tal y como se hace, por ejemplo, en los programas de Apoyo a la Conducta Positiva (*School-Wide Positive*

*Behavior Support*) aplicados en miles de centros de EE.UU. (Simonen et al., 2008). En la actualidad se está implementando una impresionante iniciativa nacional en 1.200 centros escolares israelíes. El **Programa sistemático para promover un clima de seguridad y reducir la violencia** invita a todas las partes interesadas a unirse para fomentar un ambiente cálido y abierto en el centro. Concretamente, hace cuatro años el Ministerio de Educación israelí estableció ocho requisitos cualitativos que deben cumplir todos los centros escolares:

- a Seguridad y orden;
- b Buenas relaciones entre todas la comunidad escolar (personal docente y alumnado);
- c Aprendizaje emocional y social;
- d Un entorno que propicie el aprendizaje;
- e Respuestas diferenciadas para alumnos con necesidades especiales;
- f Mantenimiento de buenas relaciones entre el personal docente y los padres, complementado con la celebración de actividades dirigidas a toda la comunidad escolar;
- g Cuidado del entorno físico de la escuela;
- h Respeto a las necesidades, sentimientos y dificultades del alumnado.

En resumen, se espera que el profesorado mantenga una estrecha relación con sus alumnos. Estos objetivos se alcanzan con varios pasos consecutivos: en primer lugar, se realiza una encuesta anual para evaluar el clima académico y social del centro; a continuación, en el plazo de tres semanas se envían los resultados a la dirección, que se encarga de constituir un comité integrado por el orientador, el psicólogo, los educadores y el instructor del Ministerio de Educación. En función de las fortalezas y debilidades identificadas en la encuesta, el comité planifica iniciativas globales y establece objetivos; se solicita al personal docente que tengan una presencia activa y que intervenga

inmediatamente cuando surjan conflictos entre estudiantes; los planes también buscan reforzar la autoridad de los profesores y las relaciones entre alumnado y personal docente, mejorar la sensación de bienestar del alumnado y aumentar la implicación del orientador y del psicólogo en las actividades educativas y en la toma de decisiones. Entre los planes se incluye la realización de talleres de *Habilidades para la vida* en todos los cursos. Los recientes estudios de seguimiento llevados a cabo por el Ministerio de Educación indican que el nivel de violencia en los centros escolares ha caído en picado: un 30% en dos años. Una iniciativa de semejante envergadura nunca habría tenido tal relevancia de no contar con el apoyo público y financiación estatal. Tanto la población israelí como los líderes políticos son conscientes del estrés que se respira en Israel y de lo necesario que resulta apoyar y animar a niños y jóvenes.

por los pasillos, gritando y empujando a los que pasaban a su lado. El creciente número de alumnos heridos y reclamaciones de padres obligó a la dirección del colegio a intervenir. Como primera medida, decidimos evaluar el ambiente social del centro. Para ello, utilizamos un cuestionario que elaboré basado en mi modelo teórico ecosistémico (Yariv, 1999). Las conclusiones del estudio confirmaron nuestros temores: muchos alumnos afirmaban sentirse muy estresados en el colegio, frecuentemente les robaban objetos personales de sus mochilas y no veían al personal escolar como una fuente sólida de apoyo y protección.

Decidimos aplicar una singular intervención global que ya había sido implementada en un centro para niños con necesidades educativas especiales y gracias a la cual, su personal docente había logrado resolver problemas

---

## Los distintos modos en que se organizan los centros escolares repercuten en el clima social existente y en el bienestar y rendimiento académico del alumnado.

---

### *A.1. Sillas en círculo: una respuesta global a problemas emergentes*

No todos los centros escolares disfrutaban de un ambiente cálido y abierto; a veces, los profesores se enfrentan a condiciones desfavorables que les obligan a adoptar medidas creativas y decididas. Un ejemplo extraordinariamente ilustrativo es el que proporcionó Dahlin (2008) al describir la escuela Rinkeby de Estocolmo. Aquí, me gustaría ofrecer un pequeño ejemplo de mi experiencia personal como psicólogo en un centro de enseñanza media. Llevábamos varios meses observando que los alumnos se mostraban inquietos y agresivos en los recreos. Los chicos corrían

similares. Inicialmente, la escuela estaba situada en un barrio desfavorecido de Tel Aviv. Hacía unos años, debido a la evolución demográfica, el alcalde de Tel Aviv decidió trasladar la escuela a un prestigioso barrio de la periferia. Dado que había que construir un nuevo edificio, el alcalde ofreció al personal docente la oportunidad de colaborar con un arquitecto para diseñar conjuntamente el nuevo campus, de acuerdo con su visión educativa. Mientras estudiaban el diseño, el profesorado pensó en cómo se organizarían durante los recreos: ¿se quedarían en la sala de profesores, separados de los alumnos, o pasarían los recreos con ellos, compartiendo

un espacio común? Decidieron prescindir de la sala de profesores y pasar los recreos sentados en cómodos sillones colocados en círculo y dispersos por todos los espacios abiertos de la escuela. Así pues, al acabar las clases, los profesores se sentaban juntos a to-

### **B. Intervención individual efectiva**

A pesar de las medidas organizativas adoptadas por los centros escolares para mantener un clima cálido y orientado al aprendizaje, e impartir un plan de estudios de educación emocional y social, los profesores de todo el

---

## **...los profesores de todo el mundo se enfrentan a interrupciones en el aula y comportamientos agresivos que entorpecen sus esfuerzos por dirigir “tranquilamente” sus clases y facilitar el aprendizaje de sus alumnos.**

---

mar café durante los recreos. El impacto que tuvo la presencia de los profesores sobre los alumnos que pasaban a su lado fue espectacular. Los alumnos empezaron a pasear tranquilamente, se comportaban con educación y ayudaban a mantener un ambiente tranquilo.

Al analizar este ejemplo, sabíamos que a nuestros profesores no les gustaría el cambio, especialmente el hecho de perder la privacidad de la que solían disfrutar. Sin embargo, la directora de nuestro centro tuvo la valentía de cerrar la sala de profesores durante varias semanas. Colocó sillas y mesas en círculo en los pasillos, compró café y refrescos y pidió al personal docente que pasara allí los recreos. Los resultados fueron inmediatos y extraordinarios: el nivel de violencia disminuyó considerablemente, los chicos dejaron de correr por todos lados, la presencia de los profesores sirvió para evaluar y controlar los incidentes en los espacios abiertos del centro y tanto profesores como alumnos disfrutaron de estas oportunidades informales para charlar. Durante mi vida profesional, nunca había visto una intervención educativa con unos resultados tan inmediatos y efectivos.

mundo se enfrentan a interrupciones en el aula y comportamientos agresivos que entorpecen sus esfuerzos por dirigir “tranquilamente” sus clases y facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Por lo general, tales interrupciones son inesperadas, caóticas, contextualizadas y relativamente efímeras (Yariv, 2010). A menudo llevan inherentes unas intensas emociones negativas sobre todas las partes implicadas, distraen a profesores y alumnos impidiéndoles realizar su trabajo, consumen mucho tiempo y pueden llegar a menoscabar la efectividad y la reputación del centro. En mi opinión, estas conductas disruptivas pueden conformar una “materia prima” excelente para promover la conducta prosocial y la EES. Dado el carácter inesperado de las interrupciones, no es fácil conceptualizar estas situaciones y formar a los profesores para que sepan cómo afrontarlas cuando surgen. Sin embargo, si se manejan de forma apropiada, la intervención del profesor con un alumno en concreto puede suponer una vivencia emocional y social única, imposible de abordar ni en la mejor y más cuidadosamente planificada clase. La situación real, con su intensa implicación emocional y personal y sus posibles consecuencias futuras (por ej., el castigo), allana el terreno para

Tabla 1. Estrategias de EES: pros y contras (Yariv, 1996)

Estrategia	Ventajas	Inconvenientes
Medidas organizativas globales en todo el sistema	Cambia los aspectos organizativos globales aplicables al alumnado	Generales e impersonales por naturaleza
	Rentables	No abordan dificultades individuales
	Preventivas	
Plan de estudios estructurado en materia de EES	Cubre los aspectos esenciales de la EES	Se percibe como “material” y como “lección impartida”
	Utiliza ejercicios didácticos efectivos	“Teórico”. Raras veces se practica fuera del aula en situaciones de la vida real
	Inculca formas de conducta, comunicación y autoconcienciación	No está diseñado para abordar situaciones específicas a las que se enfrenta cada persona.
Intervenciones individuales	Preventivo	
	Personalizadas según las circunstancias	A menudo el alumno opone resistencia y se muestra poco dispuesto a colaborar
	Resuelven casos concretos con eficacia	Llevan tiempo
	Satisfacen necesidades del alumnado, como la afiliación y la aceptación social	
	Pueden reforzar las relaciones entre personal docente y alumnado	

protagonizar un encuentro personalizado con un estudiante en concreto que ni el profesor ni el alumno olvidarán fácilmente. Toda intervención efectiva, bajo mi punto de vista, no sólo debe englobar programas educativos estructurados (tales como enseñar a verbalizar los sentimientos negativos en lugar de exteriorizarlos con agresividad), sino que también

deben abarcar medidas globales (como redactar los estatutos del centro o pedir al personal docente que vigile los patios durante los recreos). Además, tanto el personal docente como la dirección deben adoptar medidas efectivas siempre que se produzcan casos de conductas disruptivas o violencia.

**Tabla 2.** Estrategias de EES utilizadas en los casos prácticos de este capítulo

Programa	Medidas organizativas globales	Plan de estudios estructurado en materia de ESS	Intervenciones individuales tras incidentes
<i>Habilidades para la vida</i>		+	
El programa nacional para todo el sistema	+	+	
<i>Sillas en círculo</i>	+		
<i>El lenguaje de la jirafas</i>		+	+
<i>Disciplina y diálogo</i>			+
Iniciativa Abraham Fund		+	
Escuela Mount Carmel	+	+	

Las tres estrategias que se han descrito brevemente (véase Tabla 1) y los cuatro casos siguientes ofrecen unos ilustrativos ejemplos del marco teórico ecosistémico.

- 1 *El lenguaje de la jirafa* es un programa que fomenta el aprendizaje de habilidades de comunicación no violenta en el colectivo infantil preescolar y en niños con necesidades educativas especiales.
- 2 *Disciplina y diálogo* es una breve intervención psicopedagógica que permite a los profesores trabajar con el alumnado a partir de conductas inadecuadas.
- 3 El tercer programa es una iniciativa pedagógica cuyo objeto es salvar la brecha existente entre alumnos judíos y árabes.

- 4 En el último apartado se expone el caso de una escuela pública de educación primaria situada en un centro urbano, cuya dirección y personal docente han desarrollado unas impresionantes iniciativas en materia social y medioambiental.

#### **Caso práctico 1: El lenguaje de la jirafa**

El lenguaje que utilizamos implica mucho más que significantes y significados. Las palabras que usamos moldean nuestras relaciones y conexiones sociales. La *Comunicación No Violenta* (CNV) es un modelo educativo desarrollado por Marshall Rosenberg que ayuda a conectar a las personas y permite que se valoren por igual las necesidades de todos. El proceso de comunicación no violenta

---

**(La Comunicación No Violenta) Nos permite replantearnos nuestro modo de expresarnos, de escuchar a los demás y de resolver conflictos (The Center for NVC, 2012).**

---

ayuda a conectarnos con lo que está vivo dentro de nosotros e intensifica nuestra conciencia acerca de lo que implica el dar y el recibir de manera natural. Tiene por objeto reforzar la habilidad para despertar empatía en los demás y responder con empatía hacia ellos y hacia nosotros mismos. Nos permite replantearnos nuestro modo de expresarnos, de escuchar a los demás y de resolver conflictos (The Center for NVC, 2012). Las premisas del programa se recogen en una carta que una escuela infantil israelí envió a los padres de sus alumnos:

*En nuestra escuela infantil enseñamos y aprendemos un nuevo lenguaje: “Las llaves mágicas que abren una buena comunicación”. Este programa fue desarrollado por el Dr. Marshal Rosenberg, psicólogo clínico estadounidense, y está concebido con el fin de enseñar tanto a niños como a adultos el modo de relacionarse con los demás de manera no violenta. Para describir el antiguo y el nuevo lenguaje, el Dr. Rosenberg, que inculca estos principios en muchos países, utiliza como metáforas a dos animales: la jirafa y el chacal. Explica que el lenguaje cotidiano incluye muchas expresiones que encierran juicios, generalizaciones y acusaciones (el idioma del chacal). Dicho tipo de comunicación establece barreras entre las personas y crea un clima de alienación y desconfianza. El lenguaje de la jirafa lleva inherente la compasión, pues se habla desde el corazón y dado que es el animal con el corazón más grande, puede retener en él muchos sentimientos, tanto positivos como negativos. En nuestra escuela infantil utilizamos el libro titulado Didi’s Magic Keys, escrito por Lior Idan Aburman (1999), que nos cuenta que el gran corazón de la jirafa tiene cuatro “llaves mágicas”: la “llave de la boca”, que nos permite abrir nuestros*

*corazones y expresarnos; la “llave de las orejas”, que nos ayuda a escuchar abiertamente, sin juicios ni prisa por responder y la “llave de los ojos”, que nos permite observar, aprender y llegar a conocer a aquellos con quienes nos comunicamos. Estas tres llaves dan paso al lugar en el que se encuentra la cuarta llave: la “llave del corazón”. La jirafa come hojas (no es un depredador) y su largo cuello le permite asomarse, contemplar una imagen equilibrada desde arriba, lo que la convierte en la mascota perfecta para la comunicación empática. Cuando conocemos a alguien y conectamos con su luz interna, permitimos la comunicación más maravillosa, ya sea a través de palabras, gestos, una sonrisa o incluso el silencio.*

La carta también pone de relieve que el programa enseña a los niños a desarrollar su inteligencia emocional, aumentar sus habilidades sociales, ampliar su competencia lingüística y aprender a resolver problemas. Asimismo, les ayuda a ampliar su vocabulario emocional, su expresión emocional, y comprender los nombres de los diferentes sentimientos cotidianos. Los niños aprenden gradualmente a expresar sus sentimientos, decir si están tristes o contentos, o gritar y patear cuando están enfadados. El ser conscientes de sus propios sentimientos, nombrarlos y expresarlos, constituye el primer paso para aprender el lenguaje de la jirafa. A continuación, el profesor marca un lugar en el aula denominado “hablemos el idioma de la jirafa” y en él se anima al alumnado a compartir sus sentimientos y resolver controversias. Al final de la jornada se les anima a compartir con sus amigos cómo se han sentido durante el día.

### **El programa**

*El lenguaje de la jirafa* es un programa de EES muy utilizado (aunque no obligatorio) en las

aulas de preescolar de Israel. Fue Lior Idan Aburman (1999) quien plasmó el programa por escrito, traduciendo las ideas de Marshall Rosenberg al contexto israelí. La autora escribió el libro titulado *Didi's Magic Keys* tras asistir a un simposio en Jerusalén dirigido por el Dr. Marshall Rosenberg hace 15 años. Lior, que sufrió maltrato infantil, juró que sus hijos crecerían en un ambiente diferente. “No hay niños violentos –explica–, sino niños a los que se ha hecho emocionalmente insensibles, niños que llevan su dolor en silencio, pero a quienes nadie oye ni se preocupa de ellos.”

*Didi's Magic Keys* (Idan Aburman, 1999) es la historia de un niño que reclama la atención de su madre y se enfada mucho cuando está demasiado ocupada para jugar con él. El impaciente Didi se embarca en un emocionante viaje a *Magic Land* con sus amigos, Jirafa y Chacal donde se encuentra con muchos personajes pintorescos que le van poniendo obstáculos en el camino. Con la ayuda de sus amigos, aprende el lenguaje del corazón. En la actualidad, el uso de estos libros y canciones está muy extendido en las escuelas infantiles y centros de educación especial israelíes. Los principios que propugnan son apropiados para todas las edades e institu-

El programa se practica tanto de manera estructurada como informalmente durante la jornada escolar y tanto en actividades programadas, como a modo de herramienta para resolver conflictos imprevistos (Mame- lia, 2004). Al observar una sesión matinal en una escuela infantil municipal, pude adquirir una noción general sobre cómo funcionaba el programa. Se dedican unos 30 minutos a cada sesión, que comienza con diversas actividades rutinarias: pasar lista a los alumnos esa mañana; decir qué día es; izar la bandera nacional y cantar el himno, etc. y el profesor designa al niño encargado de dirigir cada tarea. Esa mañana, la profesora encargó deliberadamente a la misma niña diferentes tareas y los niños que se percataron de esta discriminación, empezaron a quejarse enérgicamente.

*Maestra: Sí, tenéis razón. Me he equivocado al encargarle a ella varias cosas. Pero os voy a pedir que os identifiquéis: ¿sois chacal o jirafa? ¿Envidiáis a los niños que reciben más cosas que vosotros?*

Algunos admitieron ser egoístas y otros expresaron tener sentimientos de “jirafa”. Mientras reflexionaban sobre sus propios

---

**“No hay niños violentos, ...sino niños a los que se ha hecho emocionalmente insensibles...” (Lior Idan Aburman).**

---

ciones docentes. Aunque el programa no forma parte del plan de estudios en materia de EES, el Ministerio de Educación facilita formación parcial al respecto y unas pautas para aplicarlo, siendo mucho el profesorado que utiliza sus postulados en las clases.

sentimientos, la profesora animó a la niña a continuar con su cometido. El hecho de que el docente admitiera haber cometido un error y explicara sus observaciones atenuó las críticas, al tiempo que la reflexión les ayudó a ser conscientes de sus motivaciones internas.

Antes de que terminara la sesión, la maestra pidió a los niños que se sentaran por parejas uno frente a otro y comentaran cómo se habían sentido aquella mañana. Les recordó que se miraran a los ojos y escucharan atentamente mientras el otro hablaba. En la primera ronda, los niños siguieron sus instrucciones pero cuando la maestra tocó la campana para indicar que debían cambiar los papeles, la intensidad de la escucha disminuyó. Algunos se volvían y hablaban con otros niños. Se suponía que la siguiente actividad ponía fin a la sesión matinal. La maestra les pidió que se pusieran por parejas y que uno hiciera de carretilla andando con las manos mientras el otro lo agarraba por las piernas. Les recordó que la elección de los papeles (quién andaba y quién agarraba al otro) debía hacerse a través de diálogo y no mediante coacción. Al ver que un niño olvidaba las normas y ordenaba a su compañera: “¡Tú andas con las manos!”, el docente interrumpió la actividad y le dijo en alto: “Así estás hablando el lenguaje del chacal. (Se giró al grupo). ¿Podrías decirme qué diría en lenguaje de la jirafa?” Varios niños sugirieron que podía preguntarle si estaría de acuerdo en que él la “llevara”. El niño se volvió hacia su compañera y le preguntó qué papel quería hacer.

Transcurridos unos minutos, mientras los niños jugaban libremente, la maestra oyó un grito procedente de una sala cercana. Corrió hacia allí y encontró a David y Saúl peleándose por un muñeco de Superman. David, un niño tímido, se había puesto a jugar con el muñeco y Saúl le persiguió e intentó quitárselo de las manos. La maestra pidió a los niños que le acompañaran al “lugar de hacer las paces”, en cuyo centro colocó dos sillas: una para el “hablante” y otra para el “oyente”. Una vez sentados frente a frente, se les recordó las normas de la conversación: el “oyente” debe permanecer en silencio, calmarse y escuchar atentamente al otro

(una exigencia difícil para un niño de 5 años que acaba de protagonizar una intensa pelea).

Maestra: Entiendo que David ha estado jugando con el muñeco durante mucho tiempo (*Saúl, que no puede vencer su nerviosismo, llora y rompe a dar explicaciones, pero la maestra le indica que no le interrumpa*). ¿David, qué opinas? ¿Cómo te sientes?

David: Saúl podía haber cogido otro muñeco para jugar (*Cuando la maestra comprueba que David no tiene más que añadir, les pide que cambien de asiento y deja hablar a Saúl*).

Saúl: Yo ya había estado jugando con ese Superman.

La maestra, que se había mantenido bastante al margen mientras dirigía la conversación, dejó que ambos expresaran lo que pensaban y sentían. Cuando pareció que habían terminado, sugirió que cambiaran los roles y los asientos, y tras varios turnos pidió a los niños que llegaran a un acuerdo. La controversia se resolvió en unos minutos y los niños pactaron que David siguiera jugando con el muñeco de Superman durante unos minutos y después se lo pasara a Saúl. Al final, el docente les recordó que tenían que hacer el “gesto de la paz”: inclinar los pulgares.

Los principios del *lenguaje de la jirafa* son bastante sencillos de aprender y utilizar. Se pueden incluir en multitud de actividades cotidianas planificadas, así como en situaciones imprevistas, pero si uno quiere integrar el *lenguaje* en la rutina diaria, debe implantar dichos principios de manera consistente. La maestra a quien visité esa mañana me confesó que al principio había tenido dificultades para aplicar las estrictas normas de comunicación y conseguir que los niños imitaran lo que ella hacía. A pesar de los mensajes



desalentadores de sus compañeros, continuó dedicando tiempo y esfuerzos a dirigir con tensión a sus alumnos en la adopción del *lenguaje de la jirafa*. Algunos de ellos incluso llevaron el lenguaje a casa. Una niña, por ejemplo, “enseñó” a sus padres a utilizar el procedimiento del “lugar de hacer las paces” para resolver sus controversias. La maestra también comentó que para que la implantación del *lenguaje de la jirafa* tenga éxito, hay que seguir las siguientes pautas: en primer lugar, es esencial tener una buena colaboración por parte de la familia. Por ejemplo, a la entrada del aula colgó una caja con la inscripción *Las cartas de la jirafa* en la que se depositarían cartas donde se describiera aquellas buenas conductas que tuvieran los niños en casa. Se invitaba a los padres a que depositaran las cartas en la caja una vez por semana.

este lenguaje debería guardar coherencia con las fases y principios básicos del programa. En segundo lugar, los equipos de las escuelas infantiles deben ayudar a los niños a expresar sus problemas cotidianos en el lenguaje adecuado. Dado que los niños observan lo que hacen sus educadores, el discurso y las relaciones entre niños y adultos deberían desarrollarse con un lenguaje apropiado (por ejemplo utilizar un tono de voz suave, interesarse por las necesidades del otro, etc.).

### Resultados

No hay duda de que este programa enseña y anima a los niños a utilizar una comunicación no violenta, pero hasta la fecha sólo se ha llevado a cabo una evaluación de sus resultados en Israel. A lo largo de un año, Ezer (2011) observó cómo se implementaba el programa

---

**...“el lenguaje de la jirafa” aumentaba la cooperación y la escucha mutua y reducía el nivel de violencia entre los niños. (Ezer, 2011).**

---

Después, se leían y se daba a los niños el *certificado de la jirafa*. Uno de los objetivos de esta actividad es animar a los niños a portarse bien en casa y por otro lado tratar de ayudar a los padres a aprender el *lenguaje de la jirafa* al hablar de la conducta del niño, describir sus sentimientos y explicar en qué medida ha contribuido el comportamiento del niño en el bienestar familiar. Cuanto más se familiaricen los padres con el lenguaje, que consta de cuatro fases, mayor es la coherencia que obtienen al redactar las cartas y conversar con sus hijos. También apunta que sería recomendable que el personal docente recibiera una formación adecuada en lo que respecta a las bases, la planificación, el lenguaje y las actividades del programa. La implementación de

en una escuela infantil de Tel Aviv. Realizó encuestas a 28 familias, y a 83 docentes de educación preescolar sobre la eficacia del programa. Comprobó que el *lenguaje de la jirafa* aumentaba la cooperación y la escucha mutua y reducía el nivel de violencia entre los niños. La cooperación familiar reforzaba el uso de los principios del programa, tanto en el aula como en casa. También observó que las niñas resolvían mejor los conflictos que los niños, necesitando para ello menos ayuda de los docente y halló una correlación positiva entre el uso de la inteligencia emocional y el del *lenguaje de la jirafa*. Al final del informe, se hace referencia a la conexión entre la vivencia de los niños y el contexto nacional:

El Gobierno israelí inicia su adoctrinamiento militar en edad preescolar, con mensajes que apoyan el uso del poder militar como línea de acción legítima y razonable. El régimen glorifica la mentalidad del estado judío, menosprecia el derecho a existir de los pueblos árabes, refuerza la admiración por la fortaleza de la nación, e intensifica los temores hacia un segundo holocausto. En calidad de orientadora, considero que esta tesis sobre la comunicación no violenta constituye el primer paso hacia la introducción de un cambio en el ámbito educativo. Los orientadores deben ser conscientes de las realidades existentes en la sociedad israelí y adaptar los programas de EES a su contexto y necesidades.

### Caso práctico 2: Disciplina y diálogo

Cuando los alumnos incumplen las normas, los docentes deben intervenir. El hecho de mantener una breve conversación tras un incidente permite que ambas partes analicen qué ha ocurrido, cuáles han sido los motivos subyacentes a la conducta inadecuada y cómo se puede solucionar el problema. El hecho de que el profesor entable un diálogo con el alumno es probablemente el mejor modo de solucionar problemas y abre la puerta a un aprendizaje emocional y social empírico. Cuando ambas partes participan en una conversación de este tipo y alcanzan un acuerdo mutuo, se allana el camino para la cooperación en el futuro y se reducen las posibilidades de que se repitan los hechos. Desafortunadamente, existen obstáculos que desaniman a ambos interlocutores a fijar una reunión y hallar una solución eficaz.

En primer lugar, fijar una reunión en una ajetreada jornada escolar es extraordinariamente complicado, especialmente cuando no existe en la escuela un lugar cómodo y tranquilo para ello. También es verdaderamente difícil cuando ambas partes están es-

tresadas y enfadadas; y cuando el profesor pretende interrogar o reprender al alumno. En tales circunstancias, a los alumnos les preocupa que su profesor descubra lo que han hecho y les castigue, y los profesores también prefieren evitar estos desagradables encuentros.

En segundo lugar, las limitaciones de tiempo y la pesada carga de trabajo llevan a los profesores a aplicar estrategias impetuosas con el fin de minimizar interrupciones en las clases. Prefieren ignorar, reprender, castigar o utilizar otras medidas burocráticas a corto plazo, como una carta a los padres y la expulsión temporal de la escuela. Estas intervenciones suelen ser ineficaces, ya que con ellas no se consigue atender a las necesidades y motivaciones emocionales y sociales internas del alumnado.

En tercer lugar, las conductas inadecuadas y la violencia son fenómenos complicados. En muchos casos, solo se reprende al alumno por interrumpir la clase, pero además de sus actos, existen otros factores “ecológicos” (por ej. el exceso de gente en pasillos y patios) y sociales (por ej. los alumnos que como espectadores apoyan en silencio a los que se comportan de manera inadecuada) que avivan la llama. Por consiguiente, en cualquier diagnóstico o intervención se deben tener en consideración estos factores coadyuvantes ocultos.

Cada día, de las múltiples conversaciones que entablan los docentes con el alumnado, hay algunas que resultan útiles para resolver dificultades:

- a La conversación de “puerta abierta”.** Tiene lugar cuando un alumno pide reunirse con el profesor y sostienen una conversación afectuosa y empática;
- b La conversación para *infundir ánimo*:** tiene lugar cuando el profesor advierte que

el alumno tiene dificultades, le invita a hablar y le anima;

- c La reunión **inquisitiva**. Encuentro concertado por el profesor para analizar los pormenores de un caso de agresión;
- d **Disciplina y diálogo**. El profesor invita al alumno a hablar sobre su conducta inadecuada y resuelven conjuntamente el problema. Generalmente, el ambiente es desagradable durante la intervención;
- e La conversación de **reprimenda**, iniciada por el profesor (muy desagradable).

**Disciplina y diálogo** es una herramienta que concebí para ayudar al personal docente y al alumnado a superar estas barreras emocionales (Yariv, 1996). Esta breve intervención psicopedagógica está concebida para recabar información acerca del incidente, animar al alumno a asumir responsabilidades ante esta situación, resolver el problema y (si se puede) evitar que se vuelvan a producir incidentes similares en el futuro. Desde el punto de vista de la EES, tales encuentros pueden ayudar al alumnado a entender sus propias motivaciones, aprender a resolver conflictos, comprender mejor las normas sociales y aprender a abordar de manera más constructiva sus propias necesidades y motivaciones internas. Dado que ambos interlocutores están enfadados y estresados, especialmente en la fase inicial, la intervención está estructurada en tres pasos, para abordar su enfado y sus dudas.

- En primer lugar, el profesor escucha la exposición del alumno con empatía y sin emitir ningún tipo de juicio. Esto alivia la tensión, aumenta la cooperación del alumno y allana el camino hacia la segunda fase.
- En segundo lugar, el profesor investiga los pormenores del caso y las motivaciones del alumno. Este interrogatorio aumenta ligeramente la tensión del alumno y refuerza

paulatinamente su voluntad de asumir responsabilidades.

- Por último, ambos interlocutores buscan una solución. Al obtener un consenso se mitigan las dudas, se transmite sensación de esperanza y se deja claro cómo tiene que comportarse el alumno en el futuro.

La reunión es bastante breve, unos 10-20 minutos, debe celebrarse en un lugar tranquilo, preferiblemente con los interlocutores sentados uno frente al otro. El maestro debe respetar cuatro normas de comunicación:

- 1 **Distribuir el tiempo al 50%**. El tiempo empleado para hablar en la reunión representa el nivel de responsabilidad asumido por cada uno de los interlocutores. Si el alumno espera pacientemente y no dice nada, significa que su implicación es mínima. A efectos de evitar la tendencia de los docentes a monopolizar la conversación y hablar continuamente, se pide a los profesores que controlen la situación y distribuyan equitativamente el tiempo dedicado al turno de palabra.
- 2 **Paso por paso**. Como si de un baile se tratara, se pide al profesor que después de emitir una declaración verbal (una pregunta, una observación), deje responder al alumno.
- 3 **Dirigir una conversación tranquila**. Para que la reunión resulte fructífera en una situación tensa, debe reducirse al mínimo el ruido, ya sea este externo o interno. El hecho de hablar suavemente y con tranquilidad aporta a la conversación una sensación de franqueza y confianza, permite que se aborden cuestiones delicadas y ayuda a resolver asuntos complicados.
- 4 **Cuanto más grave sea el caso, más se deberá posponer la reunión**. Al igual que ocurre en la tercera norma, las emociones negativas intensas que se experimentan cuando ambas partes continúan afectadas,

disminuyen las posibilidades de alcanzar una solución y reducen la probabilidad de que el alumno modifique su conducta en el futuro. Fijar el momento idóneo es un factor importante, se anima a los profesores a que dejen que el alumno se calme antes de reunirse con él ese mismo día o al siguiente.

Durante los últimos diez años, he enseñado a unos 1.000 profesores a moderar este tipo de conversaciones. En primer lugar, expongo la forma de abordar el programa en clase con una puesta en escena. A continuación les pido que pongan en práctica esta herramienta en sus aulas y que redacten un informe acerca de su experiencia. Un típico ejemplo es el siguiente:

### ***El lápiz verde***

Cedar es un centro de educación primaria al que asisten 470 alumnos y que está situado en una ciudad de tamaño medio al norte de Israel. Muchos de sus habitantes son inmigrantes de la antigua Unión Soviética y su situación socioeconómica es inferior a la media. Ofek (se trata de un pseudónimo que en hebreo significa “horizonte”) es un impulsivo alumno de 2º de primaria (7 años) con un bajo rendimiento académico. Tiene dificultades para relacionarse con sus compañeros y esperar a conseguir lo que quiere. Un lunes, el profesor repartió entre sus alumnos lápices y pinturas y les pidió que dibujaran a su familia. Alex (se trata de otro pseudónimo) es un niño inteligente y bien educado, hijo de inmigrantes ucranianos. Cuando Ofek se dio cuenta de que a Alex le habían dado un lápiz verde, decidió quitárselo. Los niños empezaron a pelearse por el lápiz hasta que Ofek agarró el lápiz y le dio un golpe a Alex en el ojo. Avital, la maestra que impartía la clase, se reunió con Ofek dos horas después.

El inicio de la conversación es la etapa más importante y vulnerable, ya que ambas par-

tes están preocupadas y alerta. Muchos niños, como Ofek, se sienten incómodos cuando se les pide que se enfrenten a lo que han hecho mal. La brevedad de las preguntas de la profesora, sin emitir juicios de valor, anima a Ofek a contestar.

La profesora ayuda al niño a entender sus motivaciones y su conducta, vinculando su comportamiento a los motivos que le llevan a tener poca relación con los demás. Ofek ya sabe que está prohibido quitar las cosas, pero su necesidad de tenerlas y su falta de autocontrol deterioran una y otra vez sus relaciones con sus compañeros de clase. La maestra es bastante pesimista con respecto a la probabilidad de cambiar su conducta a largo plazo, pero está decidida a interrumpirla, al menos a corto plazo.

La solución alcanzada no ha resuelto los motivos psicológicos subyacentes a la conducta de Ofek, pero la profesora tiene la esperanza de que a medida que vaya creciendo, Ofek aprenda a controlar sus impulsos. Mientras tanto, ella tendrá que estar ahí ayudándole a minimizar sus conflictos con los demás.

Desde un punto de vista general, mis estudiantes de magisterio y los profesores con experiencia a quienes se enseña cómo dirigir este tipo de reuniones, ven con frecuencia que los alumnos, acostumbrados a las típicas reprimendas, se sorprenden cuando se pide que compartan información, revelen sus motivaciones internas y expresen sus sentimientos. La resolución del problema se produce en un ambiente de igualdad y comprensión, de manera no punitiva, donde ambas partes tienen la misma responsabilidad respecto al resultado de la reunión. En base a dos informes que evaluaban, por un lado la calidad de mi sesión formativa sobre la herramienta (Yariv, 2008) y por otro, su uso por parte de los alumnos del curso y su efectividad en la práctica (Yariv, 2009),

Tabla 3: Ejemplo de las cuatro normas de comunicación

Pasos	Diálogo
<b>ESCUCHA</b>	
La profesora saluda al alumno	Avital: Buenos días, Ofek Ofek: Buenos días, Avital
La profesora define la situación sin emitir juicios	Avital: Quiero hablar contigo acerca de la pelea con Alex. (Ofek baja la cabeza con lágrimas en los ojos) Avital: ¿Me puedes decir qué ha pasado?
El niño describe libremente la situación La profesora escucha con empatía	Ofek: (Responde a la pregunta a regañadientes) yo quería pintar con el lápiz verde
<b>ENTRADA EN DETALLES</b>	
La profesora interroga al alumno	Avital: ¿Qué ha pasado cuando has intentado coger el lápiz de Alex? Ofek: Alex no me lo quería dar, así que lo ha agarrado muy fuerte y cuando se lo he intentado quitar de la mano, se ha dado en el ojo Avital: ¿Y después que ha pasado? Ofek: Me ha pegado y he empezado a llorar, entonces me has oído y has venido a ver qué pasaba
La profesora investiga los motivos y las emociones del alumno	Avital: Hay algo que no entiendo: ¿Por qué era tan importante para ti ese lápiz verde? Ofek: Porque brilla
Resume la secuencia de los hechos	Avital: Vale. Querías el lápiz verde, pero ya lo tenía Alex en la mano. Te has enfadado y no has esperado a que acabara. Ofek, te cuesta mucho esperar tu turno y seguramente a los demás no les gusta que les quites las cosas de las manos. ¿No es eso lo que ha pasado hoy? Ofek: Sí

llegué a la conclusión de que la intervención *Disciplina y diálogo* es un recurso útil y bastante eficaz para resolver casos de conductas inadecuadas en escuelas y centros de educación preescolar. Tanto el ambiente favorable, como el abordar los conflictos

internos del alumnado, resolver problemas mediante una aproximación libre de juicios de valor o estimular a los alumnos a empatizar con los demás, son unos potentes recursos psicológicos.

## SOLUCIÓN CONJUNTA AL PROBLEMA

La profesora ofrece a Ofek la posibilidad de proponer una solución, pero no lo hace

Avital: *¿Podrías dejar de portarte así?*  
Ofek: *No lo sé.*  
Avital: *Bueno, pues vamos a pensar juntos. ¿Podrías pedirle a Alex que te deje el lápiz?*  
Ofek (frustrado): *No me lo dejaría*  
Avital: *¿Lo has intentado?*  
Ofek: *No*

La profesora se ve obligada a sugerir varias ideas hasta que llega a un acuerdo con Ofek

Avital: *Bueno, cualquier problema tiene solución y somos nosotros los que tenemos que escogerla. Tú decidiste quitarle el lápiz a Alex y por eso se hizo daño. No es la primera vez que te enfadas, que te niegas a compartir las cosas y que tienes problemas con tus compañeros*  
Ofek: *Ya*

La profesora se asegura tener un papel activo en cualquier solución

Avital (asertiva): *No vamos a tolerar estas peleas constantes. Es hora de que dejes de pelearte y quiero ayudarte. Si no te entiendes con los demás, por favor, llámame. Por cierto, ¿quieres que te cambie de grupo?*  
Ofek: *No*  
Avital: *Vale. Supongo que preferirías sentarte solo para hacer la actividad de manera individual. En la próxima clase te cambiaré a una mesa junto a la ventana y cuando hayas terminado la actividad, podrás volver al grupo*  
Ofek (sonríe): *Bueno, vale, así mejor*  
Avital: *Y te lo pido por favor, cuenta hasta 10. Si quieres algo, pídeselo a los demás o pídemelo a mí. No hagas daño a tus compañeros.*

### Caso práctico 3. Primos lejanos: el proyecto del Abraham Fund

A pesar de las tensas relaciones entre los sectores judío y árabe, han sido varias las iniciativas que se han desarrollado para integrar a los miembros de ambos grupos. Probablemente, la iniciativa más completa y valiente es la de la aldea cooperativa *Neve Shalom /Wahat al-Salam* (literalmente, *Oasis de Paz*). Esta comunidad binacional integrada por 52 familias demuestra la posibilidad de que judíos y palestinos coexistan en paz, desarrollando

una comunidad basada en la aceptación mutua, el respeto y la cooperación. La aldea fue constituida en 1977 y está situada en la frontera jordano-israelí previa a la *Guerra de los Seis Días* (1967). En ella se gestionan diversas iniciativas educativas comunes, como una escuela bilingüe de educación primaria, una pensión y la llamada *Escuela para la Paz*, que ofrece programas educativos para grupos locales e internacionales. Huelga decir que dicha coexistencia no es ni sencilla ni tranquila y que la permanente necesidad de negociar

---

## En las escuelas judías, el alumnado apenas habla árabe ni está familiarizado con su cultura. Con la iniciativa educativa del Abraham Fund se pretende cambiar esto.

---

todos y cada uno de los aspectos cotidianos de la vida diaria, lleva inherente una tensión constante. *Neve Shalom* es una de las diversas iniciativas educativas de este tipo, como el proyecto *Abraham Fund*.

Las iniciativas del Abraham Fund llevan funcionando desde 1989 con el fin de promover la coexistencia e igualdad entre los ciudadanos judíos y árabes de Israel. En honor al ancestro común de ambos, el *Abraham Fund* vela por la existencia de una sociedad israelí unida, segura y justa. Con ese fin, el fondo realiza una labor de difusión y presión política para promover políticas de cooperación e implantar proyectos educativos y sociales a gran escala junto con la Administración. El *Abraham Fund* considera que la construcción de una sociedad compartida en la que reine la integración e igualdad entre los ciudadanos judíos y árabes de Israel constituye un imperativo, tanto ético como pragmático, del Estado de Israel; una sociedad en la que los derechos individuales, la confesión religiosa y la cultura de cada una de las comunidades, debería estar claramente e inequívocamente reconocida y respetada.

El actual sistema educativo israelí está dividido en diversas corrientes étnicas y religiosas. En las escuelas judías, el alumnado apenas habla árabe ni está familiarizado con su cultura. Con la iniciativa educativa del *Abraham Fund* se pretende cambiar esto. El principal proyecto del fondo es el llamado *Ya Salam*, integrado por tres programas: en primer lugar, la iniciativa *El idioma como puente cultural*, con la que los alumnos de más de

200 centros judíos estudian el idioma oral y la cultura árabes impartidos por profesores árabes. Además de dos clases semanales de lengua árabe, los alumnos realizan distintas actividades de cultura árabe, como los tradicionales cuentacuentos, talleres de música y obras de teatro bilingües producidas específicamente para el programa por artistas y teatros árabes de primer nivel. El programa ha sido adoptado por el Ministerio de Educación israelí y ha adquirido el carácter de obligatorio en la región septentrional de Israel. En segundo lugar, en las escuelas árabes se imparte lengua hebrea y se llevan a cabo actividades de enriquecimiento cultural. En tercero, en la zona norte de Israel y en Haifa (la ciudad mixta más grande del país) existen 30 escuelas judías y árabes hermanadas que participan en una serie de encuentros guiados concebidos para promover los valores sociales que comparten y facilitar la comunicación y el entendimiento. El programa tiene por objetivo unir a los niños árabes y judíos, así como a sus maestros, y hacer que se conozcan y compartan actividades.

El programa fue desarrollado por *Abraham Fund*, junto con el grupo de expertos en materia educativa *Ma'arag*. Se lleva a cabo durante tres años consecutivos en cada centro y está financiado (y gestionado) por *Abraham Fund*, en cooperación con el Ministerio de Educación y los ayuntamientos correspondientes. Su amplio presupuesto cubre el desarrollo del programa, la contratación de instructores y supervisores, la formación de los docentes y los gastos de transporte y equipamiento. El programa dedicado al alumnado

consta de cinco encuentros: inicialmente, se habla a los niños, en su propia escuela, acerca del municipio vecino y de su cultura y se les informa del encuentro que van a celebrar con la escuela de dicho municipio. Los tres siguientes encuentros binacionales se llevan a cabo indistintamente en cada uno de los centros. El quinto y último está destinado a extraer las conclusiones del proyecto. Los organizadores esperan que una vez adquiridos los conocimientos y experiencias necesarios, las distintas escuelas adoptarán el programa y continuarán celebrando encuentros con los centros vecinos sin necesidad de recibir financiación adicional.

El programa contempla dos principios fundamentales para posibilitar los encuentros entre los miembros de dos grupos rivales (Allport, 1954). En primer lugar se presupone que el mero hecho de estar juntos y disfrutar de actividades comunes basta para mitigar la desconfianza y aumentar la creación de vínculos. La segunda línea de pensamiento presume que mientras ambos grupos no lleguen a un consenso respecto a los asuntos conflictivos, las relaciones seguirán siendo frágiles y superficiales. Estos principios se traducen en la necesidad de celebrar tres reuniones de preparación para el personal docente, de tres horas de duración. La primera de ellas es una clase centrada en la cultura propia y dirigida por un instructor de esa misma cultura. Se pide a los profesores que expresen sus posturas y preocupaciones. A continuación, tras cada reunión de este tipo, se celebra otra de profesores de ambas culturas con el fin de compartir las distintas impresiones. Los promotores del programa han constatado que aquellos pensamientos que no se expresan interfieren en la cooperación entre los docentes. También queda patente la reticencia en las discusiones sobre qué idioma se hablará en los encuentros, ya que algunos directores judíos se oponen a que se utilice la lengua árabe. Los

profesores judíos y árabes participan en un total de cinco sesiones, todas ellas impartidas por instructores profesionales judíos y árabes. Dichas sesiones se celebran de manera paralela a los encuentros entre alumnos.

“Isaac Occidental” es una población judía cercana al pueblo árabe “Abraham Oriental” (se han adaptado ambos nombres por motivos éticos). A pesar de su cercanía geográfica y de estar gobernadas por la misma autoridad regional, las relaciones extraoficiales entre los ciudadanos de ambas comunidades tienden a ser distantes y, en ocasiones, tensas. En este contexto, los directores de ambas escuelas de educación primaria, Ruth y Muhammad, colaboran estrechamente. Su trabajo conjunto en el programa de encuentros *Ya Salam* les permite mitigar la tensión y ofrece a sus alumnos la posibilidad de conocerse. La mañana del primer encuentro, tras un intensivo trabajo preparatorio del personal docente y el alumnado participante, 20 alumnos de 5º curso (11 años) de “Abraham Oriental” acudieron al centro judío. El motivo de centrarse en este grupo de edad es conseguir cambiar la situación actual, en la que el colectivo adolescente israelí, con unas posturas políticas y etnocéntricas ya muy consolidadas, tiende a negarse a estudiar un segundo idioma (árabe/hebreo) en el ciclo de enseñanza media. Los promotores del programa esperan que tras dos años de contacto con alumnos de la otra cultura, estos se muestren más dispuestos a estudiar dichas lenguas en la enseñanza media.

#### **El programa: Viaje hacia la estrella de la coexistencia**

Todo programa educativo de calidad requiere unas bases fundamentales, un hilo conductor que traduzca sus principios a un argumento atractivo y agradables experiencias sociales y académicas. El grupo de expertos Ma’arag ha desarrollado la temática de una aventurera nave espacial que vuela a una estrella



remota y descubre allí las condiciones necesarias para convivir en paz. La preparación de una misión tan imaginativa implica que los “pioneros” (esto es, los grupos de alumnos de ambos pueblos) deben planificarla juntos, decidir qué necesitan llevarse, cómo podrían conocerse mejor, qué condiciones facilitarían

sus nombres en ambos idiomas. Para ello, los alumnos de una escuela tenían que pedir ayuda a los de la otra. Tras una sesión de calentamiento, los niños disfrutaron de una comida preparada por la escuela anfitriona, seguida de un recreo conjunto. Sabemos que los juegos conjuntos son muy eficaces para

---

## Sentados en el suelo, trabajando con pinturas y grandes hojas de papel, los niños se olvidaron de todas las barreras personales, culturales e idiomáticas... y trabajaron animadamente en equipo durante las dos horas siguientes.

---

su convivencia... El programa se basa en vivencias de “acercamiento” y “alejamiento” que permiten que los niños se familiaricen con la cultura de sus vecinos.

La primera reunión se celebra por separado en ambos centros y se informa a los niños del programa, la cultura árabe o judía de sus vecinos, y la misión que les espera.

El encuentro que yo presencié fue el segundo de cinco sesiones. A medida que el autobús se acercaba desde el pueblo árabe vecino, percibí la preocupación que empañaba los rostros de los adolescentes ante su primera visita a un asentamiento judío. Sin embargo, los miedos se disiparon rápidamente cuando las maestras (tres de cada escuela) les dieron la bienvenida y los dividieron en tres grupos. Tras una breve explicación que ofreció Yasmine (la instructora de *Ya Salam*), las maestras comenzaron una ronda de juegos de calentamiento dinámica. Cada instructora tradujo a su lengua lo que su compañera acababa de decir: “Ahora, cada uno de vosotros dirá cómo se llama”. A continuación, sacaron pegatinas y pidieron a los niños que escribieran

romper el hielo, pero en uno de los grupos dos niñas protagonizaron una amarga pelea que puso a prueba las incipientes relaciones.

Tras el recreo, se entregó a los grupos una pintoresca invitación bilingüe a la siguiente actividad, que consistía en diseñar una nave espacial que les llevaría al *Planeta de la Coexistencia*. Basada en la idea de ver las cosas desde otro prisma, la historia narra cómo un pequeño equipo (en este caso, tres niños de cada escuela) elabora un plan para llevar una vida apacible en una pequeña experiencia de convivencia. Cada uno de los equipos planeó el equipamiento que debía llevar y explicó cómo crear un cómodo y apacible modo de vida en aspectos religiosos y culturales, además de cómo conocerse mejor mutuamente. Sentados en el suelo, trabajando con pinturas y grandes hojas de papel, los niños se olvidaron de todas las barreras personales, culturales e idiomáticas (los alumnos de la escuela de Abraham Oriental, que ya sabían algo de hebreo, empezaron a hablar en este idioma) y trabajaron animadamente en equipo durante las dos horas siguientes y al final de la sesión, los niños regresaron a sus

sillas, colocadas en círculo. Cada uno de los equipos presentó el mural que había creado y explicó sus reflexiones y cómo se había desarrollado el proceso. A continuación, los alumnos reflexionaron sobre su preocupación por cómo los recibirían y expresaron los sentimientos positivos que los invadían en esos momentos. Por último, se pusieron en pie, se dieron la mano y se despidieron.

El tercer encuentro tendría lugar un mes después en el museo árabe-judío *Beit Ha'Geffen* de Haifa. Los niños seguirían aprendiendo sobre la *estrella de la coexistencia* y la actual convivencia entre judíos y árabes en Israel. Verían un breve vídeo acerca del museo y seguirían trabajando en equipos mixtos las condiciones necesarias para convivir. A través de juegos interactivos, podrían redactar juntos un pacto. En la cuarta sesión, los niños participarían en un concurso de preguntas sobre las dos culturas y, a continuación, cada equipo elaboraría un mural en el que estaría representada su nave espacial y se colgaría en la pared. Una vez que todos los participantes hubieran asistido a la exhibición de murales y hubieran escuchado las explicaciones de los otros equipos, resumirían sus experiencias y recibirían un certificado. La quinta y última sesión se celebra por separado en cada uno de los centros. Los niños ven las fotos y los vídeos de sus encuentros y comparten sus propias vivencias, recuerdos e impresiones.

Ruth, la directora, llegó a la escuela de Isaac Occidental hace siete años. Nació en una población cercana y es hija de un matrimonio judío-iraquí. Recuerda cómo su padre solía invitar a amigos árabes a casa. Habla algo de árabe y cree a pies juntillas en los principios de la coexistencia. Esto fue lo que la impulsó a incorporar estudios árabes en su centro para alumnos de 5º y 6º curso (11-12 años) y a contratar a un profesor árabe nativo (a través del programa *Ya Salam* de lengua y cultura árabes del Abraham Fund). Se reúne

habitualmente con su compañera de Abraham Oriental y, hace dos años, participó en un grupo de trabajo de mujeres jordano-israelíes. Sin embargo, a pesar de ser una región cuya población está integrada casi al 50% por ciudadanos judíos y musulmanes, y cuyo clima político favorece la cooperación, hubo voces discordantes de padres en contra del programa e intentaron anularlo.

Actualmente, el programa de encuentros judío-árabes se ha expandido para incluir 60 escuelas, con una población total de 200.000 personas. Los positivos resultados y el creciente número de alcaldías y directores que solicitan adherirse al proyecto son prueba de su éxito. Sin embargo, la cálida bienvenida inicial del personal docente se ve en ocasiones reemplazada por objeciones, tanto patentes como ocultas, cuando se pide a los educadores que comiencen a colaborar con otras escuelas y comunidades. Aún es necesario ejercer mucha presión para convencer a las alcaldías, los supervisores del Ministerio de Educación y los directores de las escuelas. Los organizadores saben que el éxito del programa no sólo depende del apoyo de los funcionarios de alto nivel, sino también de una implementación paulatina y permanente del programa sobre el terreno. Asimismo, son conscientes de que es necesario ofrecer una orientación meticulosa e inmediata cuando surgen tensiones. Para resumir, *Abraham Fund* está remando contra una muy hostil corriente histórica y política. Intentar cambiar dicha corriente supone, sin lugar a dudas, un gran reto.

#### **Caso práctico 4. Un entorno favorable: la escuela de educación primaria Mount Carmel**

La escuela de educación primaria Mount Carmel (se han modificado todos los nombres) está situada en una de las zonas menos prósperas de una ciudad de tamaño medio cercana a Tel Aviv. La población de este tranquilo vecindario está integrada por residen-

tes desde hace mucho tiempo que inmigraron a Israel desde el norte de África en la década de 1950, así como por familias jóvenes nacidas en Israel que no pueden permitirse un piso en ciudades más prósperas del centro. La escuela fue fundada a principios de la década de 1960. Está integrada por 450 alumnos repartidos en 16 clases de 1° a 6° (entre 6 y 12 años) y 37 profesores. El centro, de una sola planta, cuenta con dos alas principales y tres edificios adicionales (incluido un zoológico de mascotas), un gran patio lleno de árboles y una zona de juegos que puede contemplarse desde los grandes ventanales translúcidos del edificio principal. Cerca del recinto escolar hay una biblioteca, instalaciones deportivas y un centro cultural y deportivo. Esta antigua y descuidada escuela (se prevén reformas importantes para 2013) parece sólo otra más de las típicas del centro de la ciudad, pero en este caso no hay nada más engañoso que la primera impresión.

Ruth, la directora, aceptó este cargo hace cinco años. Tras finalizar su Licenciatura de Económicas y un Máster en Administración de Empresas, comenzó su carrera profesional como economista, pero su trabajo pronto le pareció demasiado monótono y decidió dedicarse a la docencia. Comenzó impartiendo clases de economía y programación informática y, posteriormente, ocupó durante ocho años el cargo de directora de una escuela de enseñanza media. Después, buscando algo que le planteara algún reto, solicitó al Ministerio de Educación un puesto de trabajo y tras una profunda conversación con el alcalde de la ciudad, se le encargó a Ruth que dirigiera una escuela de educación primaria que atravesaba serias dificultades. Le costó dos años contar con el apoyo del personal docente y de las familias para poder hacer realidad su idea educativa. “El reto al que nos enfrentamos es averiguar cómo mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos sin descuidar por ello sus necesidades individuales”, indicó.

Ruth suele visitar y observar las clases para después analizar diversas cuestiones con los profesores. Estas breves reuniones ayudan a resolver problemas y animan al personal docente a mejorar sus clases. Su idea educativa se basa en tres principios, entre los que destaca la sensibilidad hacia las necesidades del alumnado.

### Preocupación por los niños

Desde que los niños empiezan el colegio, los educadores (una función docente integral) de primer curso recaban información detallada sobre los alumnos y sus familias. Estos datos se están recogiendo constantemente y se utilizan a lo largo de los seis años de educación primaria. Cada 4-6 semanas, los orientadores revisan y evalúan la situación del alumno y, cuando corresponde, crean un programa holístico terapéutico y pedagógico personalizado con el fin de satisfacer las necesidades concretas de ese niño. Dicho programa individualizado puede abarcar desde sesiones terapéuticas y de orientación, hasta apoyo académico en asignaturas en las que el alumno presenta dificultades; el envío del alumno a la “residencia” de la escuela (que proporciona comida y ayuda con los deberes por la tarde) o la remisión del caso a un trabajador social. El hecho de conocer los nombres y la información personal de cada uno y realizar un seguimiento intensivo en cada caso es algo esencial para los educadores y, sin duda, una difícil tarea para la dirección. Todas las mañanas, Ruth **permanece en la entrada del colegio** y da los buenos días afectuosamente a todos los niños (“Me ayuda a retener sus nombres, ver si llegan tristes o con ropa rota o desgarrada y me permite felicitarles por sus zapatos nuevos o por venir bien arreglados”).

Otro aspecto de la visión de la directora es que en los centros escolares no se abordan adecuadamente muchas de las dificultades personales y académicas de los alumnos, por lo que invitó a diversos expertos a en-

riquecer el plan de estudios general mediante la EES. Estos programas únicos, especialmente aplicados durante los tres primeros cursos (de 6 a 8 años), tienen como objetivo desarrollar determinadas habilidades básicas. Por ejemplo, los alumnos de 1° (6 años) reciben dos veces por semana una clase que se desarrolla tanto en el interior como en el exterior del aula: encima de las mesas se colocan juegos didácticos singulares y por los pasillos se dispersan grandes platos de plástico, de aproximadamente un metro de diámetro, con el fin de desarrollar sus competencias vestibulares (equilibrio). Los niños están encantados de poder avanzar por los platos, al tiempo que realizan actividades académicas, tales como leer o clasificar tarjetas con palabras escritas. Otros niños introducen las manos en grandes cubos opacos cubiertos con pesados trozos de tela que contienen guisantes secos y garbanzos, lo que les permite mejorar sus habilidades táctiles. Se les pide que saquen de los cubos pequeños discos con letras impresas y formen palabras con ellos. En otra mesa cercana, los niños forman letras con plastilina. Estas actividades se basan en el *Enfoque Funcional de Desarrollo Neurológico* (N DFA, *Neuro Developmental Functional Approach*), que estimula vías neuronales específicas y refuerza diversos grupos de músculos (por ej. en hombros y brazos). Tales actividades y juegos al aire libre, tan habituales en el pasado, no son corrientes hoy en día (por ej. saltar a la comba, las canicas...) y los juegos didácticos ayudan a mejorar el desarrollo motriz, sensorial y social del niño. El N DFA fue desarrollado por Rami Katz, un psicólogo evolutivo israelí que ayudó al centro a desarrollar estas actividades y cuyo equipo de instructores orienta constantemente al personal docente.

En un aula cercana, los niños reciben una clase semanal de yoga. El profesor inicia la clase con una fábula japonesa, seguida de una

interesante conversación con ellos sobre su significado. Después practican los ejercicios de yoga imitando posturas de animales (por ej., gatos y perros) y masajean (como si estuvieran amasando) el cuerpo de sus compañeros. Por último les enseña a dar un masaje facial shiatsu en los mofletes y las cejas y les pide que se los den a sus padres. El estudio de seguimiento de la intervención en la escuela indicó que las actividades de este tipo que se enseñaban y después se practicaban en casa (por ej. cómo respirar profundamente para reducir el estrés) fomentaban la apertura y reforzaban los vínculos familiares.

Muchos centros cuentan con muy escasos recursos para ayudar a niños con necesidades especiales. La escuela Mount Carmel utiliza diversos programas que amplían el apoyo terapéutico y educativo proporcionado a cada alumno. Por ejemplo, la llamada *clase mágica* tiene por objeto ofrecer reconocimiento y recompensar a alumnos que hayan mostrado una mejoría significativa y hayan trabajado mucho, o a aquellos que viven en la pobreza, presentan dificultades académicas y fracaso escolar y necesitan un lugar para relajarse. “Me di cuenta de que regañar y castigar a los niños no es tan efectivo como recompensarlos”, expone la directora. La *clase mágica* se utiliza principalmente al mediodía, cuando los niños están cansados y nerviosos. Con el fin de ofrecer una atmósfera acogedora y relajante, el suelo de la sala está cubierto con una alfombra de pared a pared, diversos sofás y una gran caja llena de juguetes. Dos veces por semana acuden a dicha sala 3-4 alumnos de cada clase que cumplen determinados requisitos (se esfuerzan por enviar con mayor frecuencia a niños que se enfrentan a distintas dificultades). Allí los espera un maestro de educación especial que habla con ellos de los motivos por los que han sido seleccionados. Juega con ellos y realizan actividades creativas. Al final de la sesión, este maestro les coloca una gran pegatina

---

## ...la llamada clase mágica tiene por objeto ofrecer reconocimiento y recompensar a alumnos que hayan mostrado una mejoría significativa y hayan trabajado mucho...

---

circular en la camiseta en la que se lee “Soy un niño mágico”, y ellos orgullosos, se la enseñan a sus (celosos) amigos y a sus padres al llegar a casa. Al igual que en muchos otros centros educativos de Israel, la escuela aplica programas de EES, como *Habilidades para la vida* y *La llave del corazón* (Ministerio de Educación, 2013). Dos profesores se encargan de impartir estos programas, que constan de una sesión semanal, en todos los cursos. Con ellos se fomentan las habilidades sociales y se ayuda a mejorar el clima de aprendizaje en el aula.

### Preocupación por la naturaleza y el medio ambiente

Otro aspecto de la visión pedagógica de la directora está relacionado con la importancia del medioambiente y su conservación. La escuela ha desarrollado un programa único para fomentar la protección del medio ambiente, que proporciona a los alumnos más conocimientos sobre el significado y la naturaleza de tener una mayor calidad de vida, modelando sus actitudes. Por ejemplo los viernes (salvo cuando llueve) los niños utilizan el “autobús verde”, lo que significa que van y vuelven a la escuela andando. Para ayudar a los más pequeños, sus padres les esperan en la parada del autobús de la ruta. Este año, la escuela se está centrando en buscar modos de ahorrar electricidad y preservar la calidad del agua en Israel.

**El zoo de mascotas.** El jardín consta de dos instalaciones: una es un pequeño zoológico

con un pequeño patio interior y jaulas y recintos para patos, conejos, loros, aves, peces y otros pequeños animales; y la otra está situada en un aula donde hay varias jaulas con diversas especies de loros, ratas, hámsters y chinchillas. Ambas instalaciones se han construido y ampliado en los últimos tres años y los importantes fondos necesarios para comprar jaulas, animales y comida proceden de donantes privados y de fondos municipales. Estas instalaciones tienen dos funciones: llevar a cabo actividades de ocio (acuden familias y alumnos de otras escuelas para ver a los animales) y apoyar las clases de zoología. En una clase de este tipo impartida a alumnos de 2º (7 años), el maestro explicó cómo se preparaban las aves y los mamíferos para resistir las heladoras noches de invierno. Como respaldo a sus explicaciones, les dejó coger a un loro y a un pequeño ratón. Los animales están cuidados por diversos niños (conocidos como “encargados”) que se presentan como voluntarios para darles de comer por las mañanas y limpiar sus jaulas. Con las indicaciones de un profesor, estos encargados acuden también durante los recreos a ver a los animales y a jugar con ellos. La elección de los encargados se realiza en base a las recomendaciones de los orientadores, en función del beneficio que se espera conseguir. A los niños les encanta presentarse voluntarios y pasar gran parte de su tiempo libre con los animales, tal y como expuso un alumno de 3º (8 años): “Los animales son como las personas. Tenemos que cuidarlos y estoy muy contento de poder hacerlo”. Los orientadores consideran que cuidar a los

---

## Los animales están cuidados por diversos niños... que se presentan como voluntarios para darles de comer por las mañanas y limpiar sus jaulas.

---

animales es una actividad terapéutica especialmente beneficiosa para niños que, o bien necesitan desarrollar sus habilidades de empatía, o no reciben suficiente atención por parte de sus familias. Para apoyar esta labor, la escuela también ofrece a varios niños cada año terapia asistida con animales, impartida por un experto.

**El jardín ecológico.** En el patio hay un singular “jardín atrayente”, donde se ha plantado vegetación que atrae a aves e insectos. Durante las clases que se imparten allí, los alumnos más pequeños (1° a 3°, de 6 a 8 años) plantan semillas, cultivan el jardín, riegan las plantas y observan los animales y las flores. La escuela ha ganado el premio a la “escuela verde” del Ministerio de Educación israelí los últimos cuatro años, además de haber sido galardonada con otros premios similares otorgados por el ayuntamiento municipal. La directora expresó su idea del siguiente modo:

“Me gustaría que nuestros alumnos se preocuparan más por el medio ambiente y reconocieran el importante papel que desempeñan en su protección. Somos nosotros quienes debemos asegurarnos de levantarnos cada mañana en un mundo más sano, limpio y seguro”.

### **Mimar la comunidad**

La escuela desarrolla actividades que fomentan la cooperación con organismos de la comunidad, como el centro cultural y deportivo local, los ciudadanos de la tercera edad y las autoridades municipales. Por ejemplo, la

directora suele invitar a los alumnos de un centro de educación especial cercano a visitar el zoo de mascotas para ver a los animales, se reúne frecuentemente con los vecinos para analizar problemáticas comunes, anima a los alumnos a colaborar y recoger artículos de todo tipo para familias pobres, etc. La mañana que visité el centro, todos los niños y sus profesores se reunieron en el gimnasio para participar en una ceremonia dedicada a los derechos de las personas discapacitadas. El día anterior, todos las familias y sus hijos asistieron a una recepción mensual dedicada al “valor del mes”: el compromiso social. Otro modo en que la escuela conecta con la comunidad es la llamada “alineación de educadores”, donde se reúnen el profesorado y las familias de los alumnos para analizar la política educativa del centro.

*La escuela de educación primaria Mount Carmel hace especial hincapié en que sus alumnos participen activamente y se involucren. Dirigen la “sociedad de los niños”, que está integrada por comités elegidos por los propios alumnos. Los niños hacen fotos y graban vídeos en los eventos del centro, que posteriormente se incluyen en la página web de la escuela. Los miembros de esta sociedad intervienen para expresar sus puntos de vista sobre una multitud de cuestiones, como el desarrollo de la “sala mágica” y sus expectativas con respecto a la futura reforma de la escuela. La directora invita a los niños a su despacho para analizar los problemas pendientes. Del mismo modo, se pide a los niños (que se sienten privilegiados y halagados por ello)*

---

## ...orientar y enseñar a los niños el modo de entender y respetar a los demás es un largo proceso que exige un intenso trabajo y una implicación constante.

---

que actúen como “encargados de la escuela” durante una jornada completa al año, principalmente para ayudar a la persona responsable de la secretaría y mantener limpia la escuela. Siempre que acude algún invitado a visitar la escuela, la directora pide a los alumnos de 5º y 6º (11-12 años) que acompañen y sirvan de guía a los visitantes. Esta estructurada organización social queda reforzada mediante lecciones sobre pensamiento democrático, impartidas por instructores profesionales afiliados al *Instituto Adam para la Democracia y la Paz*. La democracia no sólo se enseña, sino que se practica activamente en la escuela. Además, la escuela ha participado en una campaña municipal de lucha contra la violencia lanzada hace nueve años. Todos los padres, madres y niños que participaron en dicha iniciativa firmaron un tratado municipal que prohíbe la violencia. Además, se redactaron unos estatutos que sirven como guía a los niños respecto a las normas sociales del centro. Los murales que cuelgan en sus paredes reflejan la historia de la escuela, la ciudad y el país, así como valores comunes, como el dedicado a los alumnos que pertenecen a los *Boy Scouts* y otro en el que se lee “somos un único tejido humano”.

La visita a este centro revela un sencillo secreto: tener una clara visión de respeto y cuidado y estar decidido a aplicarla mediante distintas acciones ayuda a obtener unos resultados educativos efectivos.

### Conclusión

Una vez llegados al fin de este capítulo, podríamos retomar la máxima de “no hagas a tu

prójimo lo que no quieres que te hagan a ti”. Hillel sabe que cualquier afirmación breve, independientemente de su nivel de elegancia y concisión, tan sólo es el primer paso de un largo camino, de modo que pide al gentil que vaya a estudiar *la Torá* completa. La misma lección extraemos respecto a la educación emocional y social: orientar y enseñar a los niños el modo de entender y respetar a los demás es un largo proceso que exige un intenso trabajo y una implicación constante. También requiere el uso de diversos métodos, no sólo impartir unas clases estructuradas, sino crear también el entorno organizativo y físico adecuado (incluyendo un zoo de mascotas o incluso la distribución de los asientos para el profesorado en los recreos). Tanto el personal docente como los directores de los centros escolares necesitan desarrollar también recursos efectivos para hacer frente a las recurrentes interrupciones y conductas inadecuadas de sus alumnos. La breve intervención psicopedagógica que he presentado es un recurso concebido para reemplazar las convencionales conversaciones punitivas que suele utilizar el profesorado. Y por último, aunque no por ello menos importante, debemos añadir que a pesar de haber sido retado por el gentil, Hillel responde con aplomo. Este es el modelo, lleno de paciencia y comprensión, que los profesores deben transmitir a sus alumnos a la hora de enseñar cómo abordar situaciones cargadas de emociones.

## Bibliografía

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Dahlin, B. (2008). Social and emotional education in Sweden: Dos ejemplos de buenas prácticas, en C. Clauder (Ed.) *La educación emocional y social: un análisis internacional* (pp. 83-116), Santander, España: Fundación Botín.
- Diekstra, R. F. W. (2008). La eficacia de programas de educación emocional y social aplicados en escuelas de todo el mundo, en C. Clouder (Ed.) *La educación emocional y social: un análisis internacional* (pp. 255-312), Santander, España: Fundación Botín.
- Dinkmeyer, D. (1989). *Developing Understanding of Self and Others: DUSO*, Circle Pines, MN: American Guidance Publishing Company.
- Ezer, L. (2011). *The Giraffe Language SEL program's outcomes: levels of child violence and emotional intelligence*, tesis doctoral para la obtención del máster sobre asesoramiento educativo en la Universidad Darby de Israel.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?*, Nueva York: Bantam Books.
- Idan Aburman, L. (1999). *Didi's Magic keys*. Publicación privada. Más información en: <http://s-giraffe.co.il/content/about-us>.
- Israelashvili, M. (1993). "Alta densidad: Asesoramiento escolar en Israel", *International Journal for the Advancement of Counseling*, 16, 189-194.
- Mamelia, Z. (2004). Un programa educativo para impulsar la comunicación no violenta, *Hed Hagan*, 68(3), 58-59.
- Ministerio de Educación (israelí) (2011). Las habilidades vitales en las escuelas de educación primaria: manual y plan de estudios, <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/kishureichaim/meytaviyut/kishureihaimleyesody.htm>.
- Ministerio de Educación (israelí) (2013). La llave del corazón (hebreo). Extraído 12/03/2013 de <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/>.
- Nadler, D. (1973). Affecting the Learning climate through Magic Circles, *Elementary School Guidance and Counseling*, 8(2), 107-111.
- Rabinowitz, M. (2010). The shortage of school psychologists and school counselors in the Israeli educational system, Jerusalem: The Knesset Research Center. Shechtman, Z., Levy, M. y Leichtentritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on teachers' perceived environment and self-efficacy, en *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-155.
- Shechtman, Z. y Abu Yaman, M. (2012). *SEL as a component of a literature class to improve relationships, behavior, motivation, and content knowledge*, en *American Educational Research Journal* (publicación online).
- The Center for Nonviolent Communication, <http://www.cnvc.org>. Extraído 01/06/2012
- Simonen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). "Evidence-



based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice, en *Education & Treatment of Children*, 31, 351-381.

Volansky, A. (2010), Israel. En: P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. V. 5, pp. 618-626. Oxford: Elsevier.

Yair, G. (2011). *The Code of Israeliness: The Ten Commandments of the 21<sup>st</sup> Century*. Tel Aviv: Keter-Books.

Yariv, E. (2009). *Enriching the teacher's information resources as a mean to improve self-assessment*, en R. Lustig, (Ed.) *Evaluation in Motion*, Ramat Gan: Bar Ilan University Press.

Yariv, E. (2008). Discipline and Dialogue as a means of coping with school violence, *Dapei Yozma*, 5, 47-61.

Yariv, E. (2010). *I've got eyes in the back of my head: Dealing with behavioral problems in schools*. Even Yehuda: Reches.

Yariv, E. (Yariv, E. (1999). *Silence in Class- A guide to classroom discipline management* Even-Yehuda: Reches.

Yariv, E. (1996). *Discipline and Dialogue*. Even-Yehuda: Reches.





Noruega



# La competencia social en las escuelas noruegas

Johannes Finne

## Resumen

Noruega es el país de los fiordos. Está situado en un rincón septentrional del globo terráqueo y ligeramente apartado de la Unión Europea. Sus 5 millones de habitantes han adoptado los ideales de igualdad y organización democrática propios de un estado de bienestar. Este país cuenta con una tradición consolidada de descentralización y autonomía escolar especialmente patente en los centros de primaria y primera etapa de secundaria, tanto es así que los ciudadanos sienten que pertenecen a las comunidades locales y esperan que éstas respondan a sus necesidades antes que a los requerimientos de las autoridades nacionales. Muchas de estas comunidades, especialmente en las zonas rurales, son muy pequeñas y gestionan pocos centros.

---

**(Noruega) cuenta con una tradición consolidada de descentralización y autonomía escolar ...tanto es así que los ciudadanos sienten que pertenecen a las comunidades locales...**

---

Como país productor de petróleo, la riqueza de Noruega ha aumentado y, a raíz de esto, parecen haber aumentado las diferencias entre ricos y pobres y por tanto, disminuido el nivel de igualdad. Sin embargo, la sólida economía del país garantiza una situación diferente a la existente en muchos otros países y permite que se asigne gran cantidad de recursos financieros a los centros escolares. Por ejemplo, la proporción media de docente por número de alumnos en Noruega es un 28% superior a la ratio media de los países de la OCDE.

Sin embargo, llama la atención que esta asignación de recursos económicos no lleve aparejados unos mejores resultados en materia de educación. En distintos estudios realizados, Noruega destaca por obtener peores resultados académicos que otros países que invierten cantidades similares en educación. Dichos estudios ponen de manifiesto que en las aulas noruegas hay mucho ruido y se producen numerosas interrupciones en clase. Los resultados académicos son medios, los alumnos parecen carecer de estrategias de aprendizaje y sus habilidades matemáticas y de resolución de problemas son muy inferiores a las de otros países equiparables. Parece haber una gestión deficiente en las aulas, hecho que podría explicar la falta de disciplina y el bajo

---

**Estudios ponen de manifiesto que en las aulas noruegas hay mucho ruido y se producen numerosas interrupciones en clase.**

---

---

**Cuando los centros escolares disponen de unos programas de educación emocional y social eficaces, son capaces de fomentar su propia capacidad para actuar como igualadores sociales respecto a problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y diferencias entre entornos culturales.**

---

rendimiento académico al que se enfrentan los centros. Según un nuevo estudio, sólo el 70% de los profesores considera tener un buen nivel de autoridad y control en el aula, lo que significa que son muchos los que se sienten incapaces de gestionar sus clases adecuadamente.

Los profesores podrían sentirse más seguros y protegidos si conocieran determinadas estrategias con las que afrontar los retos que se presentan actualmente en las escuelas. Tales estrategias están incluidas en diferentes programas concebidos para promover y aumentar las competencias emocionales y sociales y según las conclusiones de diversas investigaciones los centros escolares donde se aplica una perspectiva contextual respecto a los problemas de conducta, presentan una menor incidencia de comportamientos inadecuados y requieren menos ayuda externa que otros centros. Por tanto, cuando los centros escolares disponen de unos programas de educación emocional y social eficaces, son capaces de fomentar su propia capacidad para actuar como igualadores sociales respecto a problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y diferencias entre entornos culturales.

En un informe de ámbito nacional aprobado por el Gobierno noruego para su uso en centros escolares dónde se describen los programas de aprendizaje emocional y social, se destacan hasta nueve programas basados en buenas prácticas (principalmente noruegos) y con resultados eficaces documentados. En este capítulo se describirán aquellos que han abordado específicamente el aprendizaje de competencias sociales del alumnado y otros programas centrados en mejorar el entorno del aprendizaje social. Es significativo que las escuelas de mayor éxito estén dirigidas por personas dinámicas que promueven el cambio.

Los programas de formación se basan en una concepción que engloba aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales en el desarrollo de las personas. Estas intervenciones que adoptan un enfoque amplio en materia de competencia social, muestran efectos positivos tanto en

---

**Desde el punto de vista pedagógico, las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden perfeccionarse.**

---

---

## La competencia social es, al mismo tiempo, una condición previa del juego y una consecuencia del mismo y, por otra parte, condición previa y consecuencia del desarrollo del lenguaje.

---

alumnos con alto riesgo de presentar problemas de conducta, como en los que no lo tienen. Es fácil dar por sentado que un alumno tiene competencias emocionales y sociales, dado que la mayoría de ellos son guiados en su proceso de aprendizaje por interacciones positivas con adultos y compañeros competentes. Desde el punto de vista pedagógico, las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden perfeccionarse. Así, al alabar cualquier actuación positiva observada en las interacciones sociales de un niño con sus compañeros, ya se les está ofreciendo la oportunidad de aprender a través de la imitación y el refuerzo indirecto. Un niño socialmente competente es capaz de adaptarse, ser consciente de los demás y reivindicar sus propias necesidades, mostrándose autoasertivo y prosocial al mismo tiempo. Con el tiempo, toda persona entiende que existen distintas maneras de desplegar una habilidad en diferentes contextos, desarrollará una competencia reflexiva sobre la misma.

El desarrollo del aprendizaje de estas habilidades y su refuerzo se puede facilitar mediante la aplicación de un planteamiento pedagógico sistémico. Además, la competencia social es, al mismo tiempo, una condición previa del juego y una consecuencia del mismo y, por otra parte, condición previa y consecuencia del desarrollo del lenguaje.

Si analizamos determinadas situaciones a través de un prisma tintado de competencia social, percibiremos en las interacciones infantiles actos que no veríamos de otro modo. Debemos asegurarnos de estar utilizando unas lentes adecuadas, dado el vital cometido que se nos ha asignado: enseñar competencias emocionales y sociales a niños y jóvenes.

**Johannes Finne** posee un máster en Educación Social. Es directivo y profesor titular del Centro de Competencia Social (centro ART) en el Colegio Universitario Diakonhjemmet. Cuenta con varios años de experiencia en terapias con jóvenes agresivos y violentos, dirigiendo la implementación de programas de competencias sociales destinados a jóvenes y familias en hogares residenciales del Centro Lindoy, en Noruega. Johannes Finne es coautor del manual noruego del programa ART y ha dirigido diversos seminarios, presentaciones, supervisiones y talleres, tanto en Noruega como en el extranjero.

### La competencia social en las escuelas noruegas

Noruega es un país de fiordos, una fina franja que se extiende hacia la cima del mundo, es el camino hacia el norte, tal y como indica su nombre en inglés (*North-way*). El paisaje que se ve desde las alturas o en los mapas en relieve, rugoso y esculpido por la climatología, está descrito poéticamente en su himno nacional. Con sus incontables fiordos rodeados de abruptas montañas, la línea costera noruega es en realidad tan extensa como la de Australia. Esta proximidad al mar siempre ha sido trascendental para su población. Las industrias pesquera y naval han sido esenciales en la sociedad del país desde la época de los vikingos, hace ya más de 1000 años. Además, es sorprendente su inagotable voluntad de mantener vivos todos y cada uno de los pueblecitos situados en la costa y en los profundos e inaccesibles valles. Los 5 millones de habitantes de Noruega fortalecen sus orígenes a través de actividades de ocio populares que, en gran medida, llevan inherentes el disfrute de la naturaleza.

Los noruegos están en muchos sentidos orgullosos de su historia como vikingos, aunque muchos de los relatos sobre sus embestidas no les sean del todo favorables. Aunque la imagen que tengamos de los vikingos sea de saqueos y combates, aquella época también estuvo caracterizada por la expansión, el comercio y las expediciones. Fue 9000 años después del primer asentamiento, cuando Noruega se constituyó como reino. El talento diplomático era ya patente en aquellos años, en los que también florecieron la literatura y la economía, hasta que la peste negra asoló el país. La epidemia se cobró la vida de la mitad de los habitantes y supuso el punto de partida de los siguientes siglos de declive. Durante más de 500 años, Noruega formó parte de Dinamarca y posteriormente de Suecia, debido fundamentalmente a que no contaba con una clase noble abundante, por lo que le

resultó prácticamente imposible crear un sistema alternativo para no ser gobernados por estos países vecinos.

De modo que cuando en el siglo XIX floreció el nacionalismo en Europa, este movimiento se extendió también a Noruega y estimuló a sus habitantes a desarrollar y crear su propio sentimiento de identidad nacional. Noruega ratificó su Constitución en 1814 e instauró un sistema de gobierno parlamentario en 1884, que en 1905 llevó a la disolución de su unión con Suecia. El país deseaba fervientemente instaurar la monarquía, pero seguía sin contar con el estamento de la nobleza. Así pues, ofreció la corona a un príncipe danés, que pasó a ser el primer rey de Noruega. Su capacidad para entender a su gente quedó patente a principios de mayo de 1945, cuando él y su familia regresaron a Noruega tras su exilio en Londres. El tesón de los miembros de la familia real volvió a confirmarse tras los terribles acontecimientos que tuvieron lugar el 22 de julio de 2011, cuando consiguieron fomentar la reivindicación de los valores positivos de su pueblo por encima de la sed de venganza y odio, en unos momentos tan propicios para que estos se desataran.

Desde que Noruega obtuvo la independencia hace cien años, sus habitantes han apoyado la consolidación de un estado fuerte. Este deseo de independencia ha podido ser el causante de que no haya querido formar parte de la Unión Europea y está presente en los municipios, que tienen un alto nivel de autoridad en el ámbito local.

Los noruegos tienen mucha confianza en el Estado, que en el último siglo ha conseguido un estado de bienestar basado en los principios socialdemócratas. Esto ha sido importante para el desarrollo económico del país y ha influido también en la opinión de los noruegos sobre la propiedad pública de la industria y el comercio. A finales de la década



de 1960, Noruega entró en una nueva era: se encontró petróleo en el Mar del Norte. Este descubrimiento tuvo un impacto extraordinario en la vida de los noruegos, ya que los ingresos del país se dispararon, superando todas las expectativas. Desde el primer momento quedó claro que la explotación de las compañías petrolíferas debía ser controlada por el Estado.

El derecho de los trabajadores a participar en la gestión de su lugar de trabajo es también un rasgo característico de la industria y el comercio noruego. Esta preocupación por los derechos y la igualdad entre la población y sus dirigentes podría explicar la incesante lucha a la que se enfrentan muchos profesos-

noruegos, debería invertirse más en educación y en el desarrollo de niños y jóvenes. Argumentan que el mayor recurso de noruega no es el petróleo, sino su capital humano así que desde este punto de vista, es necesario instaurar políticas educativas más definidas y proactivas.

### El sistema escolar noruego

En Noruega, la enseñanza entre los 6 y los 16 años es obligatoria y gratuita. En las últimas décadas han aumentado las expectativas de que los jóvenes continúen sus estudios de enseñanza secundaria superior (16 a 19 años), que sigue siendo gratuita, pero no obligatoria. Los centros de educación inclusiva, a los que asiste la mayoría de niños y jóvenes,

---

## Esta preocupación por los derechos y la igualdad entre la población y sus dirigentes podría explicar la incesante lucha a la que se enfrentan muchos profesores noruegos frente a aquellos alumnos que cuestionan persistentemente su autoridad.

---

res noruegos frente a aquellos alumnos que cuestionan persistentemente su autoridad. En cualquier caso, en los últimos años parece que el nivel de igualdad en Noruega ha disminuido; cada vez parecen ser más los ciudadanos que forman parte del sector desfavorecido de la sociedad, las diferencias entre ricos y pobres son cada vez mayores, y la distancia entre los que tienen estudios superiores y los que no, va en aumento.

La economía de Noruega hoy en día es sólida y garantiza una calidad de vida decente para las generaciones futuras. El tema candente del momento es cómo utilizar los recursos financieros. En opinión de muchos ciudadanos

ofrecen una educación igualitaria a todos los alumnos, con independencia de sus capacidades académicas, su lugar de residencia o la situación económica de sus padres. La idea de la educación inclusiva parte del valor de aplicar un enfoque de enseñanza adaptado e igualitario para todos, en el seno de un sistema escolar coordinado. En este sistema educativo, la docencia se basa en unos planes de estudio generales que incluyen, entre otras cosas, el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Las escuelas tienen bastante autonomía local en su labor docente, siempre que cubran las materias troncales del plan de estudios.

---

## Las escuelas tienen bastante autonomía local en su labor docente, siempre que cubran las materias troncales del plan de estudios.

---

En las décadas de 1950 y 1960, el sistema escolar noruego sufrió una reforma integral. Entonces se ofrecían 7 años de educación a todos los niños, y aunque en las ciudades los alumnos podían proseguir sus estudios para tener acceso a los ciclos de enseñanza superior y universitaria, en la práctica estaba restringida a una minoría. En la década de 1950 tomó fuerza la idea de la escuela inclusiva y, en 1959, una nueva ley de educación permitió a las comunidades ofrecer 9 años de escolarización a niños y jóvenes. Esta reforma se produjo simultáneamente con otros cambios en el resto de la sociedad. El nuevo mundo exigía una mayor formación, la sociedad se había modernizado, se necesitaban menos peones en el campo y los jóvenes dejaron de ser tan importantes como mano de obra. Como consecuencia de dichas reformas, en 1969 se establecieron por ley 9 años de

habilidades docentes a largo plazo. Estos incesantes cambios en las exigencias y expectativas estatales, han repercutido negativamente en la calidad general de la enseñanza en las escuelas noruegas. En 2006 se llevó a cabo la última reforma, conocida como *Promoción del Conocimiento (Knowledge Promotion)*, que afectó tanto al sistema de 10 años de enseñanza obligatoria, como a los centros educativos de secundaria superior. Con ella se introdujeron cambios sustanciales, estructurales y organizativos desde el primer curso de la etapa de enseñanza obligatoria, hasta el último de educación y formación secundaria superior. Por ejemplo, la reforma refuerza las asignaturas troncales como lengua (noruega) y matemáticas, describe las habilidades básicas requeridas en todas las asignaturas y los nuevos objetivos de competencia académica, al mismo tiempo que

---

## Estos incesantes cambios en las exigencias y expectativas estatales, han repercutido negativamente en la calidad general de la enseñanza en las escuelas noruegas.

---

educación general obligatoria y en 1997 se ampliaron a 10.

El hecho de que el sistema educativo noruego haya sido objeto de numerosas reformas durante los últimos 50 años, ha dificultado el desarrollo de unos sistemas de enseñanza y

exige una nueva estructura en los horarios. Sin embargo, cede a los centros educativos la responsabilidad de escoger sus enfoques pedagógicos y materiales didácticos.

En Noruega hay unos 3.000 centros escolares de primaria y secundaria, con una media

de 200 alumnos por centro. Aproximadamente el 7% son privados, en su mayoría fruto de iniciativas locales llevadas a cabo en zonas rurales y pequeñas aldeas en las que el Estado ha cerrado las escuelas públicas por el reducido número de alumnos.

Los centros educativos desempeñan un importante papel como igualadores sociales. El umbral de exclusión de alumnos de los centros de enseñanza ordinaria es alto y a los centros de educación especial sólo asiste a tiempo completo el 0,5% (la media en Europa se sitúa en el 2%). En la enseñanza primaria, las aulas están integradas por un máximo de 28 alumnos y la ratio media de alumno-profesor es de 11,9 en los centros de primaria y de 10,5 en los de secundaria. Por tanto, Noruega presenta una excelente relación profesor-alumno, un 28% mejor que el resto de los países de la OCDE. De esta manera, el capital invertido en el sistema educativo noruego es extraordinario. Muchas veces me han preguntado por qué en un país tan rico como Noruega no es capaz de obtener mejores resultados académicos.

Todos los datos indican que la productividad en las escuelas noruegas de enseñanza primaria y secundaria es baja si se tiene en cuenta proporcionalmente el bajo rendimiento de los alumnos comparado con el capital invertido. Aunque Noruega no es el único país que invierte mucho en educación, sí destaca negativamente en pruebas internacionales, tales como el PIRLS, PISA y TIMSS, respecto a otros países que invierten cantidades similares en este sector.

En el último siglo, Noruega se ha caracterizado por una sociedad democrática. La enseñanza inclusiva ha proporcionado un marco en el que se ha consolidado el desarrollo. Esto significa de acuerdo con sus objetivos, que todos los ciudadanos tienen las mismas posibilidades de progresar, con independen-

cia de su capacidad adquisitiva y de su lugar de residencia en un área urbana o rural. Y efectivamente, así parece que es en realidad, pues ni esta variable, ni el número de alumnos por clase parecen afectar a los resultados académicos o al comportamiento de los alumnos. Sin embargo, diversos estudios (Wiborg et al., 2011) indican que el nivel de educación de los padres tiene un mayor impacto en el rendimiento académico de los alumnos que los factores demográficos, étnicos o de otra índole. Las diferencias en el rendimiento, teniendo esto en cuenta, se incrementan con el paso del tiempo, y no parece que los centros escolares vayan a modificar esta tendencia, ni en los resultados académicos, ni en lo que atañe al número de años dedicados a la formación. Esto es esencial cuando uno tiene en mente que el principal objetivo de la enseñanza obligatoria es ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, con independencia de sus circunstancias personales. Los resultados obtenidos en los centros privados sólo superan ligeramente a los obtenidos en los públicos.

Han sido muchas las razones que se han aducido para tratar de explicar esta desproporción entre costes y beneficios. Algunos afirman que los alumnos noruegos obtienen buenos resultados en asignaturas que no se evalúan en este tipo de pruebas. Por ejemplo, las pruebas PISA de 2000 y 2003 indican que hay más ruido e interrupciones en las clases de los centros noruegos que en la mayoría de los países participantes. Los resultados académicos son mediocres y muestran que nuestros alumnos carecen de estrategias de aprendizaje y no dan tanto valor a los resultados académicos como en otros países. Otros estudios indican que las habilidades para la resolución de problemas y la competencia matemática son muy inferiores en Noruega respecto a otros países, incluso en comparación con otros países nórdicos. El informe PISA plantea una cuestión

fundamental al preguntarse en qué medida ha logrado la enseñanza noruega fomentar las competencias fundamentales de sus alumnos, tales como las estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, los cuales contribuyen al aprendizaje de niños y jóvenes a lo largo de toda la vida, algo sobre lo que existe un amplio consenso internacional (Kjærnsli y Lie, 2005).

secundaria superior y universitarios, ciclos que exigen mucho esfuerzo y buenos resultados. Un tercio de los estudiantes varones abandonan la enseñanza secundaria superior antes de terminar sus estudios y parece que esta tendencia va en aumento. Este problema queda especialmente patente en los centros en los que existe una mayoría de alumnos varones y en los que se cree que es fácil entrar.

---

**(el alumnado)...parece que tienden a centrarse más en los derechos que en las obligaciones. Detrás de esta tendencia se esconde el derecho del profesorado a imponer límites, exigir a sus alumnos y esperar que se esfuercen.**

---

Kjærnsli y otros investigadores (2007) hacen alusión a la deficiente gestión del aula y al debilitamiento de la autoridad del profesorado cuando explican la falta de disciplina y los malos resultados académicos en las escuelas noruegas. Un reciente estudio de Vaaland y Ertesvåg (2013) investigó cómo percibían los profesores su propia autoridad, en particular respecto al control en las aulas. En una muestra representativa, alrededor del 70% indicó que tenían un buen nivel de autoridad y control, lo que implica que un gran número de profesores (esto es, el 30%) se siente incapaz de dirigir sus clases de manera apropiada. El comportamiento disruptivo y la mala conducta del alumnado no sólo ocasionan problemas a los profesores sino también tienen consecuencias indeseables en el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el sistema educativo parece no estar atendiendo las necesidades de los alumnos varones, que a pasos agigantados están pasando a ser minoría en los centros de

En la última década, el sistema educativo ha pasado por numerosas reformas que se han centrado especialmente en el comportamiento del alumnado. En ellas se ha aumentado el nivel de influencia de los alumnos concediéndoles una mayor participación. Esta oleada democrática en los centros escolares lleva inherente, por ejemplo, un mayor compromiso del alumnado, el trabajo por proyectos y la autoevaluación, algo que se corresponde con la tendencia en la vida laboral de los adultos. El nuevo papel del alumno ha sometido al profesor a mucha presión (Kjærnsli y Lie, 2005), pues parece que tienden a centrarse más en los derechos que en las obligaciones. Detrás de esta tendencia se esconde el derecho del profesorado a imponer límites, exigir a sus alumnos y esperar que se esfuercen. Sin embargo, en los centros escolares, el papel de los adultos no ha cambiado ni en la misma proporción ni en la misma dirección que el de los niños y jóvenes, lo que ha llevado a los profesores a sentir inseguridad y confusión en su papel y

## ...la competencia social presenta una correlación positiva con un alto rendimiento académico.

nivel de autoridad. En este contexto de mayor igualdad entre alumnado y profesorado, es complicado ejercer el papel de adulto autoritario tal y como lo hemos entendido hasta ahora. Numerosos modelos, programas y planteamientos aplicados en los centros escolares parecen orientados a reforzar la capacidad de los profesores para mostrarse autoritarios. Desde la perspectiva del alumnado, las normas, directrices y sistemas parecen reforzar el papel del profesor y del centro como colectivo autoritario.

En la actualidad, hemos recabado mucha información sobre la conexión entre los problemas de conducta y el éxito académico (Nordahl, 2005). También sabemos que la competencia social presenta una correlación positiva con un alto rendimiento académico. Esto significa que desarrollar competencias sociales no es sólo un objetivo en sí mismo, sino que también lleva implícito el fin de reforzar las habilidades de aprendizaje del alumnado. En los últimos años, el término “intervención temprana” ha acaparado una gran atención, tanto en los debates políticos como en los de ámbito profesional. Es mucho más sencillo generar comportamientos positivos a edades tempranas, que modificar conductas a edades más avanzadas. Por ello para muchos alumnos sería beneficioso que se les inculcaran habilidades sociales en los primeros cursos escolares, en lugar de en cursos más avanzados, cuando se requieren intervenciones más extensivas. Sin embargo, la realidad es que hay el doble de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria que en los de primaria. Así, a pesar de la buena voluntad y las

medidas concretas que se han adoptado, los centros escolares han tenido una contribución muy limitada a la hora de ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para forjarse un buen porvenir.

### ¿Cómo promovemos el desarrollo de la competencia social en las escuelas noruegas?

Es fácil dar por adquiridas habilidades emocionales y sociales, dado que la mayoría tenemos una referencia basada en nuestro propio proceso de aprendizaje y en interacciones positivas con adultos competentes y compañeros. Sin embargo, a medida que aumentan nuestros conocimientos sobre tales competencias e interacciones sociales, nos damos cuenta de que los niños bien adaptados poseen un gran número de habilidades y capacidades muy desarrolladas para reflexionar y adaptarse a diferentes situaciones (Ogden, 2006). Las competencias sociales no nos vienen dadas como capacidades innatas ni se desarrollan al madurar ni tampoco mediante un aprendizaje incidental, desde un punto de vista pedagógico. Las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida (Gundersen, 2010). Nadie carece totalmente de habilidades, ni nadie está totalmente formado en esta materia, de tal manera que la competencia social puede entenderse como un conjunto de habilidades sociales unidas a la capacidad de saber cómo y cuándo utilizarlas, de distintas maneras y en diferentes situaciones. Ser socialmente competente implica generalmente establecer un equilibrio

entre distintos objetivos de forma simultánea. Cabe esperar que los niños sepan ponderar tanto objetivos individuales como colectivos, es decir, que sean capaces de mostrarse al

nóstico y tratamiento. Probablemente sea este el motivo por el que la competencia social y las habilidades sociales no se hayan incorporado hasta ahora a los planes de estudios (Hargie y

---

## **...la competencia social puede entenderse como un conjunto de habilidades sociales unidas a la capacidad de saber cómo y cuándo utilizarlas, de distintas maneras y en diferentes situaciones.**

---

mismo tiempo prosociales y asertivos. Esto puede originar un conflicto de intereses que debe solucionarse a través de lo que podríamos llamar la competencia reflexiva. Por ejemplo, se puede dar el caso de que un alumno decida quedarse hablando con un amigo que tiene problemas y, por ello, llegar tarde a clase, en este caso ha escogido entre ser un buen amigo o un buen estudiante.

Si un alumno tiene problemas con sus amigos o está preocupado por lo que pueda pasar a la hora del recreo, perderá concentración en el aprendizaje. Se calcula que alrededor del 75% de los niños con dificultades de aprendizaje carecen asimismo de habilidades sociales (Kavale y Forness, 1995). Por tanto, es importante resaltar que la competencia social presenta una correlación positiva con el rendimiento académico (Caprara et al., 2000; Nordahl et al., 2006; Wentzel, 1991).

También se considera la competencia social como una competencia humana superior que engloba aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales (Vedeler, 2000). Por ello, tradicionalmente, la competencia social y las habilidades sociales se describían desde enfoques médicos, y su falta se consideraba debida a un "daño" psicológico que requería diag-

Hargie, 1995); es decir, hasta que no se le ha prestado más atención a la interacción entre las condiciones contextuales, las personas y su entorno, con el fin de explicar por qué las personas se comportan cómo lo hacen. Y es que en la actualidad, se llega a afirmar que la acumulación de capital social, como son los recursos y las competencias sociales, es más compleja que antes.

En esta propuesta de adquisición de competencias sociales basada en el conocimiento, se requiere una mayor participación de la familia. Este fortalecimiento de la posición que ocupa la familia en el desarrollo de las competencias sociales podría dar lugar a unas mayores diferencias entre los niños, dado que unos padres tendrán mayor capacidad que otros para fomentar el desarrollo de sus hijos (Frønes, 2010). Este escenario reforzará el fin del centro escolar como igualador social ya que sin él aumentarían las diferencias sociales existentes.

Un estudio noruego sobre la competencia social en alumnos de 10 a 13 años (Ogden, 1995), indica que cabe esperar que estos jóvenes presenten simultáneamente las habilidades de asertividad, autocontrol y cooperación. Por una parte, parece que padres y profesores tienen diferentes expectativas en

esta materia, ya que los padres tenderían más hacia la asertividad y los profesores hacia la cooperación. Por otra parte, para ser un buen amigo, se deben poseer distintas habilidades, tales como regular y reconocer emociones, compartir, escuchar, esperar el turno y mostrar consideración hacia los demás. Los niños con dichas habilidades se encuentran en un ciclo positivo en el que es probable que entablen amistades positivas y duraderas con niños con habilidades similares. Dado el refuerzo mutuo de este comportamiento prosocial, la competencia inicialmente positiva se consolida aún más. Por el contrario, un comportamiento agresivo y egocéntrico presenta una correlación negativa con la aceptación de los demás. De esta manera, parece que los niños con problemas de conducta quedan aislados o entablan amistades con otros niños que carecen también de competencia social. Esto originará un ciclo negativo en el que

aprender y obtener un buen rendimiento académico. Los alumnos con una alta competencia social también parecen ser los favoritos, tanto para trabajar en grupo como para pasar con ellos los recreos (Ogden, 1995). La competencia social es una condición previa subyacente al comportamiento en sociedad de niños y jóvenes. Pero si un alumno quiere prosperar como miembro competente de la comunidad escolar, tiene que estar convencido y percibir que ha adquirido las habilidades necesarias para cumplir sus obligaciones frente a los demás alumnos y profesores, y que es capaz de fomentar el bienestar individual y colectivo. Bandura (1997) apuntaba que para la resolución de problemas es aún más importante la autoeficacia que el dominio mismo de las propias habilidades sociales requeridas para resolver el problema. Esta autopercepción de competencia social se ve más reforzada cuando dichas habilidades

---

## ...los niños con problemas de conducta quedan aislados o entablan amistades con otros niños que carecen también de competencia social.

---

quedará reforzada esta conducta transgresora y el individuo se forjará la identidad de niño con problemas de conducta (Dodge, 2006). Estos ciclos positivos y negativos son claves para entender cómo la capacidad para entablar amistades es fundamental en la competencia social.

En otro estudio también se confirmó que los alumnos que tienen relaciones positivas con sus profesores, entablan además buenas amistades con sus compañeros (Nordahl, 2005). Y que tanto a los 10 como a los 13 años, existe una correlación positiva entre la competencia social y la motivación para

sociales se aplican satisfactoriamente a situaciones de la vida real.

### Construyendo competencias emocionales y sociales en las escuelas noruegas

Hoy en día se dedican un gran número de recursos a prevenir y reducir problemas como el acoso, la falta de disciplina y las conductas inadecuadas entre los colectivos infantil y juvenil. Los esfuerzos dedicados y los distintos programas aplicados se encuentran, en muchos casos, deficientemente basados en datos teóricos y empíricos. En la mayoría de los casos, los programas se implantan una vez que se ha producido el problema disciplinario,

**Tabla 1.** Programas con efectos documentados que abordan específicamente el aprendizaje de competencias sociales (Nordahl et al., 2006)

### Programas que abordan específicamente el aprendizaje de competencias sociales

Programa	Descripción
<p><b>*ART (Formación para reemplazar la agresión)</b> Estadounidense Adaptación noruega: Colegio Universitario Diakonhjemmet</p>	Formación grupal para alumnos de 1° a 10° curso (6 a 16 años) a través de rol-play, una estructura fija de formación, juegos y refuerzo positivo. Integrado por tres elementos de idéntica importancia: habilidades sociales, gestión de la ira y razonamiento ético. Utilizado para prevenir y tratar problemas conductuales, tanto para alumnos pequeños, como para los más mayores
<p><b>Los años increíbles</b> Estadounidense C. Webster-Stratton</p>	Utilizado para la prevención y el tratamiento de problemas conductuales en niños de 1° a 3° (3 a 8 años). Programa grupal en el que se implica a familias y alumnos. Programa de prevención para clases y profesores
<p><b>*Tú y yo y nosotros dos</b> Noruego Kari Lamer</p>	Programa para fomentar sistemáticamente la competencia social en niños y su desarrollo entre los profesores. Educación infantil y primaria (3 a 9 años).
<p><b>Los amigos de Zippy</b> Reino Unido Organización Partnership for Children</p>	Programa basado en el diálogo y la conversación para fomentar la capacidad de resolución de problemas en situaciones cotidianas. Intervención temprana en educación primaria (6 a 8 años). Se centra en reforzar la capacidad de resistencia e inculcar habilidades sociales y formas de abordar distintas situaciones

(\*) programas que se presentan en el apartado dedicado a los casos prácticos

conductual o de otro tipo. Además, muchas de las intervenciones no se evalúan de forma adecuada. Esto se traduce en que gran parte de la práctica pedagógica, tanto proactiva como reactiva, en los centros escolares noruegos se basa en unas condiciones previas equivocadas y por tanto, las intervenciones no abordan los problemas para cuya resolución están concebidas, o sólo lo hacen en parte.

En Noruega no existe ninguna estrategia general estatal de educación emocional y social. Sin embargo, las autoridades han establecido unas claras directrices por las que

delegan la responsabilidad de escoger e implementar tales programas a los responsables de las comunidades y escuelas. Actualmente se aplican determinados programas que, en mayor o menor medida, se basan en pruebas y se encuentran correctamente implementados en centros escolares y de educación infantil noruegos (Nordahl et al., 2006).

Aunque el Gobierno recomienda energicamente la enseñanza de competencias emocionales y sociales en las escuelas noruegas, corresponde a las comunidades y a las escuelas decidir qué programa implementar y a



**Tabla 2.** Programas con efectos documentados que se centran en el entorno escolar de aprendizaje (Nordahl et al., 2006)

### Programas que se centran en el entorno escolar de aprendizaje social

Programa	Descripción
<b>Respeto</b> Noruego Universidad de Stavanger	Hace hincapié en un planteamiento escolar global participativo, en el que se involucra a todo el alumnado, el profesorado y las familias. Se centra en la disciplina, la concentración y la prevención del acoso escolar. Programa basado en valores, destinado a alumnos de 1º a 10º curso (6 a 16 años)
<b>Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico)</b> Universidad de Stavanger	Fomenta el aprendizaje académico y social de 1º a 10º curso (6 a 16 años). Método analítico cuyo objetivo es que el profesorado comprenda los factores que originan conductas problemáticas y que hacen que se prolonguen en el tiempo
<b>Programa de Olweus contra el acoso escolar</b> Noruego Universidad de Bergen	Reduce y previene el acoso escolar y las conductas antisociales, de 1º a 10º curso (6 a 16 años). Establece un entendimiento y unas normas y fomenta el apoyo entre compañeros y la resolución de problemas relativos al acoso escolar
<b>PALS (Comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social)</b> Noruego Universidad de Oslo	Planteamiento escolar global para 1º a 7º curso (6 a 12 años) para la prevención de conductas problemáticas. Consta de un programa de intervención dirigido a todos los alumnos, un programa de formación para el personal docente y estrategias de implementación
<b>*Cero</b> Noruego Universidad de Stavanger	Centrado principalmente en reducir y prevenir el acoso escolar en los cursos 1º a 10º (6 a 16 años), con especial énfasis en el liderazgo autoritario en el aula. La implementación organizativa se efectúa según la estructura y el modelo de gestión existente en el centro escolar

*(\*) programas que se presentan en el apartado dedicado a los casos prácticos*

qué nivel (por ejemplo, pueden optar por aplicar el programa a un grupo o curso en concreto o al centro escolar en general). En 2006, un comité gubernamental redactó un informe (Nordahl et al.) en el que se describen las buenas prácticas que deben seguir los centros con respecto a los programas de aprendizaje emocional y social, indicando el

programa adecuado para cada grupo. Se analizaron numerosos programas, pero sólo nueve obtuvieron la calificación de “programa con efectos documentados”, se dividen en dos grupos:

1. Integrado por programas que abordan específicamente el aprendizaje de la competencia

social del alumnado. Todos basados en manuales que recogen actividades pedagógicas para aumentar sus capacidades conductuales y cognitivas. En este grupo se incluyen los cuatro programas que se describen a continuación (véase Tabla 1): *Formación para reemplazar agresiones (Aggression Replacement Training, ART)*, *Los años increíbles (The Incredible Years)*, *Tú y yo y nosotros dos (You and I and Us Two)* y *Los amigos de Zippy (Zippy's Friends)*.

2. Integrado por programas que se centran en el entorno escolar del aprendizaje. Proporcionan herramientas para prevenir el acoso escolar y crear, por ejemplo, un modelo de métodos

y seguridad (Visser, 2000), también se incluyen diferentes programas diseñados para facilitar y desarrollar competencias emocionales y sociales.

Desde una perspectiva contextual, el comportamiento se considera un efecto del entorno social y de la calidad de las relaciones entre el profesorado, profesorado y alumnos, y entre los propios alumnos. En este sentido, Nordahl y otros investigadores (2009) concluyeron que las escuelas en las que el personal docente aplicaba una perspectiva contextual respecto a los problemas de conducta, se observaba una menor incidencia de conductas indebidas

---

## Desde una perspectiva contextual, el comportamiento se considera un efecto del entorno social y de la calidad de las relaciones entre el profesorado, profesorado y alumnos, y entre los propios alumnos.

---

para resolver problemas, reforzar sistemáticamente las conductas positivas y elaborar unas normas comunes para el centro escolar. Este tipo de programas involucra al alumnado con actividades pedagógicas que establecen un entorno de aprendizaje positivo. Los siguientes cinco programas (véase Tabla 2) consiguieron formar parte de este grupo: *Respeto (Respect)*, *Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico) (LP-Model; Learning Environment and Pedagogical Analysis)*, *Programa de Olweus contra el acoso escolar (Olweus Anti-Bullying Programme)*, *PALS (Comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social)* y *Programa Cero frente al acoso (Zero Anti-Bullying Programme)*.

Dado que el aprendizaje de determinadas estrategias con las que afrontar los retos que se presentan en los centros educativos podría ayudar al profesorado a sentir más protección

y una menor necesidad de ayuda externa que en los centros donde no se aplicaba dicha perspectiva.

En el siguiente apartado se describen los casos basados en tres escuelas noruegas que aplican diversos programas para desarrollar competencias emocionales y sociales. Se trata de escuelas normales sin ningún tipo de pasado dramático ni ninguna necesidad acuciante de utilizar programas de EES. Sin embargo, el personal de dichos centros se percató de la necesidad de adoptar una gestión más estructurada y un planteamiento más sistemático para fomentar la competencia emocional y social de su alumnado. También, se expondrá brevemente un programa para centros de educación infantil.

Comenzamos con la descripción de las intervenciones en diferentes grupos y los diversos

programas implantados actualmente en los centros escolares y de educación infantil noruegos. El primero de ellos es un programa de lucha contra el acoso escolar llamado *Cero*, que aborda el entorno de aprendizaje escolar y la prevención del acoso escolar. En segundo

escolar más de 50.000 alumnos. El hecho de que el número de afectados disminuya al aumentar la edad significa que el porcentaje de niños pequeños que sufren acoso es incluso mayor. A pesar de las iniciativas contra el acoso escolar implantadas desde hace más de

---

## Determinados estudios (Utdanningsdirektoratet, 2011) demuestran que el 8,5% de los alumnos de los centros escolares noruegos sufren acoso escolar varias veces al mes...

---

lugar, se expondrá el programa *ART (Formación para reemplazar la agresión)*, presentado como un programa para estudiantes basado en trabajo en grupos. En tercer lugar, se presentará *ART-Integral (Whole-ART)*, que se describe como una herramienta eficaz para combinar programas de formación escolar y mejorar su entorno de aprendizaje. Por último, se describirá brevemente el programa *Tú y yo, y nosotros dos* como programa más utilizado en los centros de educación infantil, para fomentar la competencia social entre los niños y la competencia pedagógica entre el personal docente.

### 1. Programa *Cero* para la reducción y la prevención del acoso escolar Escuela Vaagen

#### Introducción

Determinados estudios (Utdanningsdirektoratet, 2011) demuestran que el 8,5% de los alumnos de los centros escolares noruegos sufren acoso escolar varias veces al mes, porcentaje que ha permanecido estable desde hace unos años. Como porcentaje no parece demasiado alarmante, pero cuando lo analizamos en números reales nos damos cuenta de su alcance: mensualmente, sufren acoso

una década en las escuelas, muchos niños se siguen sintiendo inseguros. El acoso escolar es un problema de seguridad y como estos problemas surgen por iniciativa de los propios compañeros y suele ocurrir en privado, para los adultos es difícil controlarlos. El reciente auge del ciberacoso es un buen ejemplo de ello (Cowie, 2011).

#### El acoso escolar como mecanismo

En las publicaciones especializadas se habla de dos tipos de agresión. En primer lugar, de la *agresión reactiva*, entendida como una tendencia a reaccionar con ira cuando uno se siente frustrado o ha sido provocado, esta agresión no es importante como variable en la conducta del acoso. Y en segundo lugar, se habla de la *agresión proactiva*, una tendencia estable basada en actuar de manera agresiva a fin de alcanzar cualquier objetivo social sin ninguna provocación previa. Existe una correlación muy estrecha entre la agresión proactiva y el acoso escolar, especialmente en los cursos más avanzados.

El acoso escolar crea una sensación de poder sobre la víctima y un sentimiento de identificación con los demás agresores, dado que tiende a ser una actividad en grupo. La

amistad entre los agresores se ve reforzada a través de estos actos de acoso en grupo y el hecho de que la víctima quede fuera de su círculo, refuerza aún más este sentimiento de hermandad. A pesar de sus acciones, la mayoría de los agresores dicen que el acoso escolar está mal y, teóricamente, están en contra de dicha conducta. Al actuar en grupo, el sentido de responsabilidad individual se diluye. Por eso es importante, en el proceso dedicado a la resolución del problema, hablar individualmente con cada uno de los implicados. Otro mecanismo que facilita el acoso es inventar hechos falsos acerca de la víctima, trasladándole la responsabilidad de los actos de sus agresores. Estos consideran que sus actos ya no son incorrectos, ya que la víctima se merecía el castigo. Estas son las típicas explicaciones que ofrecen los agresores cuando se les pregunta sobre sus actos. Es importante que los adultos que trabajen con acosadores de este tipo conozcan la función de dichos argumentos y no acepten ningún tipo de objeción respecto a la autoría de los actos.

Por otro lado, los espectadores desempeñan un papel importante en el acoso escolar. No participan en los actos de acoso a la víctima, pero cumplen el papel de grupo mayoritario que contempla en silencio. Los espectadores parecen creer que los otros espectadores apoyan este tormento, pero en la mayoría de los casos están equivocados y, generalmente, la intervención de los compañeros y el apoyo a la víctima son conductas eficaces para poner fin al acoso.

Las aulas en las que se producen problemas de conducta y acoso escolar se caracterizan por contar con unos cuantos alumnos que no están seguros de qué lugar ocupan en la clase, grupos de estudiantes que exhiben comportamientos disruptivos y alumnos marginados. Esa inseguridad genera una verdadera lucha por alcanzar protagonismo, en la que se utiliza como arma el acoso. Los profesores con

autoridad son capaces de bloquear estos comportamientos en aquellos alumnos potencialmente agresivos. En otras palabras, una prevención eficaz reside en gran medida en el tipo de gestión del aula que utilice el profesor y el centro escolar en conjunto (Martinussen y Eng, 2010; Roland y Vaaland, 2006).

### La escuela Vaagen

Desplazándonos desde la costa occidental hacia las montañas que recorren el centro de Noruega de norte a sur, pasamos por un pueblo llamado Ølen. Allí se suelen ver plataformas petrolíferas ancladas para su reparación en los astilleros costeros del fiordo, que nos dan una idea de la importancia que tiene la industria petrolera en este país. La pequeña escuela Vaagen está situada en este pueblecito. A ella acuden unos 90 alumnos de 1º a 7º curso (6 a 12 años) y el personal docente está integrado por 16 personas. Allí se conocen todos y, en pueblos como Ølen, las familias llevan viviendo distintas generaciones, con sus tradiciones, anécdotas y relaciones de amistad.

Durante las clases, se respira el silencio en los pasillos y, en los recreos, el ruido que hacen los niños al jugar es el que se esperaría en una escuela de una línea por curso. Como símbolo, el póster del programa *Cero* cuelga intacto y limpio en el muro exterior que lleva al campo de fútbol. ¿Será que los alumnos de las escuelas pequeñas se identifican más con la propiedad común? El despacho de la directora, Liv Ingunn Heie Medhaug, se encuentra en la primera puerta del pasillo, justo al lado de la entrada. Se percibe inmediatamente que cualquier persona es bienvenida: alumnos, docentes y familias. Siempre hay disponibles herramientas de comunicación y resolución de problemas y se utilizan de forma adecuada. Liv Ingunn me habló sobre su centro y sobre porqué había decidido implementar un programa para mejorar el entorno de aprendizaje.

Antes de implantar el programa, no se habían producido en la escuela problemas significativos de acoso escolar o comportamientos disruptivos. Sin embargo, el personal docente compartía la convicción de que la implantación de un planteamiento sistemático para prevenir situaciones desagradables entre los alumnos y para construir conductas prosociales, contribuiría positivamente al entorno de aprendizaje del centro. Liv explica por qué consideró que este era el programa idóneo para el centro:

*Queríamos un programa que no fuera demasiado extenso y que pudiéramos implementar y utilizar con arreglo a nuestras necesidades. El programa Cero tiene muchas particularidades positivas y se basa en distintas investigaciones. Favorece la autoridad institucional del centro dado que se basa en hechos empíricos y esto nos da más confianza y autoridad a la hora de comunicarnos con los padres.*

### **Cero - programa contra el acoso escolar**

Cero es un programa universal de prevención del acoso escolar destinado a centros de primaria y secundaria y desarrollado por *The Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education* de la Universidad de Stavanger. Desde su lanzamiento en 2003, se ha implantado en 370 escuelas. Su principal objetivo consiste en reducir y prevenir el acoso escolar, aumentando así el bienestar del alumnado en los centros y reduciendo la preocupación sobre el acoso. No está basado en ningún manual, sino que se ha diseñado en base a unos principios que ofrecen distintas directrices para llevarlo a cabo. Los centros escolares son los que escogen las actividades y los principios Cero que desean incluir en su programa, según sus propias necesidades y sus propios recursos. *Tolerancia cero* es uno de los principios fundamentales, lo que significa que no se

permite realizar acciones desagradables a los demás, por muy insignificantes que sean. Tanto el alumnado como sus familias y el personal docente, deben tener claro que el acoso escolar es algo inaceptable. Esto es lo que nos decía la directora del centro:

*La gente interpreta las señales de diferentes maneras. A veces, se producen desacuerdos entre el centro escolar y las familias al analizar si un incidente ha constituido o no un acto de acoso escolar. Si existe una cultura caracterizada por el respeto y todos saben que se analizará incluso el menor de los incidentes, al alumno le resulta más fácil comunicar estos incidentes a los profesores. La otra cara de disfrutar de un entorno seguro y abierto es que probablemente es que sean menos los incidentes que se interpreten como acoso escolar. Se siente menos miedo desde el principio.*

El programa está integrado por tres elementos claves. En primer lugar, *la gestión autoritaria* del aula para prevenir el acoso escolar. Se supone que los profesores deben dirigir las aulas con mano firme y ser comprensivos al mismo tiempo. El profesor debe ser tanto el líder formal como informal de la clase, imponiendo su autoridad, controlando lo que ocurre y ganándose la confianza de los alumnos. Se tiene muy en cuenta cualquier observación individual y el alumnado sabe que el profesor estará atento a lo que ocurra en el aula e intervendrá cuando sea necesario. El segundo elemento clave es la *consistencia*, que hace referencia a que este tipo de trabajo debe estar integrado en todas las actividades escolares existentes. Un buen liderazgo en las aulas se considera un elemento preventivo en sí mismo. Y, por último, se requiere *continuidad* si queremos que el programa genere resultados positivos. Por lo que habrá que prestar atención al patrón de

intervención y mantener el nivel de calidad a lo largo del tiempo. La implementación de un programa *Cero* se prolonga durante un año.

### Plan de actuación

El plan de actuación estructurado es como un hilo argumental presente a lo largo de todo el proceso de implementación, que se prolonga durante alrededor de un año. El proceso de implementación tiene lugar en primavera y la preparación del nuevo curso supone su primer paso. En una fase inicial, se constituye un grupo de recursos integrado por personas clave de la comunidad escolar. Se entiende que los principales miembros del grupo son aquellas personas que integran el equipo directivo del centro, más los representantes del consejo de alumnos y los del comité de familias. La principal función de este grupo consiste en garantizar la implementación del programa *Cero*, involucrando a la plantilla del centro, a las familias y al consejo de alumnos.

Es esencial que los padres se comprometan con el proyecto. *Si no se establece una colaboración con los padres, implantar un programa como Cero resultaría prácticamente inútil*, apunta la directora.

En esta primera fase se realiza también una evaluación del alumnado. En primavera, la escuela pasa una encuesta anónima entre el alumnado para averiguar si se están produciendo casos de acoso escolar en el centro. Esta misma encuesta se repite un año después. En función de sus resultados, se crea un plan de actuación local, que presenta un gran valor como guía para la implementación del programa *Cero* en la escuela; incluso el propio proceso de elaboración de este plan es valioso. Tanto el grupo de recursos como los grupos de estudiantes, el personal docente y las familias, participan en el proceso de elaboración de las normas del centro escolar, una serie de métodos para

resolver problemas, material de información y actividades pedagógicas.

*Para nosotros, lo más importante ha sido el proceso. Subprocesos como los de escribir nuestros propios documentos, decidir en qué queremos centrarnos y el resto de pormenores de este tipo son las cosas que aportan contenido a un programa como este.*

El plan de actuación estructurado consta de cuatro partes. Primero se detecta cualquier caso de acoso. Tanto la encuesta anual, como la comunicación diaria entre adultos y alumnos, son actos importantes en este sentido.

A continuación, la escuela desarrolla una estrategia común para garantizar que los profesores, alumnos y familias que comuniquen un caso de acoso escolar sepan que el centro intervendrá tal y como indican las directrices del programa *Cero*. En tercer lugar, se inicia la fase de prevención. El mejor modo de prevenir conductas indebidas consiste en fomentar el buen comportamiento. Aquí son importantes tanto la relación del profesor con cada uno de los alumnos, la clase en conjunto y los padres, como las relaciones entre compañeros. El hecho de centrar la atención en las conductas positivas y reforzar este tipo de actuaciones, repercute enormemente en el comportamiento del alumnado, aunque también desempeña un papel crucial el entorno social del centro. El hecho de tener clases nuevas en 1º (cuando los niños pasan del centro de educación infantil al colegio, a los 6 años) y en 8º (cuando los niños pasan de primaria a secundaria, a los 13 años), repercute en gran medida en el alcance del acoso escolar.

Y, por último, está la continuidad. Resolver un problema desde el nivel más bajo posible es un principio importante, de modo que el personal sepa qué hacer cuando tienen lugar

este tipo de incidentes. Numerosos estudios subrayan la importancia de que el líder se mantenga firme durante el proceso de implementación.

*Si pensamos que el proceso va a seguir aplicándose por sí solo, se vendrá abajo. Debemos debatir sobre esta iniciativa y tenerla en mente en todo momento. Está claro que los profesores nuevos resolverán los problemas a su manera si no conseguimos incluirlos en nuestra cultura y expresarles aquello en lo que creemos y cómo vivimos nuestros principios en la estructura escolar. Como directora, debo estar alerta en todo momento.*

### La colaboración entre la escuela y la familia

A menudo, profesores y padres sienten impotencia a la hora de intervenir en el mundo privado que construyen para sí mismos los niños y jóvenes (Cowie, 2011). En ocasiones, no se trata necesariamente de una cuestión de acoso escolar, sino más bien de actos de inclusión y exclusión. Las invitaciones a las fiestas de cumpleaños es un típico ejemplo de ello. Según me comentó la directora, los alumnos incorporaron este asunto al programa.

*Existe un planteamiento común acerca del modo de afrontar esta cuestión. Cuando, por ejemplo, los padres permiten que sus hijos excluyan a compañeros de clase de sus fiestas de cumpleaños, con su actitud pueden estar legitimando y reforzando la exclusión.*

A continuación se recoge un ejemplo de planteamientos comunes para la escuela en su conjunto, determinados por el comité de padres y madres:

1 Debes invitar a todos los compañeros de tu

mismo sexo a tu fiesta de cumpleaños, fiestas de pijamas y otro tipo de eventos hasta 7º (12 años). Puedes invitar a todos tus compañeros, de ambos sexos.

- 2 El representante de los padres debe garantizar que en todas las aulas se celebre como mínimo un evento social positivo al año, ya sea para un grupo de amigos o para todo el alumnado. La escuela puede colaborar a establecer grupos de amigos si fuera necesario (para garantizar que ningún alumno se quede al margen). Se puede solicitar a dirección que ceda las instalaciones escolares para tales eventos.
- 3 En nuestro centro escolar, respetamos la restricción por la que sólo pueden utilizar Facebook los mayores de 13 años. Si los padres de los chicos de 13 años autorizan a sus hijos a utilizar Facebook, deberán ser amigos suyos en esta red.
- 4 Si a los padres les preocupa la seguridad o el bienestar de sus hijos en el centro escolar o en el trayecto hasta el mismo, rogamos lo comuniquen al tutor. Es importante analizar y poner fin a las conductas indebidas lo antes posible. Los padres también pueden ponerse en contacto con la dirección, el profesional sanitario o los servicios psicopedagógicos. Todos estos profesionales están sujetos al deber de confidencialidad.

### Presente y futuro

Como resultado de la implantación del programa Cero, los padres están más preparados para afrontar los problemas de acoso escolar y cuentan con más instrumentos procedimentales que antes de aplicarlo. Además, expresan su interés en que el centro desempeñe un papel activo y sea el punto de encuentro cuando surjan problemas. No obstante, saben perfectamente que lo que ocurre fuera del centro debe solucionarse fuera, aunque el profesor pueda ofrecerse puntualmente como observador, por ejemplo, cuando las familias deseen resolver algún problema o incidente.

A este respecto, la directora nos indica lo siguiente:

*El hecho de que los padres quieran que el centro escolar intervenga es una muestra de nuestra autoridad y de la confianza que tienen en nosotros. Hemos comprobado que los padres abordan abiertamente cuestiones complicadas, porque nosotros, como centro educativo, hemos instaurado una política de transparencia y unas directrices de conducta y gestión de procesos para la resolución de problemas.*

*El programa Cero nos ha ayudado a dejar el listón muy alto, apunta Liv. Los alumnos expresan mejor lo que es aceptable y lo que no lo es; tienen más claro lo que se puede hacer y lo que no. Bajo esta óptica, el eslogan del programa ha cambiado. Era Cero, un programa para prevenir el acoso escolar, y ahora es Cero, un programa para crear un entorno saludable de aprendizaje psicosocial. Se centraba considerablemente en el acoso escolar, algo que no resulta sorprendente, ya que se trata de un programa de lucha contra el acoso, pero ahora el objetivo consiste en construir algo positivo, más que en prevenir algo negativo. En muchos sentidos, se trata de un giro de 360°, quizá no en lo que respecta a actuaciones o a la estructura organizativa, ni en lo que respecta a la sensibilización, sino en lo que atañe a la capacidad que tienen ahora los alumnos para expresar qué ven, quiénes son y qué quieren.*

*Este año nuestro objetivo se centra en el tema de los niños y las redes sociales. Se trata de construir buenas conductas y valores y establecer límites personales. Las redes sociales existen y tenemos que aceptarlo, pero el centro escolar no puede asumir toda la responsabilidad al respecto. Las charlas y el trabajo en grupo con los padres y los alumnos posibilitan que podamos establecer límites y actitudes comunes. (Directora, Liv Ingunn Heie Medhaug).*

El derecho de los niños a sentirse seguros en la escuela es incuestionable. El saber que uno está rodeado de adultos y compañeros que contribuirán positivamente a convertirlo en un lugar inclusivo y agradable, no tiene precio. La escuela Vaagen ha cultivado las cualidades que ya tenía, añadiendo sensibilización y herramientas estructuradas para reducir la probabilidad de que se produzcan casos de acoso escolar en el futuro. El programa Cero se ha traducido al inglés y al español e implementado en diversos lugares del mundo, incluida Latinoamérica.

## **2. Formación para reemplazar la agresión (ART) Cuando la asertividad es un objetivo para la escuela (Colegio Smeaheia)**

### **ART. Descripción del programa**

El programa ART, *Formación para reemplazar la agresión (Aggression Replacement Training)* (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998) es un programa multimodal para la enseñanza de competencias sociales. Inicialmente fue concebido para su aplicación con jóvenes que presentaban graves problemas de conducta y de hecho se ha demostrado su elevada eficacia en centros penitenciarios o como medida alternativa a la pena de prisión (Hollin, 1999; Barnoski y Aos, 2004). Más recientemente y especialmente en Noruega, el programa "ART" ha sido adaptado y utilizado en centros de educación infantil, centros escolares, residencias de acogida para niños y jóvenes y actividades con personas que sufren síndrome de Asperger y autismo. El programa ART ha sido el más utilizado como método de prevención y como herramienta de intervención en la docencia de competencias sociales en los centros escolares y de acogida de Noruega. Se realizaron tres estudios para evaluar su eficacia, que confirmaron un aumento general de las competencias sociales y una reducción de conductas problemáticas (Gundersen y Svartdal, 2006; Gundersen et



al., 2010; Langeveld, Gundersen y Svartdal, 2011). Dada su eficacia, se ha recomendado su uso en centros de menores para tratar problemas de conducta (Andreassen, 2003) y en escuelas (Nordahl et al., 2006).

El programa consta de tres elementos de formación: en habilidades sociales, en el manejo de la ira y en razonamiento ético. Tiene una estructura fija y utiliza en gran medida juegos de diverso tipo, como por ejemplo de rol play y ejercicios de distinto tipo. Normalmente los grupos se componen de 2 formadores y entre 4 y 8 jóvenes con problemas conductuales de distinto nivel y con una carencia en habilidades sociales. Se presta especial atención a la implicación del alumno, tanto para hacer más amenas las clases, como para aumentar el aprendizaje a través de la observación. Además, el desarrollo de este programa ha llevado a la creación de diversas estrategias para reforzar el aprendizaje, su generalización (esto es, la transmisión y retención del mismo), y su puesta en práctica.

#### **Formación en habilidades sociales**

El objetivo de la formación en habilidades sociales consiste en enseñar a los alumnos opciones de comportamiento prosociales que se puedan usar en situaciones cotidianas. Con

*Paso 1. Decide qué es lo que quieres alabar de la otra persona.*

*Paso 2. Decide cómo vas a hacer el cumplido.*

*Paso 3. Elige el momento y el lugar adecuados.*

*Paso 4. Transmite el elogio.*

Los primeros tres pasos implican distintas habilidades de pensamiento, como el pensamiento empático, la reflexión sobre qué es lo que mejor se ajustará a la situación real y la elección del momento oportuno. Muchos niños y jóvenes fracasan a la hora de poner en práctica estas habilidades porque desarrollan pocas alternativas y no saben planificar cómo y cuándo es aceptable elogiar o pedir ayuda a los demás. La comunicación real exige el dominio de muchas microhabilidades, como el lenguaje corporal, la expresión facial, el tono de voz y otras similares. Cuando se hace un cumplido cara a cara, por ejemplo, se debe mostrar un lenguaje corporal abierto y acogedor, mirar al otro a los ojos y utilizar un tono de voz afectuoso. Si uno además sonríe al decirlo, probablemente reducirá el riesgo a ser malinterpretado y podrá asegurarse de que se entiende lo que quiere decir. Comunicarse con los demás de un modo positivo es, en realidad, bastante complicado.

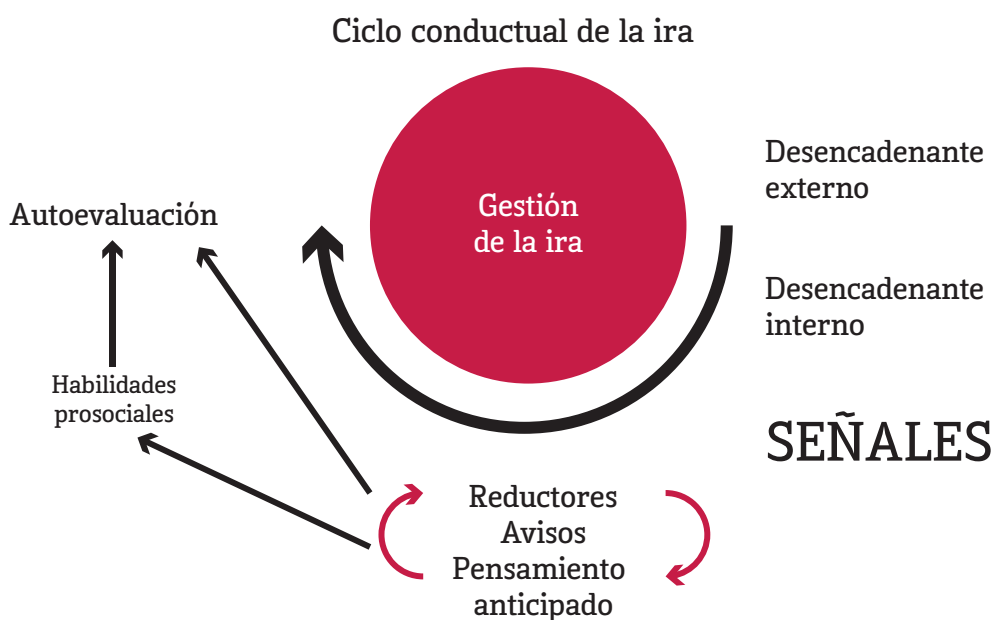
---

## **Comunicarse con los demás de un modo positivo es, en realidad, bastante complicado.**

---

el objeto de lograr una conducta prosocial se describen 50 habilidades distintas con las directrices y pautas para su aplicación. Por ejemplo, la habilidad de alabar a alguien tiene distintos pasos que implican procesos de pensamiento, verbales y conductuales, como se describe a continuación:

El programa ART recalca la necesidad de pensar antes de actuar, por ejemplo, interpretando la situación, el lenguaje corporal y las intenciones de los demás, y siendo conscientes de las normas y expectativas contextuales que podrían afectar a las consecuencias de elegir las acciones o palabras utilizadas.



Podemos decir que esta formación tiene como mínimo tres objetivos: prevenir la interpretación errónea de situaciones complicadas, aumentar el repertorio conductual del individuo y reducir la posibilidad de utilizar la agresión como solución, al ofrecerse otras alternativas. En definitiva se pretende que los alumnos reflexionen sobre sus opciones conductuales y utilicen alternativas adecuadas para cada situación.

Como comentábamos anteriormente estas habilidades se aprenden con una estructura fija, lo cual implica definir la habilidad, su demostración por parte del formador, rol-play del alumno y las observaciones positivas de otros alumnos y formadores.

#### **Formación en el manejo de la ira**

La gestión de la ira se refiere a la habilidad del alumno para regular su ira y resolver situaciones potencialmente complicadas de modo aceptable para todos los implicados. El programa se centra en las respuestas fisiológicas, los procesos cognitivos y las respuestas conductuales. Las respuestas fisiológicas engloban la habilidad del alumno para identificar indicadores externos e internos y sus propias

señales de ira, así como utilizar técnicas para controlarla (como respiraciones profundas, cuenta atrás, etc.). La atención a los procesos cognitivos visibilizan los patrones de pensamiento típicos que suelen utilizar las personas con tendencia agresiva e impulsiva. Por ello, se emplearán estrategias de reestructuración cognitiva con el objeto de ayudar a los alumnos a identificar patrones de pensamiento irracionales y sustituirlos por análisis más racionales de la situación. El componente conductual implica ensayar conductas prosociales alternativas que puedan reemplazar a los patrones previos de conducta inadecuada, cuyos exponentes más comunes son la agresión física y/o verbal, o la evitación de la situación. En la Figura 1 se describe el correlato de procesos propios del ciclo que sigue el manejo conductual de la ira.

**El razonamiento ético** es el tercer componente del programa ART. Es muy relevante dado que diversos estudios muestran que quienes presentan mayores problemas de conducta también evidencian unos juicios morales inmaduros. Por tanto, el objetivo de la formación en razonamiento ético consiste en ayudar a los alumnos a identificar dilemas

y ampliar su comprensión y sus perspectivas a la hora de reflexionar sobre posibles soluciones.

### Los fundamentos teóricos

El programa ART se inspira en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), y a su vez en importantes contribuciones de enfoques cognitivo-conductuales y análisis puramente conductuales. Parte de la premisa de que la agresión, al igual que cualquier otro tipo de conducta, se aprende, de modo que según este enfoque, también es posible modificar dicho comportamiento. La reestructuración cognitiva es una pieza importante de este método, pues en esencia, trata de orientar a las personas a la hora de evaluar sus propios pensamientos, sentimientos, creencias y

tas nuevas habilidades, con el fin de que sigan utilizándolas. De ahí que, en tercer lugar, el método de formación planifique situaciones en las que se lleven a cabo las habilidades entrenadas de forma correcta. Esta puesta en práctica es especialmente importante cuando se presenta y se trabaja una nueva habilidad. El método es eficaz cuando incluye el modelado de una habilidad y se ayuda al alumno a practicarla en entornos seguros, de modo que tenga una experiencia positiva.

Al observar distintas maneras de utilizar una habilidad en diferentes contextos, a la larga se desarrollará una competencia reflexiva. Si una persona cuenta con un amplio repertorio de alternativas, tendrá muchas probabilidades

---

## Al observar distintas maneras de utilizar una habilidad en diferentes contextos, a la larga se desarrollará una competencia reflexiva.

---

actitudes, a fin de que identifiquen nuevos pensamientos que reduzcan sus conductas de riesgo (Glick y Gibbs, 2011).

El aprendizaje por observación constituye la base didáctica más importante del programa ART. Según Bandura (1977) se puede aprender a través de la observación siguiendo un método que consta de tres partes y que ha arrojado unos resultados muy prometedores. En primer lugar, se modelan (demostrado) reiteradamente las habilidades alternativas, preferiblemente por distintas personas que expongan cómo se puede aplicar esta habilidad en situaciones distintas. En segundo lugar, los alumnos deben ensayar estas habilidades en entornos seguros. Es importante subrayar que los alumnos deben recibir un refuerzo positivo al practicar es-

de alcanzar el nivel adecuado de interacción social en situaciones cotidianas. Y el hecho de disponer de un repertorio más amplio reducirá, como efecto colateral, el uso de la agresividad, dado que en muchas situaciones resultan más apropiadas otras alternativas conductuales.

Para ser un buen alumno serán esenciales determinadas habilidades, tales como recibir instrucciones, formular preguntas, recabar información y escuchar, simplemente para manejarse de forma adecuada como miembro de la clase. Además, para ser un alumno apreciado, también son importantes otras habilidades, como felicitar a los demás, expresar sentimientos, ayudar a los demás, enfrentarse a la presión del grupo, etc.

### **ART. Intervención complementaria en la escuela de Smeaheia**

En muchas escuelas, el programa ART se utiliza para reemplazar conductas disruptivas y agresivas, prevenir comportamientos negativos e inculcar conductas prosociales. En cualquier centro, ya sea en mayor o menor medida, surgen problemas con alumnos que no se comportan tal y como se espera de ellos o, más bien, tal y como debieran. En la escuela de Smeaheia se produjeron diversas peleas e interacciones negativas entre determinados grupos del centro y alumnos extranjeros, por lo que fue necesaria una intervención. No se requería un programa intensivo para abordar esas agresiones en concreto, sino alguno que se pudiera utilizar tanto en los primeros cursos (niños de 6 a 9 años) como en 7º (12 años) para fomentar la competencia social y prevenir comportamientos negativos. El programa se utiliza tal y como se ha expuesto anteriormente, pero el objetivo de esta intervención es bastante inusual. En la mayoría de las escuelas, los profesores quieren que los alumnos se adapten y se centren en clase como colectivo y en este caso, un objetivo importante de esta formación consistía en que cada alumno reforzara su autoafirmación.

Stig Hølland es Subdirector e instructor del programa ART en la escuela de Smeaheia. En su trayectoria profesional ha presenciado la aplicación de diferentes programas concebidos para la enseñanza de competencias emocionales y sociales en otros centros.

La escuela de Smeaheia está situada en una zona de alto nivel educativo y económico, en una ciudad con una población de 70.000 habitantes llamada Sandnes. Los modernos y coloridos edificios del centro se encuentran junto a una zona residencial cercana a un pequeño bosque y zonas verdes. La gente que vive en esta zona se caracteriza por unas expectativas bastante preestablecidas con respecto a su imagen y su comportamiento, de

modo que los padres de los alumnos suelen esperar que sus hijos tengan buenos resultados tanto en el ámbito académico como en el deportivo. Los resultados en las pruebas calificativas nacionales sitúan al centro por encima de la media, tanto a nivel regional como nacional. En lo que respecta al bienestar del alumnado y la incidencia del acoso escolar, el centro recibe una puntuación media. El centro educativo ya ha implementado un programa conocido con el nombre de *Respeto* (del Norwegian Centre for Learning Environments and Behavioural Research in Education, véase también Tabla 2) con el fin de apoyar de manera sistemática un entorno de aprendizaje social. Sin embargo, se quería introducir también algún programa más específico que atendiera a las necesidades de los alumnos que presentaran un comportamiento problemático y con otro tipo de necesidades.

*Necesitábamos implementar el programa ART porque el programa existente no llegaba a los alumnos que más necesitaban este tipo de formación. Se había convertido en un programa válido únicamente para aquellos alumnos que ya disponían de competencias sociales.*

En cierta medida, el personal docente y las familias sostienen opiniones diferentes respecto al comportamiento de los niños, algo que puede suponer una gran frustración para muchos. Sin embargo, les brinda la oportunidad de desarrollar la capacidad de reflexionar sobre una situación determinada desde distintos ángulos, permitiéndoles saber qué es lo que quieren y esperan de ellos. Los grupos de clase se van formando a medida que los alumnos van entablando relaciones y ganándose la aceptación de los demás. Transcurrido cierto tiempo, se instaura una cierta conformidad y el sentimiento de la clase como un “nosotros”. En todos los grupos, se distribuyen los roles y se establece una jerarquía en términos de aceptación social e influencia. En grupos más

pequeños, como los de amigos o familias, hay más espacio para las individualidades y los comportamientos basados en las emociones y la impulsividad. Stig Hølland, inspector de educación e instructor del programa ART, considera este dato relevante.

*Un importante objetivo de cualquier programa de enseñanza de competencias sociales en nuestro centro es inculcar una autoafirmación en nuestros alumnos. Para ajustarse al programa deben adaptarse a un marco bastante estricto de exigencias y expectativas. Los padres saben muy bien qué incidentes desbordan lo que cabe esperar y, en general, es poca la tolerancia que muestran hacia comportamientos que se salen de dicho marco. El centro educativo tiene el importante cometido de aceptar el desarrollo de cada uno tal y como es, de manera que se atreva a sentirse bien consigo mismo, con su propio cuerpo y con su mente.*

Al investigar qué motiva y a quién motiva este programa, se obtuvieron diferentes respuestas. La mayoría de los participantes indicaron que apreciaban escuchar las reflexiones de los demás y conocer los pensamientos mutuos cuando se discutían situaciones cotidianas. El hecho de observar los ejemplos de otros compañeros y obtener un refuerzo positivo tras la propia actuación, aporta cierta asertividad, facilitando la práctica de nuevas reflexiones y conductas en situaciones de la vida real. Sin embargo, todo debe partir de la voluntad de cambio del propio individuo, sin la cual este no tendrá lugar.

### **La participación de las familias**

Es esencial que en este tipo de formación participen tanto los niños como sus padres. Si este aprendizaje no se basa en una libre voluntad de todos los participantes, lo más probable es que no se alcancen unos resultados

positivos significativos. Además, si los padres no quieren que su hijo participe en este programa, no estarán apoyando los cambios de conducta que su hijo intenta adoptar.

En general, la colaboración con las familias de la escuela de Smeaheia parece ser buena. Sin embargo, los padres se mostraban cada vez más escépticos en cuanto a la aplicación, por ejemplo, del programa ART a alumnos de los cursos más avanzados. Es más sencillo aceptar que un hijo necesita ayuda en su desarrollo cuando es pequeño. Es como si los padres sintieran que han fracasado en la educación de su hijo si este desea participar en un programa de EES en cursos escolares más avanzados.

Tanto el rol de los profesores como el de los padres son esenciales, si ambos están atentos a cada pequeño cambio y lo refuerzan cuando se produce, es probable que aumenten la capacidad y voluntad del niño para poner en práctica esta nueva habilidad. Si los niños tienen la expectativa de que las nuevas habilidades son de utilidad, también es probable que prueben a aplicarlas en nuevos contextos y en diferentes situaciones. Esa transferencia de habilidades exige un alto nivel de consciencia entre los profesores (y los padres). Los profesores deberían reforzar el comportamiento de cualquier niño que en lugar de gritar para pedir ayuda en clase, como solía hacer habitualmente, levante la mano, espere a que el profesor le dé la palabra y pregunte de manera prosocial. Así, la próxima vez es probable que ese mismo alumno vuelva a pedir ayuda de manera prosocial, especialmente en su clase. Muchas de las habilidades que se trabajan son también escolares, como por ejemplo: escuchar, preguntar, seguir instrucciones, concentrarse en una tarea, etc. Si los profesores y los padres saben qué habilidad están practicando los niños cada semana, es más fácil que puedan dar-

les una respuesta adecuada. De igual modo, cuanto mejor sea el resultado que consiga un alumno al emplear una habilidad, más probabilidad habrá de que la repita y que, a

que cuanto más pequeños son los participantes en el programa, más son las probabilidades de obtener buenos resultados. Por otra parte, familias y profesorado indican

---

## En las escuelas surgen muchas oportunidades de practicar habilidades. Para que desde los centros se puedan transferir habilidades a los hogares se requiere la colaboración de los padres.

---

la larga, esta se convierta en un componente permanente de su repertorio conductual.

En las escuelas surgen muchas oportunidades de practicar habilidades. Para que desde los centros se puedan transferir habilidades a los hogares se requiere la colaboración de los padres. Esta transferencia de habilidades y la consolidación de las mismas (descrita como generalización) se verán reforzadas si los padres disponen de información sobre el contenido del curso de formación y se les recuerda cómo deben recompensar los esfuerzos y las conductas positivas en casa.

Ha quedado demostrada la eficacia del programa ART con adolescentes, pero también hay estudios que demuestran que incluso los pequeños obtienen beneficios con su aplicación. Asimismo, los investigadores indican que los alumnos de 2º (7 años) obtienen mejores resultados que los de 7º (12 años). *Cuando los alumnos están en 2º, aún podemos crear competencias, mientras que en 7º se trata más bien de reparar lo que no es del todo adecuado*, apunta Stig Hølland. Esta afirmación coincide con los hallazgos de nuestros propios estudios (Langeveld, Gundersen y Svartdal, 2012), que indican

que los niños son más capaces de mostrar habilidades prosociales en clase tras finalizar la formación.

### ¿Qué significa este programa de formación para nosotros?

El subdirector de la escuela de Smeaheia, Stig Hølland, afirma que los programas que fomentan las competencias sociales repercuten enormemente sobre el entorno de aprendizaje, y sobre cada uno de los participantes. Asimismo recalca la correlación existente entre la competencia social y el rendimiento académico (Wentzel, 1991; Caprara et al., 2000).

*Este centro obtiene unas altas calificaciones en la mayoría de las pruebas y estudios. Está claro que nuestro enfoque centrado en la formación en competencia social tiene mucho que ver con esto. No podemos centrarnos en los resultados académicos si los alumnos están luchando por sobrevivir en la clase. Las relaciones con y entre compañeros son de la máxima importancia. No conozco ningún programa que cumpla este objetivo y eso que conozco muchos. El programa ART es el mejor que tenemos para alumnos problemáticos. Este programa, además de proporcionarnos una*

*útil estructura fija, ¡nos proporciona todo el contenido necesario!*

Para alumnos cuyo idioma materno no es el noruego también resulta especialmente útil. Estos alumnos suelen tener un vocabulario limitado en esta lengua y probablemente entiendan menos de lo que pensamos, por lo que si se utilizan palabras fuera de lo común,

específicos y la delimitación de la competencia social como tema central siempre que sea posible, permite a los alumnos familiarizarse con palabras nuevas que les ayudan a entender y describir situaciones y emociones que pueden surgir en el futuro.

La semántica es importante. Cuando todos atribuyen el mismo significado a una palabra,

---

## **No podemos centrarnos en los resultados académicos si los alumnos están luchando por sobrevivir en la clase. (Stig Hølland).**

---

puede resultar difícil para ellos entender lo que les decimos. Esta falta de comprensión y de capacidad para expresarse en noruego, generan un elevado nivel de frustración e ira. El programa ART consigue contextualizar las palabras y los términos, confiriéndoles un significado. Por lo que con el aprendizaje

esta palabra gana concreción y utilidad. Nos permite entender y describir lo que sentimos y pensamos. En este sentido, las nuevas palabras pueden originar nuevas interpretaciones y una percepción más precisa de lo que ocurre en nuestro interior. Es más, la capacidad de reflexionar de manera constructiva,

---

## **La capacidad de reflexionar de manera constructiva, o lo que podríamos llamar el diálogo interno, presenta una correlación negativa con la agresión (Meichenbaum, 1977).**

---

de nuevas palabras mediante los rol-play y los juegos de comunicación del programa ART, se proporciona a los participantes herramientas verbales que pueden utilizar en diferentes situaciones. Pero esta formación se debe continuar fuera del aula, pues según apunta Stig Hølland: *Cuando más fomentamos el aprendizaje es cuando contamos en los recreos y en el aula lo que hemos visto en las clases de formación.* El uso de términos

o lo que podríamos llamar el diálogo interno, presenta una correlación negativa con la agresión (Meichenbaum, 1977).

Dado que la competencia social hace referencia a la capacidad para escoger distintas conductas y estrategias sociales en cada una de las situaciones que se presenten, y que esto implica que en diferentes contextos sociales se deben exhibir distintas habilidades o

distintos usos de una misma habilidad (Nordahl, 2000), los niños y jóvenes deben aprender las normas por las que se deberá regir su comportamiento en un contexto concreto. Por ejemplo, si a un niño le apetece jugar al fútbol y a su amigo no, este último deberá pensar cómo decírselo sin que su amistad se vea afectada. Debe ser consciente de ambas situaciones y tanto de los deseos de su amigos como de los suyos propios.

Un niño socialmente competente es capaz de adaptarse, ser consciente de los demás y reivindicar sus propias necesidades, mostrándose asertivo y prosocial al mismo tiempo. La competencia social exige reflexionar sobre las acciones antes de actuar. Esto también significa que el comportamiento problemático podría ser un comportamiento racional desde el punto de vista del alumno y que los actos consecuentes se pueden entender como parte del repertorio conductual del alumno. Por ejemplo, un alumno podría optar por contestar mal a un profesor con el fin de ganar protagonismo entre sus amigos. Sabe que está mal lo que hace, pero desea pagar ese precio para lograr un objetivo más ambicioso.

*Este programa ayuda a los alumnos a adquirir confianza. Les aporta la tranquilidad de saber que está bien ser quienes son y pensar como piensan. Y les da la seguridad necesaria para actuar de manera reflexiva en distintas situaciones. Yo creo que la seguridad es necesaria para todo. Por eso es importante la estructura: deben hacer rol-play y participar en las valoraciones positivas estructuradas, tanto a su favor como a favor de los demás. Puede darse el caso de que unos cuantos alumnos se vean arrastrados en una espiral negativa durante la formación, hasta que se dan cuenta de que se pueden decir cosas agradables los unos a los otros. Los efectos de que los alumnos adquieran la habilidad de felicitar a sus compañeros como respuesta útil y se digan cosas agradables cada vez*

*que se encuentren, son inestimables, indica Stig Hølland.*

### Conclusión

La implementación de un programa no es una solución rápida, más bien al contrario, el procedimiento para implantarlo de forma adecuada requiere dedicarle grandes esfuerzos durante un periodo de tiempo que suele oscilar entre los dos y los cuatro años, como mínimo. Además, el procedimiento a la hora de implementar un programa es tan importante como el programa en sí (Andrews, 1995). Esto es algo que Stig Hølland sabe: *En Noruega, cuando llevamos varios años con algo, solemos buscar algo nuevo. Pero es importante que continuemos aplicando el programa ART de formación en competencia social.*

Cabe resaltar que este centro combina diferentes tipos de programas, como *Respeto*, un programa global para garantizar un buen entorno de aprendizaje, y *ART*. En este sentido, el personal docente tiene una idea y unos conocimientos claros sobre cómo lograr que varios programas complementarios se complementen y encajen. Y es que hacer que dos partes tengan más valor que la mera suma de las mismas es todo un arte.

### 3. Programa escuela global (H-ART)

#### La escuela de Sandnes.

#### Un planteamiento escolar global

La escuela de Sandnes está situada en Arendal, un pequeño municipio de 43.000 habitantes al sur de Noruega. Cuando dejamos atrás la autopista, en la carretera que lleva a Arendal parece que saboreamos las vacaciones y el verano, ya que desde allí vemos los diversos puertos costeros en los que amarran pequeños barcos y, al fondo, vislumbramos el mar. La escuela está situada en un bello paraje que limita con un bosque en el que hay grandes áreas de juego para niños, una especie de campo de fútbol y otras zonas de ocio, tiene



unos 200 alumnos repartidos en 7 cursos, de 1° a 7° (6 a 12 años) y tiene muy buena reputación por su capacidad para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Esta fama es lo que impulsaba a los padres a solicitar plaza para sus hijos en ese centro.

Hace unos años se producían numerosos conflictos entre alumnos durante los recreos, un problema al que el personal docente tuvo que dedicar mucho tiempo, tanto en el patio como en clase. Los profesores y los auxiliares solicitaron que se implantara un enfoque común que les proporcionara herramientas, unas normas de aplicación general y unas consecuencias claras en caso de incumplimiento de dichas normas. Los alumnos consiguieron que el personal del centro se llegara a enfrentar entre sí. Fue una época complicada, tanto para los alumnos como para los profesores y el resto del personal. Dada la ausencia de un planteamiento común; es decir, el hecho de que la plantilla del centro interpretara las normas de distinta manera y de que no hubiera unas directrices claras para abordar los distintos comportamientos, hizo que se produjeran muchas discusiones innecesarias.

Además, mientras estos profesionales seguían con sus constantes e inagotables enfrentamientos, en un breve periodo de tiempo se suicidaron dos antiguos alumnos de la escuela. Estas tragedias marcaron profundamente al personal del centro y dejaron claro que había que hacer algo. Tal y como comentaba la directora, Synnøve Solheim Pedersen: *La tarea de inculcarles autoestima y enseñarles a tomar las riendas de su propia vida no se puede posponer hasta la adolescencia. Hay que empezar antes y no esperar a que sea demasiado tarde.*

### La directora

Synnøve Solheim Pedersen acababa de asumir la dirección cuando se embarcó en el proceso de transformación absoluta de esta

escuela, desarrollando normas y sistemas comunes para reforzar las conductas positivas y la resolución de conflictos. Había ejercido como subdirectora del centro durante unos años y cuando el director anterior anunció que deseaba dimitir, le preocupaba que la persona que le reemplazara fuera menos competente, así que decidió solicitar el cargo pensando que se trataba de una gran oportunidad para remediar de alguna manera la situación de la escuela en aquellos momentos. Quería hacer algo sistémico, estimulante y a largo plazo; ayudar a producir un cambio visible en la vida cotidiana del centro y en todos los cursos, no algo provisional. Así se fraguó la búsqueda de un buen programa.

Las autoridades locales de Arendal se pusieron en contacto con la Universidad de Agder (UiA) en la primavera de 2008, con el fin de esbozar un proyecto común de investigación y desarrollo. La idea era conseguir que el centro se convirtiera en un lugar mejor pero subyacía también el ferviente deseo de crear en el centro un mejor entorno de aprendizaje a través de la reducción de conductas problemáticas y la mejora del rendimiento académico. La petición de un programa sistémico y de desarrollo de competencias fue atendida por los compañeros de la ciudad de Larvik, a 130 km de distancia, donde se había implementado el programa en unos 20 centros educativos y 20 escuelas de educación infantil. Numerosos responsables visitaron entonces el municipio de Larvik para asistir a una presentación sobre cómo se había establecido e implementado el programa *Escuela Global ART*. A continuación, se invitó a Arendal a los responsables de implantar este programa en Larvik para que presentaran este enfoque a varios profesores, que se mostraron entusiasmados desde el principio y decididos a dar una oportunidad al programa.

A. Hay dos respuestas que explican por qué tuvo más éxito la implementación del

programa en el centro escolar Sandnes que en otros centros similares: una sencilla y otra compleja. La respuesta sencilla es que fue gracias a su directora y a su tesón y liderazgo durante el proceso. La compleja es la forma en que el centro acometió este proyecto. La directora solicitó tres años a las autoridades para darle la vuelta a la situación del centro. Pasados esos años, en 2011, la universidad de Agder completó su informe, consistente en una evaluación de la implementación del programa *Escuela Global ART* en Sandnes y ciertas recomendaciones para seguir adelante. Algunos de los resultados son bastante sorprendentes, y su lectura, muy recomendable a continuación destacamos algunos de ellos:

- B. El tiempo medio dedicado a la docencia aumentó una media de 4 minutos por hora. La media de interrupciones en clase disminuyó significativamente.
- C. Se dedicaba menos tiempo a corregir conductas disruptivas.
- D. Los alumnos estaban más tiempo concentrados en clase.

### ART - El planteamiento de Escuela global *Dime algo y lo olvidaré; muéstrame algo y quizá lo recuerde; déjame hacerlo y aprenderé.* (Confucio)

El programa *Escuela Global ART (Whole School ART, H-ART)* es un planteamiento escolar preventivo que proporciona un marco global aplicable en cualquier centro educativo que desee crear, atendiendo a sus propias necesidades, un entorno positivo en el que se puedan desarrollar y fomentar las conductas positivas. Uno de los mayores avances para aumentar la disciplina en todo el centro y construir un entorno escolar positivo consiste en aplicar sistemas de apoyo que incluyan estrategias proactivas para definir, inculcar y apoyar conductas positivas en el alumnado. En lugar de utilizar un planteamiento



Fig. 2 Programa Escuela Global ART (H-ART)

fragmentario elaborando planes de gestión de conductas individuales, se implementa en todo el centro un sistema de refuerzo continuo de comportamientos positivos para todo el alumnado, tanto en las aulas como fuera de ellas (pasillos, patio y baños). En la Figura 2 se ofrece un esquema descriptivo del Programa ART.

Además de la implementación global del programa, también se puede inculcar a determinados alumnos el contenido del programa ART, ya que se trata de un programa aplicable a grupos de 6 a 8 participantes que pueden ser bien de un curso en particular, o alumnos de un aula con determinados problemas, o un grupo de alumnos que requieren una intervención más intensiva. El programa ART consta de 30 lecciones, generalmente impartidas a lo largo de 10 semanas.

A través del programa *Escuela Global ART* se instauraron en Sandnes determinadas expectativas en materia de conducta prosocial dirigidas a todo el alumnado. En definitiva, se trata de fomentar rasgos de personalidad como el respeto, la responsabilidad y la cooperación. Una vez al mes, los profesores presentan en todos los cursos del centro una

característica de la personalidad y las habilidades sociales asociadas a la misma; y cada semana se dedica una clase a analizar las

considerados modélicos para que formen parte del grupo.

---

## Una vez al mes, los profesores presentan en todos los cursos del centro una característica de la personalidad y las habilidades sociales asociadas a la misma.

---

habilidades en cuestión, donde los alumnos reciben formación sobre su utilidad y estudian la conexión entre el rasgo de personalidad que se trabaja y las habilidades correspondientes. Un ejemplo podría ser la “preocupación”, definida como la muestra de interés por los demás a través de palabras y acciones y una habilidad social vinculada podría ser la de “ayudar a los demás”.

Pasos a seguir para desarrollar dicha habilidad social:

1. *Decide si algún compañero podría necesitar tu ayuda y desea que lo hagas*
2. *Piensa cómo podrías resultarle útil*
3. *Pregúntale si necesita y desea que le ayudes*
4. *Ayuda a tu compañero*

En la escuela de Sandnes, el programa ART se aplica como mínimo a un grupo de alumnos por semestre (en Noruega, un semestre escolar dura unas 20 semanas en otoño y unas 25 en primavera). No obstante, se invita a todos los cursos a que soliciten plazas para participar en el curso de formación del programa. Una vez escogido el curso en el que se impartirá el programa, sus alumnos pueden solicitar la participación en esa formación, exponiendo los argumentos por los que opinan que se beneficiarían de ella. La directora y el tutor reúnen a un grupo de alumnos con diferentes niveles de competencias sociales, entre los cuales se seleccionarán alumnos

### **Reconocimiento, refuerzo y motivación**

Una tarea primordial será la formulación de las normas y expectativas escolares de manera explícita. De este modo, será más sencillo que el alumnado aplique sus conocimientos sobre lo que es una conducta aceptable y faciliten su comprensión y diversifiquen su repertorio conductual. A su vez, estos logros facilitarán que los alumnos lleguen a mejorar su adaptación social y regulación conductual.

Conviene recordar que resultará mucho más eficaz reforzar el comportamiento prosocial e indicar cuáles serán los próximos objetivos, que corregir las conductas desajustadas. Por otra parte, los alumnos pueden llegar a convertirse en excelentes modelos de comportamiento si reciben refuerzos positivos delante de sus compañeros.

El refuerzo positivo se puede aplicar implicando a todos los alumnos, por ejemplo, a través del uso de *pogs*. Un *pog* es un trozo de papel o una tarjeta que se entrega a un alumno cuando utiliza una habilidad prosocial o supone un buen ejemplo al presentar la conducta vinculada a los rasgos que se estén trabajando. De esta manera, los profesores pueden destacar lo que están haciendo los alumnos, mediante tanto el refuerzo individual a ese alumno, como el refuerzo indirecto a los que observan la entrega de dicha tarjeta. Los alumnos deben saber que sus actos son

decisivos, y que lo que hacen o dejan de hacer es importante para los demás. Además, el

el objetivo del planteamiento del enfoque *Escuela Global ART (H-ART)* consiste en es-

---

## Los alumnos deben saber que sus actos son decisivos, y que lo que hacen o dejan de hacer es importante para los demás.

---

hecho de verbalizar conductas prosociales sirve para comunicar al alumno en cuestión por qué y cómo fue sobresaliente su acción, y ampliar su repertorio conductual, por ejemplo, con maneras de preocuparse por los demás, muestras de respeto y formas de hacer cumplidos a los alumnos.

Las relaciones que se establecen se caracterizan por un patrón de comunicación preferente que lleva a la repetición de determinados actos de comunicación, lo que significa que el patrón se reproduce y se confirma a sí mismo. De esta manera, una relación se confirma a sí misma mediante la comunicación (Øvreeide, 2002). Además, los alumnos aprenden a iniciar relaciones a través de la observación, la modelación y la repetición. Para reforzar estas relaciones entre compañeros, así como entre el profesor y los alumnos se emplean las críticas positivas inmediatas a conductas adecuadas o a la intención de aplicar tales conductas. Dado que hay alumnos que a pesar de tener un elevado nivel de competencia social, no llegan a utilizarla con arreglo a las expectativas de los demás, será esencial que se les pida ejecutar esas consultas y que se valore dicho comportamiento.

Inculcar expectativas sobre las conductas deseadas y recompensar al alumnado por seguir las es un planteamiento mucho más positivo que esperar a que se produzcan conductas inadecuadas y rectificarlas. Por tanto,

establecer un entorno en el que la norma sea comportarse de forma correcta.

### Normas y consecuencias

Es esencial que exista un consenso sobre las normas y expectativas del centro educativo y que tanto el personal escolar, como el alumnado y sus familias se impliquen en su elaboración; de este modo, todos se identificarán con estas normas. El proceso de consenso entre el personal docente y los padres sobre las normas y expectativas adaptadas para su uso en el aula, debe desembocar en la redacción de algunas normas básicas (entre 3 y 7 sería lo apropiado). Dichas normas deben estar siempre a la vista y el profesorado debe verbalizar su adecuado cumplimiento por parte de los alumnos, siempre que sea necesario. Además, las normas deben ser interiorizadas y cumplidas con independencia de la supervisión externa; es decir, los alumnos las deben cumplir sencillamente porque las consideran importantes y no por miedo a las consecuencias de su incumplimiento.

En la escuela de Sandnes se establecieron tres normas fundamentales:

1. En Sandnes somos puntuales y llegamos con ganas de trabajar.
2. En Sandnes cuidamos nuestras cosas y las de los demás.
3. En Sandnes nos respetamos unos a otros.

Tanto el alumnado, como las familias y el personal docente deben conocer las consecuencias

del incumplimiento de las normas. En aras de la transparencia y la uniformidad, el personal

ayudar a sus compañeros, los demás se animen a comportarse de la misma manera.

---

## El profesor es el elemento más importante en lo que respecta a los logros alcanzados en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado (Roland, 1998).

---

docente utilizará una plantilla de consecuencias. El cumplimiento sistemático de las normas y consecuencias por parte de alumnos y docentes origina un entorno más predictivo donde los profesores tienen el compromiso de resolver los problemas y conflictos con inmediatez.

### Gestión del aula

El profesor es el elemento más importante en lo que respecta a los logros alcanzados en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado (Roland, 1998). Por ello y para gestionar el aula con el necesario nivel de autoridad marcan unas normas y rutinas muy claras. Gracias a ellas, se crea un entorno seguro donde los alumnos prevén qué es lo que va a ocurrir y qué es lo que se espera de ellos. Por ejemplo, ¿se obtendrá un buen nivel de aprendizaje entre los alumnos si la clase de matemáticas empieza y acaba con un resumen en grupo? (Nordenbo et al., 2008). En Sandnes todas las clases empiezan y acaban de la misma manera, ya sean de matemáticas, historia o arte. De esta forma se facilita la adaptación al cambio de algún profesor y se crea un marco seguro y previsible para todas y cada una de las clases. Además, estas rutinas al inicio y finalización de las clases sólo llevan unos minutos.

En el aprendizaje de habilidades sociales, más que el estudio mecánico de determinadas habilidades, se requiere una atención consciente. Es probable que al ver cómo ciertos alumnos obtienen un refuerzo positivo por

También es probable que presten más atención a un profesor que generalmente fomenta las buenas conductas con mano firme y amabilidad al mismo tiempo, que al que corrige las conductas disruptivas.

### Colaboración escuela-familia

La colaboración entre la escuela y las familias puede fomentarse, por ejemplo, invitando a los padres a confirmar los valores, las normas y las expectativas que desearían que el centro trabajara. La colaboración con los padres empieza con la creación del Comité de padres, que apoyará al centro en la implementación del programa *Escuela Global ART*. En la implementación de un plan de estudios de aprendizaje social se necesita la aprobación de dicho comité, pues si solo se contara con el visto bueno de determinados padres se podría percibir que se hace en contra del deseo de los que no lo apoyen y esto entorpecería la exitosa aplicación del programa.

### Organización en el centro

**El grupo jardinero**<sup>1</sup> está integrado por algunos miembros del equipo de recursos (directora y representante de cada uno de los equipos del centro), cuyo cometido consiste en hacer que el programa produzca sus frutos. Dicho grupo se encarga del progreso de *H-ART*, asegurándose de que los miembros del personal hagan lo que se espera de ellos y supervisando tareas cuando sea necesario. Además, tiene el cometido adicional de mantener

el entusiasmo y la convicción en la eficacia del programa entre los miembros del personal. Muchos estudios confirman que para que la implementación del programa tenga éxito, es fundamental que como mínimo haya un responsable de dicha implementación que muestre entusiasmo al respecto.

**El CuARTo** es una reunión que celebra el equipo docente durante un cuarto de hora a la semana, en la que se analiza qué es lo que funciona y lo que requiere algún cambio, adaptación o mayor atención. Quizá sea este el factor que más ayuda al personal a gestionar adecuadamente el programa.

### **Implantación del programa. Una directora luchadora**

En numerosos estudios de investigación, artículos e informes se han vertido ríos de tinta sobre los factores clave para la implementación adecuada de programas de competencias emocionales y sociales en escuelas y otras entidades. Tanto nuestros propios estudios, como los análisis de otros programas, nos llevan a las mismas conclusiones: el responsable de la implantación del programa es el factor clave que determina su éxito. La importancia de la Directora del centro es incuestionable, pero el liderazgo engloba algo más que un cargo oficial (Larsen, 2005).

Torill es profesora en Sandnes. He aquí sus declaraciones:

*Tenemos una responsable de implementación tan entusiasta... Ha impulsado este proceso y ha dedicado muchísimos recursos y capital al mismo. Synnøve ha gastado mucho dinero a lo largo de varios años, lo que ha acarreado unas duras críticas del Gobierno. Pero ahora la han dejado tranquila durante 3 años. El grupo Jardínero dispone del tiempo, la formación y el apoyo necesarios para mantener el programa bien encaminado.*

A pesar de la dura lucha, parece que vale la pena, tal y como apunta la directora:

*Se supone que como responsable del proyecto debes ajustarte al presupuesto. Pero es estimulante obtener buenas críticas de todo el mundo. Los entrenadores deportivos dicen que el alumnado de este centro destaca frente a otros centros en el juego en equipo y en la forma de animar a sus compañeros.*

### **¿Funciona el programa "H-ART"?**

¿Cuáles son los resultados de este duro trabajo durante varios años? Puede que resulte complicado ofrecer una respuesta articulando diversas partes significativas. Gracias a las entrevistas con profesores y con la directora, así como a las múltiples observaciones realizadas por los investigadores podremos presentar una panorámica para hacernos idea de su alcance.

Sandnes es la escuela con mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales de la región, tendencia que se encuentra al alza. Sin embargo, aunque el número de alumnos va en aumento, como el colegio tiene fama de ser un buen centro para alumnos con necesidades educativas especiales está descendiendo el número de alumnos que necesita apoyos terapéuticos. La mayoría ve satisfechas sus necesidades gracias a *Escuela Global ART*. Dado que el centro ha acumulado un enorme déficit financiero en los últimos tres años, la directora ha tenido que pensar mucho y prestar mucha atención al programa. Aun así, ella argumenta lo siguiente:

*Creo en esto y no puedo rendirme. Si no me dejan (hacerlo), no podré seguir asumiendo la dirección del centro. Debemos trabajar para crear una sociedad más agradable, ya que está tendiendo hacia la dirección contraria con tanta fuerza, que el índice de soledad va en aumento. Este programa va a contracorriente y parece generar mejores resultados y un mayor bienestar.*

La vida cotidiana de un director escolar consiste en abordar numerosos conflictos entre alumnos o entre los alumnos y el profesorado.

*Antes, dedicaba buena parte de mi tiempo como directora a resolver conflictos. Con nuestras nuevas herramientas, los conflictos se resuelven en una etapa anterior, antes de que se agraven. Los alumnos siguen acudiendo a mi despacho, pero se trata más a menudo de alumnos que me quieren enseñar algo o simplemente hablar conmigo. Ahora dispongo de más tiempo que puedo dedicar a otros fines. Lo importante es dar unas instrucciones claras a los miembros del personal docente para que resuelvan los problemas en una etapa más temprana. Es mucho mejor que estos resuelvan los problemas por sí mismos que amenazar con enviar al director.*

Algunas cifras indican que el planteamiento del programa H-ART puede ser útil; tal y como ya hemos expuesto anteriormente (Nærbø, 2011):

- A** El tiempo dedicado a la docencia aumentó una media de 4 minutos por hora. Esto con independencia de la aplicación de diversos procedimientos del programa “H-ART” al inicio y al final de cada una de las clases (4 minutos por hora son 20 minutos al día, o más de 2 horas de docencia a la semana);
- B** El número medio de interrupciones en clase ha disminuido en torno al 20%;
- C** Se dedica menos tiempo a corregir conductas disruptivas;
- D** El promedio de interrupciones por hora ha caído un 30% en el trabajo individual de los alumnos en clase;
- E** La concentración de los alumnos se prolonga, de media, más tiempo en cada clase y también ha aumentado su eficacia a la hora de trabajar en el aula. Según observaciones previas, en 2009 el nivel de concentración de los alumnos disminuía antes en todas las clases. Dos años después, se pro-

ducen menos interrupciones en cada clase.

- F** Antes de la implementación del programa, las calificaciones obtenidas en las pruebas nacionales eran inferiores a la media del país. El año pasado, el centro obtuvo unas calificaciones superiores a la media en todos los indicadores.

La directora además subraya que la docencia resultaba más eficaz y que el ritmo de aprendizaje había aumentado. Por supuesto, esto también lo han notado los políticos. *Yo creo que simplemente el cambio en nuestras expectativas ha tenido mucha importancia para mejorar los resultados*, expone la directora.

*Sin embargo, debemos recordar continuamente dichas expectativas, ya que si dejamos que decaiga nuestra atención, es fácil que olvidemos decir a los alumnos qué es lo que están aprendiendo*, añade: *Si decae nuestra atención, también caerán los resultados. A veces los alumnos dicen ‘¡Ya casi nunca nos dais refuerzos positivos!’ Y entonces nos damos cuenta de que se trata de la misma clase con la que hemos estado luchando en los últimos tiempos. Pero tras unos días de atención a las conductas positivas, en la clase vuelve a reinar un buen comportamiento y el grupo vuelve a seguir el camino correcto. Esto también significa que debemos ser conscientes del poder que tenemos para moldear la conducta de los alumnos.*

Muchas de las habilidades llevan inherente la asertividad y otras habilidades relacionadas con la preocupación por los demás. La enseñanza de habilidades sociales es de alcance general y útil para todos los alumnos, incluso para los que ya presentan conductas pro-sociales. Esto es porque el programa no sólo repercute en la regulación del comportamiento, sino que influye como mínimo en la misma medida, por ejemplo, en el aprendizaje del lenguaje. El lenguaje de los niños se desarrolla mediante su interacción con los demás y

---

**“...tras unos días de atención a las conductas positivas, en la clase vuelve a reinar un buen comportamiento y el grupo vuelve a seguir el camino correcto”  
(Synnøve Solheim Pedersen).**

---

el resultado de dicha interacción depende de las habilidades lingüísticas (Løge y Thorsen, 2005). Esto significa que la competencia social es tanto condición previa como consecuencia del desarrollo del lenguaje. La directora manifiesta su conformidad con esta afirmación:

*Vemos que los niños ya en primero tienen un vocabulario diferente al de otros alumnos (de otros centros educativos). Se les da mejor identificar sus sentimientos, expresar lo que significan, negociar, etcétera. Utilizan términos más precisos. Verbalizan y utilizan las palabras y no las manos. La formación en habilidades sociales influye en el modo de pensar del individuo.*

En definitiva podemos resumir este apartado con las siguientes observaciones de la directora:

*Me gustan los principios éticos de este enfoque. Recuerdo el 22 de julio del año pasado (2011), tras el atentado terrorista, cuando nuestro primer ministro Stoltenberg declaró que no nos debíamos dejar llevar por el odio, sino seguir defendiendo los valores positivos. Entonces pensé: ¡Nosotros ya lo estamos haciendo, qué alegría! No nos dormimos en los laureles. Sabemos que esto siempre se puede mejorar y ampliar. Y tenemos que hacerlo, porque tenemos el extraordinario cometido de inculcar competencias emocionales y sociales a los alumnos.*

*Queremos que los alumnos, al volver la vista atrás a los años de colegio y lo que aprendían aquí digan: Sí, teníamos Escuela Global ART, un programa sobre la vida. Yo creo que así es como lo resumiría.*

#### **4. Tú y yo y nosotros dos**

**La escuela de educación infantil: el mejor lugar para aprender competencias emocionales y sociales**

En Noruega, los niños de entre 1 y 6 años tienen derecho a asistir a una escuela de educación infantil (la escolarización es obligatoria a partir de los 6 años). Dado que estos centros tienen un precio reducido, el 90% de los niños en edad preescolar pasa de media 35 horas semanales en el centro de educación infantil (Instituto nacional de estadística noruego, 2010). Los niños se reparten en grupos por edades, aunque las actividades y el enfoque didáctico pueden ser muy distintos en cada escuela. Sin embargo, la mayoría de estos centros se caracterizan por realizar determinados tipos de actividades en función de las estaciones y las festividades del año. El juego libre también es una parte importante del programa a lo largo de todo el año y, normalmente, se dedica un día a la semana a hacer excursiones. De hecho, el juego libre ocupa gran parte del tiempo habitual de los niños noruegos en las guarderías, a diferencia de la mayoría de los restantes países de Europa.



Durante el año se abordan distintos temas, como la naturaleza y el entorno, la electricidad, los niños de otras culturas, etc. La mayoría de los centros de educación infantil han implantado algún programa para inculcar competencias emocionales y sociales. Dado que el desarrollo de la competencia social tiene lugar en aquella zona donde confluyen el juego, la crianza y el cariño, en los centros de educación infantil nórdicos se ha tenido siempre por costumbre dedicar gran parte del día al juego libre no organizado y a la

En este proceso, los niños tienen que desarrollar diversas habilidades necesarias para participar y contribuir en las interacciones sociales con otros niños, aunque la mera reunión de unos cuantos no garantizará por sí misma el desarrollo social. Los niños se organizan al igual que hacen otros grupos, también mediante exclusión y posicionamiento (ibíd.). Por tanto, consideramos que un planteamiento pedagógico sistémico podría facilitar que los niños entren en un ciclo positivo junto con otros niños, en el que aprendan habilidades y

---

**...en los centros de educación infantil nórdicos se ha tenido siempre por costumbre dedicar gran parte del día al juego libre no organizado y a la interacción informal. En este tipo de actividades se presentan distintos retos sociales y oportunidades de aprendizaje.**

---

interacción informal. En este tipo de actividades se presentan distintos retos sociales y oportunidades de aprendizaje. Son dichas actividades de interacción con otros niños y adultos las que brindan la oportunidad de aprender habilidades sociales básicas (Lamer, 2010). Aquellos niños que carecen de este tipo de competencias les puede resultar difícil participar en interacciones que combinan la formación social, el compañerismo, el ocio y el lenguaje.

Al observar a otros niños que interactúan de forma correcta con sus compañeros, los demás tienen la oportunidad de aprender a través de la imitación y el refuerzo indirecto. A diferencia de las relaciones con los padres y otros adultos, las relaciones entre compañeros se basan en la igualdad y por ello, son una valiosa fuente de experiencias, propician un sinfín de negociaciones siempre que estos están juntos.

refuerzan estas mismas. En este escenario la competencia social es tanto condición previa como consecuencia del juego.

**Características principales de *¡Tú y yo, y nosotros dos!***

*¡Tú y yo, y nosotros dos! (You and I and us two!)* es un programa de EES utilizado en escuelas de educación infantil y dirigido a los niños, al personal docente y a la organización del centro. Según diversos informes, el nivel de difusión de dicho programa en los centros de educación infantil noruegos alcanza el 60-70%. También se aplica en centros de enseñanza primaria, aunque en este caso su difusión es menor (Nordahl et al., 2006).

Este programa fue desarrollado por Kari Lamer y ya se han publicado tres libros que describen el programa marco: el libro de

texto, el manual y el libro de actividades (Lamer, 1997a, b, c). Las bases del programa se basan en investigación desarrollada en pruebas y evaluaciones realizadas con la colaboración de 55 centros de educación infantil durante un periodo de 15 años.

El programa está integrado por una parte estructurada y una no estructurada. En la estructurada, se relatan cuentos sobre los diferentes aspectos de la competencia social, cuyos protagonistas son dos niños de un centro de educación infantil (Lamer, 1997c). Los coloquios posteriores sobre estos cuentos generan reflexiones y nuevas ideas sobre temas como la amistad, la responsabilidad y la ética. Muchas veces me he quedado sorprendido ante la capacidad de los niños pequeños para reflexionar y mostrar empatía hacia los demás. En cierta ocasión, un profesor de educación preescolar me comentó lo siguiente: *Creo que debemos volver a plantearnos lo que entendemos por empatía en los niños pequeños. Cuando le estimulamos y les ayudamos a expresar sus reflexiones, su capacidad para entender las distintas perspectivas es abrumadora.*

Los aspectos estructurados, descritos como los cinco elementos clave del programa, constituyen unas directrices procedimentales encaminadas a fomentar un enfoque, un nivel de conocimiento y unas normas de gestión comunes que favorezcan este modo de pensar en todo el centro. Dichos elementos son los siguientes:

1. La comprensión y uso consistente del término competencia social;
2. La comprensión y uso del término aprendizaje, que hace referencia a la síntesis de la preocupación por el aprendizaje, el desarrollo y el propio aprendizaje;
3. Una conducta personal y unas intervenciones que tengan en cuenta distintas formas de aprendizaje y diálogos reales;

4. Aprendizaje, desarrollo de competencias y una voluntad de cambio por parte del personal;
5. Un claro liderazgo a cualquier nivel.

La parte no estructurada engloba todas las actividades que se realizan de forma habitual en el centro y resalta el papel desempeñado por el personal docente. A través de las reflexiones y el diálogo se puede establecer un equilibrio entre la lealtad al programa y la libertad pedagógica. Es importante reflexionar tanto a nivel individual como en grupo sobre los elementos clave del programa, tal y como indicó el responsable de un centro de educación infantil:

*La competencia social parte de los adultos, de mí (el director), de los profesores de educación infantil, y por último de los niños. ¿Qué conjunto de valores tengo y qué conjunto de valores se supone que debo tener? Estuvimos trabajando mucho para consensuar un conjunto de valores comunes para nuestro centro. A raíz de ahí, estábamos listos para comenzar la implementación de estos cinco elementos clave. (Lamer, 2008, p. 113).*

En las actividades diarias del centro de educación infantil se llevan a cabo tanto actividades de formación planificadas, como juegos espontáneos en los que los miembros del personal docente pueden reforzar y expresar los aspectos que observen. Gracias a la verbalización positiva, se refuerza y nutre la conducta de los niños respecto a sus reflexiones y conductas posteriores y el personal docente adquiere una mayor consciencia de las diferentes perspectivas conductuales. A fin de ayudar al personal docente a estar atentos a los diferentes tipos de conducta, las habilidades se dividen en cinco grupos. En el primer grupo se encuentran la empatía y la adopción de roles, en el segundo la conducta prosocial y en el tercero el autocontrol. En el cuarto se incluye la asertividad y el quinto y

último grupo está compuesto por el juego, el disfrute y el humor (Lamer, 1997a). A este respecto comentó un profesor que: *Este proyecto ha cambiado nuestro modo de pensar. Hemos aprendido a expresar en palabras lo que observamos.*

Se considera que las conductas específicas son más fácilmente reconocibles cuando se describen claramente a través de palabras sencillas. Así, ciertos tipos de conducta pueden resultar eficaces para unas personas pero no para otras. A veces estas conductas también pueden entrar en conflicto como, por ejemplo, en el caso de la asertividad y la empatía. En la mayoría de las situaciones, se alcanzaría un resultado más satisfactorio para las partes implicadas si se aplicara una pequeña dosis de ambas habilidades.

Tanto la reflexión como las nuevas condiciones permiten al personal docente percibir y describir características que antes quizá no habrían percibido en las interacciones entre niños. Tal y como apuntó un responsable de un centro de educación infantil: *Como adultos, podemos escoger entre ver o no ver, por ejemplo, la dimensión empática de una situación. Cuando optamos por mirar una situación a través de unas lentes tintadas de competencia social, tomamos consciencia de ciertas situaciones que se producen entre niños y que con otras lentes no percibiríamos* (Lamer, 2008).

Al adoptar la tarea de interpretar la intención y el contenido de las acciones de los demás, los adultos asumen una gran responsabilidad, pues si se busca algo bueno, es posible que se encuentre, y si se busca algo malo, posiblemente también. Por tanto, queda en manos del adulto ser consciente, observar e interpretar lo observado.

Es fácil imaginar lo caótico que puede resultar que 20 niños y varios adultos se pongan

los abrigos para salir a jugar al patio en invierno. ¿Qué pensaría y cómo actuaría usted como adulto si viera a un niño ayudar a una niña, incluso más pequeña que él, subiéndole la cremallera de la cazadora? Ante esta misma situación, las reacciones de los maestros pueden ser distintas. He aquí unos ejemplos:

*1. He visto lo que ha hecho, pero no tenía ni tiempo ni energía suficiente para comentar la situación. 2.- He visto lo que ha hecho, pero no creo que sea necesario reforzar las conductas de los niños a todas horas. 3.- Creo que hay que reforzar las conductas de los niños de manera habitual, Les he mirado y sonreído.*

Otros podrían decir:

*¡Qué bien que os ayudeis entre vosotros! o Cuando os ayudáis entre vosotros, también me ayudáis a mí en esos momentos en los que tantos niños necesitan mi ayuda al mismo tiempo* (Lamer, 2008).

Los procesos de aprendizaje deben incluir procedimientos sistemáticos en los que se deje espacio a la reflexión y al diálogo, como por ejemplo, celebrar reuniones frecuentes. Pero para que de dichas reuniones salgan resultados positivos, es necesario que exista una voluntad general de aceptar y realizar críticas constructivas entre compañeros. Un miembro del personal docente indicaba lo siguiente: *Nos hemos abierto más y nos atrevemos a pedirnos ayuda los unos a los otros a la hora de ponderar algo que hizo o dijo alguien. ¿Qué pensaste al decir o hacer...? Nos damos mutuamente ideas y sugerencias sobre cómo actuar de otra manera* (Lamer, 2008).

Tales procesos suelen traducirse en una mayor motivación y un mayor sentimiento de profesionalidad, aunque algunos de los miembros del personal los consideren más

exigentes. Según decía el responsable de un centro de educación infantil:

*El personal ha cambiado mucho y a mejor. Han desarrollado competencias muy útiles y son más conscientes que antes respecto a su planteamiento profesional hacia los niños, lo que también ha permitido que se vean a sí mismos como maestros de educación infantil (Lamer, 2008).*

A través del diálogo y la colaboración durante el proceso de implementación, los miembros del personal pueden participar en importantes

*nosotros dos! influirá en el modo de pensar de los profesores sobre su planteamiento profesional hacia los niños y el comportamiento del personal escolar. Es importante considerar un proyecto de este tipo como algo más que una mera intervención destinada a los alumnos. Como maestros, hemos avanzado y cambiado el modo de expresar nuestra competencia social y, a su vez, la transmitimos al alumnado y a sus familias (Lamer, 2008).*

En general el proyecto genera un ambiente de trabajo más favorable que, a su vez, fomenta un mejor comportamiento entre el alumnado. Por tanto, el trabajo diario con niños y la

---

**Ayudando a los niños a no acumular estrategias conductuales mediocres desde el principio y, por el contrario, ofreciéndoles la oportunidad de entrar en un ciclo positivo de patrones de interacción, les protegeremos frente a numerosas experiencias negativas, tanto presentes como futuras.**

---

reflexiones y decisiones relativas a su enfoque profesional. La capacidad para probar y adaptar un programa a un grupo de niños determinado podría repercutir enormemente en el sentimiento de identificación con el nuevo enfoque. Por su parte, el sentimiento de identificación podría afectar al nivel de consciencia profesional. En este sentido, uno de los maestros afirmó claramente:

*Cuando hablamos de niños y de competencia social, no podemos olvidar que todo el proceso parte de los adultos. Somos modelos de conducta, elaboramos normas y ponemos condiciones sobre lo que se supone que deben o no deben hacer los niños. La implementación de un programa como ¡Tú y yo, y*

educación del colectivo infantil deberían caracterizarse por entablar unas relaciones de calidad. En este contexto, es importante recalcar que los entornos son, ante todo, los creados por los adultos y que estos son responsables de garantizar que los niños reciban un aprendizaje basado en experiencias que se ajusten al objetivo de adquirir competencias sociales.

Está demostrado que los niños que asisten a escuelas de educación infantil donde se aplica el programa ¡Tú y yo, y nosotros dos! presentan menos problemas de conducta relacionados con la extroversión y la introversión que los de otros centros (Lamer y Hauge, 2006). Además, resulta especialmente

interesante resaltar que también se vió una disminución de conductas problemáticas entre niños de 1,5 y 2 años desde cuando se inició la evaluación del programa. Esto confirma la hipótesis de que una intervención temprana es eficaz a la hora de prevenir conductas problemáticas.

Ayudando a los niños a no acumular estrategias conductuales mediocres desde el principio y, por el contrario, ofreciéndoles la oportunidad de entrar en un ciclo positivo de patrones de interacción, les protegeremos frente a numerosas experiencias negativas, tanto presentes como futuras. Un entorno de conductas y relaciones positivas proporciona una base a partir de la cual, los pequeños héroes pueden adquirir nuevas habilidades y valiosas perspectivas sobre sí mismos, los demás y las relaciones.

## Conclusión

Para lograr que cualquier programa tenga éxito, la dirección del centro tiene el importante cometido de garantizar que se sigan y desarrollen cuidadosamente sus directrices en el centro educativo. Al mismo tiempo, determinados estudios demuestran que la capacidad del profesor para mostrarse autoritario, interviniendo cuando surgen situaciones negativas, y para preocuparse por sus alumnos y darles apoyo, presenta una correlación positiva con la sensación de libertad de los alumnos (Thuen y Bru, 2005). Aunque en la cultura noruega es más común pensar lo contrario; que cuanto más libertad se dé a los niños para decidir, más libres se sentirán.

Para garantizar la eficacia de programas como los presentados, la cultura de la escuela es quizá más importante que el programa en sí (Berg, 1999). En cualquier caso, los programas que he descrito incluyen unas herramientas eficaces para fomentar la autoridad del profesorado en una cultura

escolar positiva. Para conseguir los resultados esperados, los programas de EES deben aplicarse de forma sistemática y durante un periodo prolongado (como mínimo de 2 a 4 años, según Fixsen et al., 2005). Las intervenciones con un acercamiento amplio a la competencia social generan resultados positivos, tanto para alumnos con un alto riesgo de adoptar conductas problemáticas, como los que no (Nordahl et al., 2005). Los centros educativos con buenos resultados se caracterizan por contar con un liderazgo dinámico hacia el cambio (capacidad de involucrar y delegar responsabilidades en el personal docente), así como por la profesionalidad del personal escolar (Hajnal et al., 1998).

Las conclusiones de este tipo de estudios parecen demostrar que en aquellos centros en los que se implementan programas de EES, tanto los profesores como los responsables de su implantación se muestran más entusiastas con su trabajo. Por tanto, debemos preguntarnos si se es más entusiasta por trabajar con un programa en el que se cree, o si se alcanzan estos resultados debido al entusiasmo de los profesores. (Zins et al., 2004).

## Notas

<sup>1</sup> El nombre del grupo deriva de la palabra noruega *gartner*, que significa 'jardinero' y que recoge el acrónimo ART (*gARTner*). Detrás de este término descansa el compromiso de este grupo para conseguir que el programa ART produzca sus frutos en el centro educativo.

## Referencias

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Andrews, D. A. (1995). The Psychology of Criminal Conduct and Effective Treatment. En James McGuire (ed.). *What Works: Reducing Reoffending: Guidelines from Research and Practice*. Chichester: Wiley.
- Arnesen, A., Ogden, T. y Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.
- Barnoski, R. y Aos, S. (2004). *Outcome Evaluations of Washington States' Research-Based Programs for juvenile Offenders*. (Rep. No. 04-01-1201). Washington State Institute for Public Policy.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergem Trygve (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000.
- Caprara, G. V., Barnaraneli, C, Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Cowie, H. (2011). Peer Support as an Intervention to Counteract School Bullying: Listen to the Children. *Children & Society*, 25, 287-292.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18 (3), 791-814.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: USF, University of Florida.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A.-M. (red.), *Sårbare unge-Nye perspektiver og tilnærminger* (pp. 31-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3<sup>rd</sup> ed.). Nueva York: Teacher College Press.
- Glick, B y Gibbs, J. (2011). *Aggression Replacement Training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B. y Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill: Research Press.
- Goldstein, A. P. y Martens, B. K. (2000). *Lasting Change. Methods for Enhancing Generalization of Gain*. Champaign, Ill: Research Press.
- Gundersen, K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal of Emotional Education*, 2, 48-62.

- Gundersen, K. y Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 63-81.
- Gundersen, K. y Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: Exploration of secondary treatment diffusion. *Psychology, Crime and Law*, 16, 233-249.
- Hajnal, V., Walker, K. y Sackney, L. (1998). Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV, 70-89.
- Hargie, O. D. W. y Hargie, C. (1995). Sosiale ferdigheter må inn på skolens læreplan. En Ask, F.F. y Sletta, O. (red.). *Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse* (pp. 73-83). Trondheim: Tapir.
- Hollin, C. R. (1999). Treatment Programmes for offenders. Meta-analysis, *What works*, and beyond. *International Journal of Law Psychiatry*, 22, 361-372.
- Hollin, C. (1999). Treatment programs for offenders. Meta-analysis, *What works* and beyond. *International Journal of Law Psychiatry*, 22, 361-372.
- Kavale, K. A. y Forness, S. R. (1995). Social skills deficit and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119-160.
- Kjærnsli, M. y Lie, S. (2005). Hva forteller PISA-undersøkelsen om norsk skole? I *Horisont*, 2, 22-31
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., y Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdepartementet. (2006). Lærerplanverket for Kunnskapsløftet
- Langeveld, J., Gundersen, K. y Svartdal, F. (2012): Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Lamer, K. (1997a). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. (1997b). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. (1997c). *Du og jeg og Truls og Trine! Barneboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. y S. Hauge (2006). *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet Du og jeg og vi to! med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. HiO-rapport nr. 28, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Lamer, K. (2008). Kompetanseutvikling i personalet for å fremme barnas sosiale kompetanse. En sluttrapport fra et 3-årig prosjekt om implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» i alle førskoleenheter i Spånga-Tensta stadsde i Stockholm. Eget kompendium, kan fås ved henvendelse til forfatteren.
- Lamer, K. (2010). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. En Ø. Kvello (Ed.), *Barnas*

- barnehage 2, red., (pp. 229–255). Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. y Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Education Research*, 4, 381–399.
- Løge, I. K. y Thorsen, A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Martinussen, M. y Eng, H. (2010). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket: Zero*. [www.ungsinn.no](http://www.ungsinn.no)
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. Nueva York: Plenum Press
- Midthassel, U.V. (2003). *Handlingsplan mot mobbing. Mal*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Mishara, B. y Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friend's. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110–123.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. y Tveit, A. (2005). *Atferdsvansker blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Ø. Gravkrok, H. Knudsmoen, T. Larsen y K. Rørnes (red.). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E. y Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Nærbø, J. y Quarles, J. (2011). *Implementering av programmet ART og Helskole-ART*. Universitetet i Agder.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13- åringene*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. 2. utgave. Stavanger: Rebell.
- Roland, E. y Galloway, D. (2004). Can We Reduce Bullying by Improving Classroom Management? *ACPP Occasional Papers*, 23, 35–40.
- Roland, E. y Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SA-F's program mot mobbing*. Lærerveiled-



- ning. Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Vaaland, G.S. y Ertesvåg, S. K. (2013). *Leading or losing? -Lost in the classroom*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.
- Vedeler, L. (2000). *Sosiale mestringsstrategier*. Spesialpedagogikk 4/00.
- Webster-Stratton, C. (2006). *Incredible Years Teacher Classroom Management Program*. Seattle, WA: Author.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J.B., Støren, L.A. y Oppheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling–hvor mye betyr skolen og familien?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



A young girl with her arms raised in a classroom setting. She is wearing a white headband with a logo, a white and orange striped tank top, and blue jeans. The background shows other children and a colorful floor mat with numbers and letters. A white text box is overlaid on the right side of the image.

Sudáfrica



# La educación emocional y social en Sudáfrica: los retos de la Nación Arco Iris

Peter Van Alphen

## Resumen

El contexto histórico de Sudáfrica es único, ya que hasta 1994 no se instauró la democracia en el país. Transcurridos 18 años, los retos a los que se enfrenta son enormes: el 60% de los niños vive en la pobreza, existe una marcada segregación social, un alto índice de delincuencia y la formación del profesorado tiene graves carencias.

El nuevo gobierno formado en 1994 se propuso proporcionar acceso igualitario a la educación a todos los niños y diseñar un nuevo plan de estudios fiel a la idea de Nelson Mandela de *Nación Arco Iris*. Para hacer frente a estos retos inherentes a la sociedad sudafricana, el gobierno desarrolló un programa global de *Orientación para la vida (Life Orientation)*, que se implantó en 1997. Su principal impulso es la atención a la educación emocional y social de los niños.

En este capítulo se recogen cinco ejemplos del plan de estudios de *Orientación para la vida*, impartido tanto en el Grado R (niños de 5-6 años), como en los Grados del 1 al 12 (7-19 años). Ilustran auténticos esfuerzos para vencer los riesgos evolutivos a los que están expuestos los niños y adolescentes en Sudáfrica. El plan de estudios detalla el *contenido* que debe cubrirse, aunque carece de un *método* de enseñanza y aprendizaje eficaz para desarrollarlo. Los recursos didácticos recomendados por el Gobierno sudafricano se basan en las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky; sin embargo, dado que muchos profesores se formaron durante la época del *apartheid*, tienden a aplicar un método de enseñanza anticuado, con enfoques docentes de tipo colonial del siglo XIX centrados principalmente en el profesor, basados en los métodos pedagógicos de transmisión directa.

Aquí se sugiere que los niños aprenden mejor de forma *experimental*, y que el enfoque constructivista podría mejorarse usando el aprendizaje imaginativo recomendado por Kieran Egan y Rudolf Steiner (van Alphen, 2011). Según estos autores contar historias por ejemplo involucra más a los niños en el aprendizaje que los métodos de enseñanza tradicionales. Por lo tanto, se describen tres fuentes de historias que fomentan el bienestar emocional y social (Murriss, 2009; Perrow, 2008; 2012; Donald, 2012).

A continuación se recogen tres casos prácticos: El primero es sobre un centro educativo público en el que se utilizan enfoques pedagógicos bastante tradicionales, pero donde el profesorado, gracias a su implicación, consigue involucrar al alumnado en el aprendizaje de *Orientación para la vida*.

En el segundo caso se describe un proyecto implantado en una zona rural, aplicado en los centros públicos locales, donde, por una parte se recurre a la narración de historias y diversas actividades creativas y, por otra, a técnicas de visualización para liberar las emociones negativas del pasado. Las primeras actividades las pueden realizar los propios profesores, mientras que para aplicar las técnicas de visualización es necesaria la participación de un psicólogo profesional o de alguien con cualificación similar.

---

## **...rodear a los niños pequeños de valores humanos, entornos bellos y una educación creativa, supone una base fundamental para alcanzar la sensibilidad social y el bienestar emocional.**

---

En el tercer caso se describen las experiencias de dos centros educativos situados en distintos contextos sociales donde se aplica la pedagogía Steiner/Waldorf: uno de educación infantil para niños de 6 meses a 5 años en una comunidad marginal del extrarradio; y un programa de Orientación para la vida basado en las artes, aplicado en una escuela de primaria con pedagogía Steiner/Waldorf consolidada. Ambos casos parten de la base de que rodear a los niños pequeños de valores humanos, entornos bellos y una educación creativa, supone una base fundamental para alcanzar la sensibilidad social y el bienestar emocional.

A continuación se aborda la formación del profesorado y se plantea la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de profesores necesitamos para aportar equilibrio y resiliencia a los niños, dada la situación actual en Sudáfrica, e incluso en el resto del mundo?”. Se necesita un gran cambio en las necesidades educativas para que la educación emocional sea mucho más *eficaz y significativa*.

---

## **Se necesita un gran cambio en las necesidades educativas para que la educación emocional sea mucho más eficaz y significativa.**

---

Para ello, se sugiere que tanto en las escuelas y facultades de magisterio, como en la formación continua impartida a los docentes en ejercicio, se incluyan modelos creativos de enseñanza *experimental*: métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la imaginación, como la narración y creación de historias, el pensamiento metafórico, el pensamiento ecológico (van Alphen, 2011), y un amplio desarrollo de habilidades artísticas, tales como el canto, la música, la dicción y el teatro, el movimiento, el dibujo, la pintura y el modelado de arcilla (Centre for Creative Education, CCE, 2013). De este modo, todos los profesores podrían utilizar estas herramientas para incorporar al aprendizaje cognitivo un componente más afectivo y rico en emociones al impartir los contenidos del plan de estudios.

Por último, se sugieren algunas medidas a adoptar en Sudáfrica para educar y cicatrizar las heridas de generaciones futuras de niños en lo que respecta a su vida emocional y social, tales como desarrollar una educación basada en *valores humanos y atención de calidad* para los

más pequeños, algo que se consigue educando a los padres y a los cuidadores; proporcionar una educación infantil integral y rica; y aplicar métodos de enseñanza *experimentales y creativos* en los centros de educación primaria. Todas estas medidas tienen el potencial de aumentar desde la raíz el bienestar emocional y social, puesto que los niños crecerían en un entorno de amor, vivirían experiencias *de calidad* en su aprendizaje, tendrían una percepción y una sensibilidad profundamente enraizadas en sus relaciones sociales, y construirían su propia vida emocional. Todo ello contribuiría en gran medida a garantizar la formación de ciudadanos sanos y equilibrados, la base de una nación que ofrece libertad y autonomía en cualquier ámbito.

**Peter van Alphen** inició su carrera profesional como profesor de música, pero pronto se vio arrastrado hacia los enfoques creativos adoptados en la docencia de las asignaturas en las escuelas Waldorf/Steiner. A esto le siguieron 16 años de enseñanza en la Michael Oak Waldorf School de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, como maestro de primaria.

Durante la transición del régimen del apartheid a una Sudáfrica democrática, Peter promovió un programa de perfeccionamiento docente en las barriadas marginales de la periferia de Ciudad del Cabo. Esto se tradujo en la creación, un año antes de que naciera el nuevo gobierno democrático, del Centre for Creative Education en 1993, con los siguientes objetivos:

Apoyar la formación de cuidadores y profesores de educación infantil en planteamientos holísticos y regeneradores para trabajar con niños de 6 meses a 5/6 años. Proporcionar formación al profesorado en métodos holísticos y creativos para niños escolarizados de 6/7 a 13 años. Como cofundador del Centro, Peter ocupó el cargo de director general durante 9 años y fue responsable del desarrollo de programas de formación del profesorado. Los trabajos sobre primera infancia los desarrolló Ann Sharfman, experta en la materia.

Desde 1997, Peter y Ann iniciaron la aplicación de programas de formación parcial del profesorado en África Oriental. Gracias a dichos programas se han creado escuelas Waldorf en Kenia, Uganda y Tanzania, con maestros formados en esa pedagogía.

Peter está especializado en el desarrollo de programas de formación del profesorado, aprendizaje de adultos y perfeccionamiento docente en entornos africanos. Fue galardonado por su trabajo en las comunidades africanas cercanas a Ciudad del Cabo, siendo bautizado con el nombre de "Sipho", que significa "regalo" en lengua xhosa. Aunque continúa con su trabajo en el Centre for Creative Education de Ciudad del Cabo y en el programa de perfeccionamiento docente en África Oriental, también se dedica a la investigación en materia educativa. Le entusiasma la idea de aplicar una enseñanza imaginativa en todas las escuelas, como herramienta para inculcar valores humanos en el aprendizaje escolar.

### Antecedentes históricos de Sudáfrica

Los primeros pobladores conocidos del extremo meridional de África fueron los pueblos tribales *san* (pequeños clanes de cazadores-recolectores) y *khoi* (pastores nómadas que se trasladaban en busca de pastos para su ganado). Se cree que cuando los europeos bordearon el cabo de Buena Esperanza en 1487-1488, hacía ya siglos que diversas tribus de origen bantú poblaban el sur de África. Se asentaron en las regiones orientales y septentrionales de Sudáfrica, dedicándose al pastoreo y a la agricultura.

En 1652, los primeros colonos europeos (de origen holandes) desembarcaron en el cabo de Buena Esperanza y poco a poco reclamaron tierras que habían sido territorio común de los pueblos *san* y *khoi*. Trajeron esclavos de Oriente, especialmente de Indonesia/Malasia, y de otros lugares de África, y emplearon a cada vez más pobladores *khoi* y *san*. Fruto de los matrimonios mixtos entre estas gentes y la creciente población blanca, apareció una nueva etnia integrada por los llamados *mestizos*.

Como los colonos se desplazaron hacia el este, se encontraron con las tribus *xhosa*, quienes, sintiéndose amenazados por su presencia, se enfrentaron a ellos y empezaron a robarles el ganado. El cabo de Buena Esperanza fue anexionado a Gran Bretaña, y en 1820 ya se habían asentado numerosos colonos británicos en las fronteras de la nación *xhosa* para “defender” la Colonia del Cabo. Dada la toma del cabo por parte de los británicos, se extendió el descontento entre los colonos holandeses, que constituyeron allí su propia *nación*, conocidos como *bóeres* o *afrikáneres*. Grandes grupos de *bóeres* abandonaron la Colonia del Cabo y ocuparon territorios libres situados al norte y al este de lo que años después sería Sudáfrica.

Se sucedieron distintas guerras entre *bóeres* y *zulúes*, y más tarde entre británi-

cos y *bóeres*, que habían creado sus propios estados en las zonas ocupadas. Por último, los británicos consiguieron imponerse y constituyeron en 1910 la Unión Sudafricana, como colonia de la corona británica. En 1918, el nacimiento del Congreso Nacional Africano (*African National Congress*, ANC) marcó el inicio de la resistencia frente a la dominación blanca, formando parte del movimiento anticolonialista de África. En 1948, los *afrikáneres* ganaron las elecciones con sufragio censitario de la Unión y llegaron al poder, marcando el inicio de la época del *apartheid* (separación), en la que los ciudadanos clasificados como asiáticos, mestizos o negros tenían prohibido el voto y eran tratados como ciudadanos de segunda, tercera y última categoría, respectivamente.

Durante los 45 años del *apartheid*, la enseñanza se dividió en diferentes departamentos en función de los grupos raciales. Las personas consideradas de raza blanca recibían la educación de mejor calidad; las asiáticas y mestizas una más pobre, aunque relativamente buena, y las clasificadas como negras, la gran mayoría de la población (en torno al 96%), recibían una educación muy precaria. A finales de la década de los 80 y principios de los 90, el régimen del *apartheid* fue desmantelándose poco a poco, dando paso a una transición relativamente pacífica y a las primeras elecciones democráticas, que tuvieron lugar en 1994 y cuyo presidente electo fue Nelson Mandela ([SouthAfrica.info](http://SouthAfrica.info), información consultada el 16/01/2013).

El legado del pasado desempeña un papel muy importante en la estructura y tendencias actuales de la nación sudafricana. Había muchas esperanzas de poder trabajar todos juntos en armonía para formar lo que Nelson Mandela acuñó con el término de *Nación arco iris*, una nación con igualdad de derechos y oportunidades para todos. Pero aunque



---

## La sociedad sudafricana sigue viviendo en comunidades en gran medida segregadas, principalmente debido a las políticas aplicadas por el gobierno hasta 1994, los 45 años que duró el apartheid, en los que se apartaba por la fuerza a determinadas comunidades.

---

la llegada de la democracia trajo consigo la esperanza de que naciera una Nueva Sudáfrica, muchos de sus ciudadanos sienten una gran decepción al considerar que la *Nación arco iris* no es una realidad. Los conflictos políticos y laborales, la persistente extensión de la pobreza y la creciente delincuencia son las principales causas de dicha decepción.

Según el censo de población de 2011, Sudáfrica tiene 51.800.000 habitantes, clasificados de la siguiente manera:

- el 79,2% como negros africanos;
- el 8,9%, como mestizos;
- el 2,5%, como asiáticos, y
- el 8,9%, como blancos.

(Información del Gobierno sudafricano, 2013).

La sociedad sudafricana sigue viviendo en comunidades en gran medida segregadas, principalmente debido a las políticas aplicadas por el gobierno hasta 1994, los 45 años que duró

el *apartheid*, en los que se apartaba por la fuerza a determinadas comunidades. La integración ha sido lenta y todavía no se ha conseguido una relativa igualdad económica. Dado que la mayoría del 79,2% de la población ha sido la más desfavorecida, tanto económicamente como en otros aspectos, el nuevo gobierno democrático ha tratado de propiciar un cambio a través de una política de discriminación positiva a favor de la población negra (*Black Economic Empowerment, BEE*).

*Esta política (BEE) no es una mera iniciativa ética para enmendar los errores del pasado, sino una estrategia pragmática de crecimiento cuyo objetivo es desarrollar plenamente el potencial económico del país y, al mismo tiempo, facilitar la inclusión de la población negra mayoritaria en la corriente económica.*

*A pesar de los numerosos avances económicos registrados en el país desde 1994, sigue existiendo una división racial entre ricos y pobres. Tal y como apunta el Ministerio de*

---

## A pesar de los numerosos avances económicos registrados en el país desde 1994, sigue existiendo una división racial entre ricos y pobres. (Sudáfrica.Info, 2013).

---

---

## “el crecimiento económico de Sudáfrica se encuentra «muy por debajo de su pleno potencial».”(Business Day Live, 2013).

---

Comercio e Industria sudafricano (*Department of Trade and Industry, DTI*), estas desigualdades pueden repercutir profundamente en la estabilidad política:

*“No es probable que aquellas sociedades caracterizadas por una arraigada desigualdad de género o por disparidades en la distribución de la riqueza en función de la etnia o raza, sean social y políticamente estables, especialmente teniendo en cuenta que el crecimiento económico puede exacerbar fácilmente dichas desigualdades.”*

*(La política BEE) no pretende quitar riqueza a los blancos para dársela a los negros. Se trata esencialmente de una estrategia de crecimiento centrada en el punto más débil de la economía sudafricana: la desigualdad.*

(Sudáfrica.info, 2013).

No obstante, aunque esta política ha beneficiado a la creciente clase media negra y a un cierto número de emprendedores con cargos de alta dirección, el 27 de febrero de 2013, Ntsakisi Maswanganyi declaró en el diario de economía *Business Day Live* que: *el crecimiento económico de Sudáfrica se encuentra «muy por debajo de su pleno potencial»*. Esta sensación está muy extendida, tal y como se pone de manifiesto en la valoración que hace

la analista Marian Tupy sobre la situación del país:

*Sudáfrica es ahora más libre en el ámbito económico que en la época del apartheid, pero su crecimiento económico sigue siendo lento... Es importante saber que es posible registrar un crecimiento económico rápido. Sudáfrica tiene las mejores infraestructuras y el mejor sistema bancario de África. También posee un gobierno estable y democrático (Tupy, 2004).*

Es importante considerar que el desarrollo económico constituye el mayor reto para la sociedad sudafricana, tanto por su potencial para agravar las enormes desigualdades entre ricos y pobres y, suponer así una amenaza para la educación, la salud, la seguridad y el bienestar de los pobres, como para revertir esta situación.

La población blanca, en su mayoría, sigue llevando una vida privilegiada con acceso a una buena educación. En las comunidades anteriormente desfavorecidas, se ha producido un aumento de la clase media y ha surgido una pequeña, pero poderosa clase alta, capaz también de costear una mejor educación para sus hijos. Sin embargo, la mayoría de las familias tienen problemas para llegar a fin de mes y la pobreza (tal y como se

---

**...la mayoría de las familias tienen problemas para llegar a fin de mes y la pobreza ...sigue suponiendo un enorme desafío.**

---

expondrá más adelante) sigue suponiendo un enorme desafío.

### Los retos educativos en Sudáfrica

La situación de Sudáfrica es única, ya que la transición de un régimen opresivo como el *apartheid*, donde el privilegio de la educación se concedía en función de la raza, tuvo lugar hace relativamente poco. En los 18 años que han transcurrido desde 1994, la lucha por la democracia se ha convertido en una lucha por lograr una educación de calidad para todos los sudafricanos.

Esta lucha debe contemplarse a la luz del pasado del país, cuando la gran mayoría de la población recibía una educación precaria y de estilo colonial que no permitía a los alumnos pensar por sí mismos, tener acceso a cualquier conocimiento que no sirviera a las necesidades de la minoría blanca dominante, ni convertirse en adultos autónomos y seguros de sí mismos en sociedad.

La educación en Sudáfrica se enfrenta a tres grandes retos:

- 1 El elevado índice de pobreza;
- 2 La situación social y el alto índice de delincuencia;
- 3 La formación del profesorado.

#### 1. La pobreza

Según los informes oficiales, aproximadamente el 48% de una población de 50 millones y medio de habitantes, vive en la pobreza

(SouthAfrica.com, 2008, 2012). No obstante, en un informe de prensa (*Cape Times*, 18 de octubre de 2012) se hace referencia a un estudio llevado a cabo por el *Children's Institute* en la *University of Cape Town*, que indica que el 60% de los niños sudafricanos vive en la pobreza, en hogares con rentas mensuales inferiores a los 575 ZAR (58 euros aproximadamente). La mitad de estos niños viven sólo con su madre, mientras que otro 28% no vive con ninguno de sus progenitores. Además, en Sudáfrica, el 26% de los niños sufre hambruna (Hall, 2012).

Los niños que viven en la pobreza están muy expuestos a riesgos para la salud (por ej., enfermedades y malnutrición) y la seguridad (por ej., abandono, violencia y abusos). Se considera que dichos riesgos constituyen los principales factores ambientales que actúan como barrera y ocasionan retrasos en el aprendizaje. David Donald (Donald, Lazarus y Lolwana 2010), destacado psicólogo educativo en Sudáfrica y actualmente profesor emérito de la *University of Cape Town*, describe cómo la pobreza tiende a “reciclarse” constantemente y cómo los niños criados en la pobreza acabarán casi inevitablemente criando a sus hijos del mismo modo y en las mismas condiciones en las que ellos fueron educados.

Donald *et al.* (2010, p. 156) expone los efectos de la pobreza sobre la educación como un círculo vicioso que se alimenta a sí mismo constantemente de la siguiente manera:

---

**...los niños criados en la pobreza acabarán casi inevitablemente criando a sus hijos del mismo modo y en las mismas condiciones en las que ellos fueron educados. (Donald, 2010).**

---

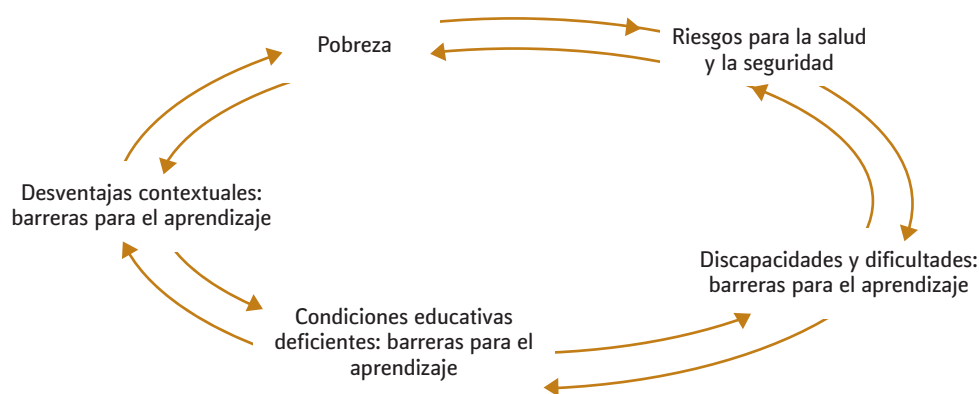


Figura 1: Típico ciclo negativo de la pobreza y barreras al aprendizaje

Este diagrama recalca que las dificultades en el aprendizaje pueden estar motivadas o verse agravadas por la malnutrición (desarrollo cerebral insuficiente), las enfermedades (VIH/SIDA o enfermedades relacionadas con la falta de higiene), la precaria situación familiar o la inestabilidad en el hogar (traslados continuos de la familia o violencia doméstica), el acoso escolar, el acoso físico y/o sexual, los embarazos en adolescentes, las drogas, etc. El diagrama también pone de manifiesto que, generalmente, las zonas pobres de Sudáfrica también tienen una educación precaria, tanto por la falta de profesores capacitados, como de servicios educativos, instrumental, libros de texto, bibliotecas, laboratorios, etc.

La cimentación del desarrollo emocional y social en las escuelas públicas debe abordarse teniendo en cuenta el tremendo retraso en infraestructura escolar, provisión de recursos y formación del profesorado existente.

## 2. La situación social y la delincuencia

Además del elevado índice de pobreza, que tantas carencias lleva consigo, la sociedad sudafricana está en transición. Las políticas estatales de la época del *apartheid* que defendían un “desarrollo separado” se tradujeron en el desplazamiento (y a menudo segregación) de numerosas comunidades, provocando la

destrucción de las estructuras sociales que mantenían unidos a estos grupos. La mano de obra inmigrante, que obligó a los hombres que iban a trabajar en las minas y en las fábricas a dejar atrás a sus familias, fue una de las principales causas de ruptura familiar. El incesante traslado a las ciudades, con el fin de encontrar trabajo y una mejor educación para los hijos, ha llevado a la creación de enormes asentamientos marginales que plantean serios retos en materia de higiene, suministro de agua potable y masificación.

*La vulnerabilidad del núcleo familiar en la sociedad actual ha desembocado en la desintegración general de la vida familiar. Rara vez encuentran los niños seguridad y protección (incluida seguridad emocional) en la vida familiar moderna. Las familias monoparentales o envueltas en la violencia, así como los niños huérfanos sin apoyo familiar ni cualquier tipo de cuidador, están a la orden del día... El porcentaje de niños sudafricanos que no tienen cubiertas sus necesidades básicas aumenta cada día (Prinsloo, 2005, p. 33).*

Estos factores han favorecido una alteración profunda de las condiciones de vida y un elevado índice de delincuencia. Todos los sec-

**Tabla 1:** Extracto de las estadísticas de delincuencia en Sudáfrica 2004-2012**Estadísticas de delincuencia hasta 2012 - Sudáfrica**

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>Abandono y malos tratos a niños</b>									
6.504	5.568	4.828	4.258	4.106	4.034	4.014	3.473	3.011	39.796
<b>Total delitos sexuales</b>									
66.048	69.088	68.045	65.176	63.788	70.514	68.332	66.196	64.419	601.606
<b>Delincuencia relacionada con las drogas</b>									
62.689	84.001	95.690	104.689	109.134	117.172	134.840	150.673	175.823	1.034.711
<b>Robos en comercios</b>									
71.888	66.525	64.491	65.489	66.992	80.773	88.634	78.383	71.844	655.019

(fuente: <http://crimestatssa.com/national.php>)

## Los ciudadanos más afectados por la delincuencia son los que viven en las comunidades desfavorecidas.

tores de la sociedad tienen miedo a posibles ataques, robos, violaciones de mujeres y niños, y riesgo de ser asesinados. Los ciudadanos más afectados por la delincuencia son los que viven en las comunidades desfavorecidas. Las estadísticas generadas en los últimos años han suscitado grandes inquietudes por el bienestar de la población. La tabla 1 muestra unos cuantos indicadores del nivel de delincuencia en Sudáfrica:

Las estadísticas anteriormente indicadas se refieren a los delitos denunciados, por lo que es probable que no reflejen el alcance real de los actos delictivos. Resulta interesante comprobar que el abandono infantil y los malos tratos a niños han descendido drásticamente. Dicho descenso se debe tanto a las nuevas legislaciones y reestructuraciones, como a los servicios prestados por el Ministerio de Servicios Sociales de Sudáfrica (más información en *Department of Social Services*, 2003 y 2009).

En los últimos meses, los casos de violación, que suelen acabar con la muerte de la víctima, han reavivado la indignación en el país:

*Sudáfrica es uno de los países con más violaciones del mundo. He aquí las espantosas estadísticas: entre un cuarto y un tercio de los hombres encuestados admitieron que habían cometido algún tipo de violación. En 2010 se registraron más de 56.000, lo que supone una media de 154 violaciones al día. Y estos datos corresponden únicamente a las agresiones denunciadas a la policía (la tasa de condena para los violadores es tan reducida y la carga emocional tan fuerte, que la mayoría de los supervivientes prefiere guardar silencio). El Consejo de investigación médica (Medical Research Council) calcula que cada día se producen hasta 3.600 violaciones. La cultura del abuso hace que*

*muchos no consideren la violación como un delito, sino como algo cotidiano (Informe de Avaaz, 14/02/2013).*

La mayoría de los sudafricanos se sienten desamparados ante el elevado índice de delincuencia del país y ante su propia vulnerabilidad y la de sus hijos en el día a día. *Las estadísticas son crudas: en ese mismo periodo (2010) se registraron unos 18.000 asesinatos. Esta brutal violencia afecta de manera desproporcionada a aquellos que no pertenecen a las clases media y alta (De Vos, 15/02/2013).*

El desempleo, que también es mayor en las comunidades más desfavorecidas, sin acceso a una educación y formación de calidad, es otro de los factores que favorece la delincuencia y la violencia. La tasa de desempleo se sitúa actualmente en el 25,5% (StatsSA, 2013).

Las desigualdades existentes en la sociedad sudafricana de la época del *apartheid* persisten. Se ponen de manifiesto a través de conflictos laborales frente al Gobierno y la patronal, que recientemente (2012) provocaron sangrientos enfrentamientos en las minas, donde los trabajadores en huelga demandaban salarios más dignos; en estos altercados fueron asesinados 34 mineros (para ampliar información, véase el artículo de *Democracy New!* del 21 de agosto de 2012). El aumento de la indignación, también presente en las manifestaciones de 2013 en las que los trabajadores agrícolas exigían un salario digno (véase Cameron Jacobs, 2012), también es indicativa de que las desigualdades no se están solventando. Está claro que en Sudáfrica debe producirse un profundo cambio si el país quiere alcanzar el ideal de convertirse en la *Nación arco iris*.

Por el momento, Sudáfrica parece incapaz de resolver estos problemas. Quizá se deba al desconocimiento de una receta para darle la

vuelta a la situación; es decir, restablecer los valores humanos, desarrollar una educación de calidad y basar el empleo en una formación superior. Un buen punto de partida (de hecho, la piedra angular más necesaria) es el bienestar de los niños. En palabras de Erna Prinsloo (2005, p. 33):

*Las siguientes medidas son condiciones necesarias para la realización personal: el niño debe implicarse activamente para entablar relaciones consigo mismo, con sus compañeros, con sus padres, con sus profesores y con su comunidad, así como con las cosas y las ideas. Debe disfrutar y triunfar en la mayoría de dichas relaciones, con el fin de darle sentido a su mundo. Sólo a través de una implicación dinámica, unas vivencias positivas y una suficiente dotación de significado al mundo real, será capaz de verse a sí mismo de manera positiva, lo que, a su vez, se traducirá en una adecuada autorrealización.*

### 3. La formación del profesorado

En Sudáfrica, la gran mayoría de los profesores (aquellos que estudiaron antes de la transición a la democracia en 1994) ha recibido una formación profesional insuficiente, lo que ellos llaman “educación de alcantarilla”. Hoy en día, 18 años después, este legado sigue poniendo trabas a los esfuerzos para conseguir una educación universal de calidad:

*Por lo general, los educadores en activo cursaron sus estudios y empezaron a ejercer la docencia cuando la educación era parte integrante del proyecto llevado a cabo durante el *apartheid* y estaba organizada en subsistemas divididos según la raza y la etnia (OCDE, 2008, p. 84).*

La mayor parte de los profesores se formó en el viejo estilo colonial, basado en el modelo de

enseñanza europeo del siglo XIX. Este modelo lo introdujeron en Sudáfrica los misioneros y, más adelante, profesores llegados de Europa. Las reformas educativas que se produjeron durante la segunda mitad del siglo XX en los países desarrollados, no tuvieron eco en Sudáfrica debido a los embargos comerciales y culturales impuestos al gobierno del *apartheid*. Así, la gran mayoría de los profesores aplica generalmente un único método didáctico: el de la transmisión directa de conocimientos, conocido comúnmente como de “tiza y teoría”.

Este antiguo modelo colonial se apoya en una transmisión de conocimientos directa, repetitiva, basada en el contenido y centrada en el profesor. El Ministerio de Educación sudafricano ha tratado de modificar este enfoque y

Sin embargo, es más sencillo plasmar por escrito estos objetivos que ponerlos en práctica. Los investigadores Matseliso Mokhele y Loyiso Jita (2012) de la University of South Africa y la University of the Free State concluyeron en un análisis titulado: *Cuando la formación profesional continua funciona: perspectivas de los profesores sudafricanos (When Professional Development Works: South African Teachers' Perspectives)* que:

*A pesar de la aceptación general de que los programas de formación profesional continua (FPC) resultan esenciales para la mejora de la educación, las investigaciones sobre formación profesional continua hablan constantemente de la ineficacia de la mayoría de dichos programas. Es más, muchos profesores*

---

## En Sudáfrica, la gran mayoría de los profesores ...ha recibido una formación profesional insuficiente, lo que ellos llaman “educación de alcantarilla”.

---

ofrecer más formación a los docentes a través de un programa de formación profesional continua (FPC). Se pretende que los profesores completen 150 créditos de formación profesional en un periodo de tres años (*South African Council of Educators - SACE, 2012*) mediante su participación en cursos de formación reconocidos por el Estado. El objetivo de la FPC consiste en garantizar que los educadores:

- Aumenten sus conocimientos;
- Mejoren sus habilidades;
- Se mantengan al día de las últimas investigaciones;
- Aprendan de sus compañeros.

*expresan su insatisfacción con la oferta de formación profesional que se les brinda en los centros educativos e insisten en que los programas de formación profesional más eficaces son los que han realizado por iniciativa propia.*

*Los investigadores sostienen que, cada profesor recibe la FPC, por muy bienintencionada y bien ejecutada que esté, de distinta manera de acuerdo con sus circunstancias personales e implicación en el programa. A continuación, los investigadores indican que cuanto más concordancia exista entre las circunstancias y motivaciones personales de los*

*profesores y las de la intervención en FPC, más provechosos serán los resultados para los profesores participantes en dichos cursos (Mokhele y Jita, 2012).*

Otros investigadores de la University of South Africa, Pitsoe y Maila, concluyen en su estudio que para mejorar la FPC:

*Se debe dar también, entre otras cosas, un giro radical al planteamiento de la formación profesional continua, alejándola del modelo de enseñanza de transmisión directa hacia un modelo mucho más complejo, situacional/contextual e interactivo (Pitsoe y Maila, 2012, p. 324).*

Desafortunadamente, este cambio no resulta fácil, tal y como se expondrá más adelante.

### **Afrontando los retos en la educación sudafricana**

En cuanto el nuevo gobierno democrático salió elegido, la primera y más importante tarea a la que se enfrentó el Ministro de Educación fue ofrecer una educación igualitaria y universal a todos los ciudadanos sudafricanos. Desde la época del *apartheid*, se han realizado grandes progresos en el acceso universal a la educación (OCDE, 2008), aunque aún hoy en día la dotación de escuelas, instalaciones y profesores con buena formación sigue necesitando mejorar. Al mismo tiempo, era necesario crear un nuevo plan de estudios que respondiera a las necesidades de toda la población y se basara en un planteamiento educativo mucho más holístico. Inevitablemente, había que centrarse en reestructurar todo el sistema educativo.

#### **El nuevo plan de estudios nacional**

Desde 1994, el gobierno sudafricano se dirigió a las naciones desarrolladas para solicitar asesoramiento en materia de reestructuración educativa. Esto se tradujo en la publicación de

la *Declaración del plan de estudios nacional (National Curriculum Statement, NCS) (RNCS, 2002)* en 1997, inspirado en el método basado en resultados que ofrecía a los profesores la libertad de preparar sus clases con vistas a alcanzar los resultados estipulados para cada curso escolar. La mayoría de los profesores, dada su falta de formación, no estaban en condiciones de utilizar este complicado sistema, que exigía un enorme trabajo de documentación, ni tampoco de diseñar sus propias clases de manera creativa y de acuerdo con las necesidades de sus alumnos:

*(...) la adopción del modelo basado en resultados se consideró como un ejemplo de "préstamo de políticas" internacionales, fruto de los debates sobre competencias protagonizados en Nueva Zelanda, Australia, Escocia, Canadá y Estados Unidos (en determinados círculos) (Chisholm, 2005a, p. 86), pero inapropiado para las condiciones a las que se enfrentaba el sistema educativo de Sudáfrica (...) la aplicación del modelo se vio obstaculizada por una inadecuada asignación de recursos y una infravaloración de las realidades locales (OCDE, 2008, p. 170).*

La NCS fue revisada en tres ocasiones (2000, 2009 y, a través de la *Declaración sobre las políticas de planes de estudios y evaluación-CAPS* en 2011) con el fin de que resultara más comprensible y, en palabras de la actual Ministra de Educación Básica, Angelina Motshekga, de *ofrecer a los profesores unas directrices claras sobre el contenido que deben impartir y evaluar cada trimestre (...) la simplificación del plan de estudios será muy útil para salvar otras barreras que impiden conseguir una educación de calidad* (Ministerio de Educación Básica, CAPS R-3, 2011).

En mi opinión, la CAPS de 2011 no parece útil en términos generales, ya que en la práctica se



exige a aquellos niños con carencias a causa del idioma y la situación familiar, que aprendan a un ritmo que no les deja el tiempo necesario para consolidar conceptos básicos. Esto ocurre porque los docentes deben atenerse a los plazos del programa, con independencia del progreso de los alumnos. Aunque la CAPS de 2011 proporciona un marco simplificado para cubrir el contenido del plan de estudios nacional, el principal problema reside en la *manera* en que se presenta y posteriormente se consolida su contenido (véase apartado sobre Modalidades de enseñanza).

#### *Educación de calidad en los centros*

Desde el principio de la era democrática se dejó claro que la gran mayoría de los profesores debían perfeccionar su formación y mejorar sus habilidades docentes, a través de la formación continua. En la actualidad, todos los profesores están obligados a asistir a 50 horas anuales de formación profesional continua

*efectiva y de calidad [...] el artículo apunta que existe una alta tasa de escolarización, pero una escasa calidad educativa (Ministerio de Educación Básica, 2010, p. 74).*

Está claro que no es fácil dejar atrás el pasado ni transferir nuevos planteamientos educativos a través de la formación continua. No obstante, se vislumbran buenas expectativas, ya que los resultados de la llamada "matriculation" (examen final similar a la selectividad) de 2012 registraron un 73,9% de aprobados entre los alumnos matriculados (*Mail and Guardian*, 4 a 10 de enero, 2013, p. 5).

¿Pero qué esconden estos resultados? El diario *Mail and Guardian* (4-10 de enero, 2013:5) cita a Ruksana Osman, directora de la Facultad de Magisterio de la University of the Witwatersrand, quien subraya la necesidad de analizar estos resultados de forma más

---

## **Sigue siendo difícil conseguir una educación de calidad. Los centros educativos presentan carencias en recursos, medios y profesores cualificados. (Ministerio de Educación Básica, 2010, p. 74).**

---

(FPC) con el fin de mejorar sus habilidades docentes; además, las escalas salariales premian a aquellos profesores que obtienen mejores cualificaciones. A pesar de todos estos esfuerzos, sigue habiendo un problema:

*Sigue siendo difícil conseguir una educación de calidad. Los centros educativos presentan carencias en recursos, medios y profesores cualificados. En estas circunstancias, resulta sumamente difícil poder lograr una educación eficaz,*

*exhaustiva con el fin de: determinar dónde están sus debilidades. En referencia al hecho de que los centros educativos más desfavorecidos se encuentran en zonas rurales y barrios urbanos precarios, un analista de la ONG *Equal Education*, al que se cita en el mismo artículo del diario *Mail and Guardian*, indica que: Dado que sus recursos siguen siendo insuficientes, sus resultados son peores a los obtenidos en centros mejor dotados [...] Es injusto que el Gobierno no se esfuerce por asignar suficientes recursos a estos centros.*

Más adelante, el artículo añade que: “Los resultados publicados indican que los porcentajes de aprobados en 429 centros educativos desfavorecidos del país fueron del 40% o inferiores a esta cifra.” Equal Education recalca además que: “El porcentaje de aprobados en 95 de dichos centros fue inferior al 20%.”

### Los centros educativos en Sudáfrica

Según el trabajo de investigación llevado a cabo por Arianne De Lannoy y Katharine Hall, del *Children's Institute de la University of Cape Town* (2010), el 96,4% de los niños y adolescentes de Sudáfrica con edades comprendidas entre los 7 y los 17 años (11.173.000) están escolarizados en centros educativos de primaria y secundaria; y el

9, el índice de asistencia escolar cae en picado a partir de los 16 años. Los porcentajes de asistencia registrados son del 92% entre los jóvenes de 16 años, del 87% entre los de 17, y del 73% entre los de 18. El coste de la educación es el motivo fundamental que lleva a abandonar los estudios entre el grupo de edad de educación secundaria, seguido de la idea de que “no sirve para nada”. Otros motivos de abandono son las enfermedades y el fracaso escolar. Los embarazos suponen entre un 11% y un 20% de los casos de abandono escolar entre las adolescentes que no siguen sus estudios (De Lannoy y Hall, 2010).

La nueva estructura de escolarización implantada en el *Plan de estudios nacional* (1997) es la siguiente:

---

**El coste de la educación es el motivo fundamental que lleva a abandonar los estudios entre el grupo de edad de educación secundaria, seguido de la idea de que “no sirve para nada”. Otros motivos de abandono son las enfermedades y el fracaso escolar. Los embarazos suponen entre un 11% y un 20% de los casos de abandono escolar entre las adolescentes que no siguen sus estudios (De Lannoy y Hall, 2010)**

---

42% de 3 a 5 años (algo más de 1.300.000 niños) acuden a algún tipo de centro de educación infantil. Se pretende que, para 2025, la escolarización sea obligatoria para los niños de 5 a 6 años. Este trabajo de investigación concluye que:

*Dado que la escolarización es obligatoria hasta los 15 años o la finalización del grado*

En Sudáfrica existen 26.000 centros educativos (de primaria y secundaria) para 12.200.000 niños. Estos centros se dividen en dos tipos: los “Centros públicos” (es decir, pertenecientes al Estado), al que acude el 96% de los alumnos escolarizados, y los “Centros independientes” (religiosos, privados y alternativos), al que asiste el 4% restante (OCDE, 2008, p. 20). El Estado subvenciona

**Tabla 2.** Nueva estructura del marco de enseñanza y formación en Sudáfrica desde 1997**Etapa inicial**

Año escolarización (Grado R)	Niños de 5 a 6 años
Grado 1	Niños de 6 a 7 años
Grado 2	Niños de 7 a 8 años
Grado 3	Niños de 8 a 9 años

**Etapa intermedia**

Grado 4	Niños de 9 a 10 años
Grado 5	Niños de 10 a 11 años
Grado 6	Niños de 11 a 12 años

**Etapa superior**

Grado 7	Adolescentes de 12 a 13 años
Grado 8	Adolescentes de 13 a 14 años
Grado 9	Adolescentes de 14 a 15 años

**Educación y formación secundaria**

Grado 10	Jóvenes de 15 a 16 años
Grado 11	Jóvenes de 16 a 17 años
Grado 12	Jóvenes de 17 a 18 años

**Educación obligatoria**  
Grados 1 – 9  
Grado R obligatorio para todos los niños desde 2025

los centros escolares independientes que atienden a comunidades marginales y favorece con estas subvenciones a aquellos con tasas más reducidas. Los restantes centros independientes se autofinancian.

Ambos tipos de centros se subdividen en diferentes categorías:

**Centros públicos:**

- La mayoría de los niños sudafricanos asisten a colegios públicos. Dichos centros están plenamente financiados por el Estado, aunque a los padres se les pide que abonen ciertas tasas por servicios adicionales (por ejemplo, equipos deportivos).
- Centros escolares tipo C: se trata de centros públicos, pero gestionados y financiados parcialmente por los padres de los alumnos. Son colegios sin distinción racial, para aquellas familias que pueden permitirse colaborar económicamente para ma-

tricular en ellos a sus hijos. Disponen de mejores instalaciones y profesores mejor cualificados; los órganos de administración contratan a más profesores, ya que generalmente los alumnos proceden de familias más acomodadas que pagan tasas (Roodt, 2011).

La ratio media de alumnos por maestro en los centros escolares públicos está fijada en 32:1 (OCDE 2008, p. 20). No obstante, dicha ratio difiere de un centro a otro. Puede ser considerablemente más alta, especialmente en las zonas rurales.

**Centros escolares independientes:**

Suponen el 4% de las escuelas de Sudáfrica y están regidos por la legislación sudafricana, se dividen en tres amplias categorías:

- Centros religiosos: Gestionados por misioneros y por la iglesia, han existido desde

---

## La ratio media de alumnos por maestro en los centros escolares públicos está fijada en 32:1 (OCDE 2008, p. 20). No obstante, dicha ratio difiere de un centro a otro. Puede ser considerablemente más alta, especialmente en las zonas rurales.

---

los inicios de la época colonial. Actualmente son numerosas las confesiones cristianas que tienen centros educativos, desde colegios bien dotados y de élite a centros para comunidades marginales. Existen escuelas islámicas en zonas en las que residen un gran número de musulmanes.

- Centros privados: Generalmente se trata de centros educativos con cuotas mensuales elevadas, para niños procedentes de familias de clase media y alta.
- Centros alternativos: colegios que aplican métodos de enseñanza y aprendizaje más creativos, como las escuelas Waldorf/Steiner y los colegios Montessori.

Los centros independientes tienen libertad para determinar sus propias ratios alumno: docente.

### La educación emocional y social

En 1997, el Ministerio de Educación trató de dar respuesta a la crítica situación existente respecto a los riesgos de desarrollo a los que tantos niños se enfrentan en Sudáfrica introduciendo en la declaración de su *Plan de estudios nacional* (NCS) un programa denominado *Orientación para la vida*.

Una de las principales aportaciones de la primera publicación de la NCS en 1997 fue la reestructuración del plan de estudios heredado del modelo educativo del *apartheid*, dividiéndolo en áreas de aprendizaje que atienden a las necesidades de una educación

integral universal. Este plan de estudios fue elaborado a través de una consulta pública formalizada por el Ministerio de Educación. Entonces, por primera vez en el sistema educativo sudafricano, se introdujo como materia de aprendizaje el programa de *Orientación para la vida*, cuyo componente fundamental es el aprendizaje de *Orientación para la vida*. La materia de Orientación para la vida estuvo muy influenciada por el alto índice de delincuencia registrado en Sudáfrica; en este sentido, presenta una especial preocupación por la seguridad y la salud de los niños. La sociedad sudafricana estaba horrorizada ante la publicación de las estadísticas de delincuencia nacional (véase Tabla 1) y, en general, ante la desaparición de la disciplina, el alto número de alumnos por clase y la escasa participación familiar en las escuelas (OCDE, 2008, p. 61). En este sentido, hay una enorme concienciación sobre la necesidad de proteger a los niños frente al acoso sexual y otro tipo de abusos y situaciones de violencia y abandono. El objetivo del programa de *Orientación para la vida* es enseñar a los niños cómo velar por su seguridad en todo momento y en cualquier lugar, y qué hacer en caso de emergencia.

A continuación se citan, varios extractos de los temas abordados por el plan de estudios correspondiente a *Orientación para la vida* impartidos en cada uno de los cursos (desde el Grado R hasta el 10—de 5 a 15 años):

**Tabla 3.** Extracto del plan de estudios sobre *Orientación para la vida*.**Grado R/5 años (CAPS R-3, 2011, pp. 15-18)****Tema: Mi cuerpo (2 horas)**

- Identificar y nombrar las partes del cuerpo (incluyendo el número de cada una de ellas=)
- Funciones de las diferentes partes del cuerpo
- Quién puede tocar mi cuerpo y quién no
- Qué es necesario para mantener mi cuerpo sano

**Tema: Seguridad (2 horas)**

- Cómo estar seguro en casa
- Lugares seguros para jugar
- Lugares inseguros para jugar
- Seguridad en la calle

**Grado 3/8 años (CAPS R-3, 2011, p. 54)****Tema: Sentimientos (6 horas)**

- Cosas que me hacen estar contento y las que me ponen triste
- Reconocer sentimientos, como la ira, el miedo, la preocupación o la soledad
- Formas de expresar sentimientos apropiadamente
- Disculpas (cómo pedir perdón)

Observación: Usar dibujos, cuentos, poemas, marionetas y máscaras

**Tema: La seguridad de mi cuerpo (6 horas)**

- No estamos seguros con todo el mundo
- Normas para mantener mi cuerpo a salvo
- Confianza en el "Sí" y el "No"
- Cómo decir "No" frente a cualquier tipo de abuso
- Cómo contarle a alguien un abuso

Observación: Este tema debe centrarse en la prevención de los abusos físicos y sexuales.

**Grado 4/9 años (CAPS 4-6, 2011, p. 16 )****Tema: Desarrollo personal (4 horas y media)****Emociones**

- Entender un amplio abanico de emociones: Amor, alegría, tristeza, miedo y celos
- Comprender nuestras emociones: Maneras adecuadas de expresar nuestras emociones
- Cómo entender y tener en cuenta las emociones de los demás
- Lectura semanal de los alumnos: Lectura como entretenimiento
- Lectura sobre formas de expresar las distintas emociones

**Tema: Desarrollo personal (3 horas)**

- **Acoso escolar** Cómo protegerse frente a actos de acoso escolar
  - Ejemplos de acoso escolar
  - Respuestas adecuadas frente al acoso escolar: dónde pedir ayuda
- Lectura semanal de los alumnos: Lectura como entretenimiento
  - Lectura sobre cómo afrontar correctamente el acoso escolar

### Grado 5/10 años (CAPS 4-6, 2011, pp. 19-20)

**Tema: Desarrollo personal (4 horas y media). Recursos recomendados: Libro de texto, libros sobre gestión de las emociones**

- **Abordar las emociones:** Empatía, compasión, enfado, decepción y tristeza
  - Habilidades para gestionar las emociones de forma positiva
  - Trascendencia de los amigos en momentos tristes, trágicos o de cambio
- Habilidades para la lectura: Comprensión lectora y uso del diccionario
  - Lectura sobre amistades comprensivas y que nos apoyan: Recordar y relacionar

**Tema: Responsabilidad social (4 horas y media). Recursos recomendados: libro de texto, artículos de prensa, pósters sobre tipos de abusos, libros sobre abusos**

- Abuso de menores:
  - Diferentes tipos de abusos de menores: Físicos y emocionales
  - Efectos de los abusos sobre la salud
  - Estrategias para hacer frente a los abusos
  - Dónde pedir ayuda y denunciar casos de abusos
- Habilidades para la lectura: comprensión lectora y uso del diccionario
  - Lectura sobre protección de uno mismo y de los demás frente a los abusos: Recordar y relacionar

**Tema: Responsabilidad social (3 horas). Recursos recomendados: libro de texto, pósters de situaciones violentas, libros sobre situaciones de violencia**

- Hacer frente a las situaciones de violencia: Identificar potenciales situaciones violentas en casa, escuela y comunidad
  - Responder con eficacia frente a situaciones de violencia
  - Modos de evitar y protegerse frente a situaciones de violencia y dónde pedir ayuda
- Habilidades para la lectura: Comprensión lectora y uso del diccionario
  - Lectura sobre organismos de protección y lugares seguros para los niños: Recordar y relacionar

### Grado 10/15 años (CAPS 10-12, 2011, pp. 12 y 15)

**Tema: Desarrollo personal en sociedad (3 horas). Recursos recomendados: Libro de texto**

- Estrategias para aumentar la autoconciencia, la autoestima y el desarrollo personal: Factores que influyen en la autoconciencia y autoestima, como los medios de comunicación
  - Estrategias para generar confianza en uno mismo y en los demás: Comunicación, ejecución satisfactoria de tareas o proyectos, participación en la comunidad, adopción de buenas decisiones y consolidación de otras.
  - Reconocer y respetar la diversidad de uno mismo y de los demás (raza, género y capacidad)
- Definición de conceptos: Poder, relaciones de poder, masculinidad, feminidad y género
  - Diferencias entre el hombre y la mujer: Reproducción y roles en la sociedad, estereotipos y responsabilidades de género, diferencias entre ambos sexos en actividades físicas
  - Influencia de la desigualdad de género en las relaciones y el bienestar general: Abusos sexuales, embarazo en adolescentes, violencia y enfermedades de transmisión sexual como: VIH y SIDA
- Importancia de la participación en programas de ejercicios físicos que fomentan la buena forma física: Salud cardiovascular, fuerza muscular, resistencia y flexibilidad
- Relación entre salud física y mental

El plan de estudios de orientación para la vida supone un verdadero intento de facilitar el desarrollo personal de niños y adolescentes, y proporcionarles unas pautas de concienciación sobre cómo prevenir los peligros existentes en la sociedad. Indica qué contenido se debe abordar para alcanzar estos objetivos, siendo los profesores libres para decidir *cómo* introducir este material didáctico en sus clases. Y aquí es donde reside el principal problema: la mayoría de los docentes no han recibido formación sobre modelos de enseñanza eficaces para modificar conductas, entender problemas emocionales y sociales e inculcar *qué hacer y qué no hacer* para proteger la salud y la seguridad.

Las universidades, actualmente los principales centros de formación del profesorado, imparten clases sobre Orientación para la vida como parte de sus programas de postgrado en magisterio (*Post-Graduate Certificate in Education*, PGCE), de manera que los futuros profesores dispongan de más herramientas eficaces para conseguir que la educación emocional y social sea para sus alumnos una vivencia educativa *experimental y basada en procesos*. Sin embargo, son poquísimos los profesores del sistema educativo que están asistiendo a cursos de reciclaje de este tipo, de manera que la gran mayoría de ellos sigue aplicando antiguos métodos tradicionales para impartir los contenidos del plan de estudios de orientación para la vida.

### Métodos didácticos

Poco a poco están cambiando los conceptos sobre los mejores modos de aprendizaje para los niños en Sudáfrica. Al diseñar el nuevo plan de estudios nacional, se recomendaron enérgicamente diferentes métodos de enseñanza especialmente basados en el trabajo de Jean Piaget (1896-1980) sobre la necesidad de los alumnos de crear su propia interpretación del contenido del plan de estudios, y de Lev Vygotsky (1896-1934), en lo que atañe

al aprendizaje a través de la interacción con el contexto social y, sobre todo, al uso del trabajo colaborativo y la importancia del desarrollo del lenguaje para mejorar la capacidad de pensamiento (WCED, 2006, pp. 4-15).

El fomento de enfoques docentes constructivistas supone un paso importante hacia la implicación del alumno en el aprendizaje. Se pide a los profesores de Sudáfrica que construyan conocimientos junto a sus alumnos, que les formulen preguntas reflexivas y que los involucren en el aprendizaje social. Los debates en clase y el trabajo en grupo les da el tiempo necesario para estudiar en profundidad un tema concreto, resultando más eficaces que la simple escucha de las explicaciones del profesor. El hecho de compartir opiniones personales en un contexto social estimula la curiosidad y dota el aprendizaje de mucho más significado.

No obstante, a pesar de las recomendaciones del NCS, los métodos docentes aplicados en las escuelas se han quedado, por lo general, anticuados: La mayoría de los profesores tiende a apoyarse en la explicación directa y, como mucho, pregunta a sus alumnos cosas que ya saben. Son excepciones los profesores que introducen cambios en la educación y aplican métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes en las aulas.

Por otra parte, se observa cómo el aprendizaje experimental va ganando terreno conceptual en Sudáfrica. Aunque, Donald (2012) apunta que los trabajos de investigación universitarios han tenido escasas repercusiones en la práctica docente en las escuelas, afirmando que el tema de Orientación para la vida y su docencia *con todo su sentido...* suelen brillar por su ausencia.

Además, la enseñanza mediante libros de texto se sigue considerando la principal

forma de enseñanza, pues ayuda al profesorado y proporciona a los alumnos textos en los que basar su aprendizaje. De esta manera, en 2010, la ministra de Educación Básica volvió a recalcar la importancia de los libros de texto en la enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación Básica, 2010, p. 57).

### Formación en enseñanza y aprendizaje experimental

Existen diversas formas de aprendizaje experimental, que quedarán bien ilustradas en una conferencia internacional organizada por la University of Cape Town que se celebrará en agosto/septiembre de 2013. En dicha conferencia se pretende “analizar la teoría y la práctica de enseñar con pensamiento crítico, un aprendizaje basado en la investigación y la filosofía para niños, tanto en el contexto escolar como en contextos educativos informales” (ICPIC, 2012). En la conferencia también se hablará sobre el uso de historias, novelas, artes gráficas, música y teatro como modos de fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en la investigación. Sara Stanley (2013) expresa esto de la siguiente manera:

*La declaración que establece la política del plan de estudios nacional y de evaluación (CAPS), última versión de la NCS, sugiere que enseñar a pensar y razonar debe ir de la mano de la docencia de la lectoescritura, las matemáticas y la Orientación para la vida. Esto [...] puede hacerse de un modo participativo, imaginativo y dinámico.*

Para esto es importante la forma de entender el proceso madurativo del niño y el método de enseñanza más apropiado para cada etapa evolutiva. A diferencia de lo que propugna Piaget en su teoría, afirmando que los niños tienen pensamientos *concretos*<sup>1</sup> hasta los 12 años, Kieran Egan, profesor de magisterio

en la Simon Fraser University de Canadá, postula que los niños necesitan aprender de forma imaginativa hasta los 15 años.

*Se ha hecho especial hincapié en las habilidades intelectuales que los niños pequeños manejan peor y desarrollan de forma más lenta (cálculo y lógico-matemáticas), olvidando lo que hacen mejor (el pensamiento metafórico e imaginativo) (Egan, 1997, pp. 52-53).*

Esta idea fue mantenida por Rudolf Steiner (1862-1925), fundador de las escuelas Waldorf, al considerar que la enseñanza imaginativa era indispensable para educar a los niños. La imaginación, herramienta principal a la hora de contar historias y conseguir una enseñanza más rica, es *experimental*:

*Tanto Egan como Steiner afirman que la imaginación constituye una forma de cognición reforzada, capaz de transformar los conocimientos y las habilidades que se van a adquirir en vivencias más intensas. Dichas vivencias estimulan la creatividad en el pensamiento y desatan las emociones de los alumnos, de manera que la relación establecida con el material didáctico adquiere un mayor significado (van Alphen, 2011, p. 1)<sup>2</sup>.*

### El poder de los cuentos

En la antigüedad, niños y adultos se reunían en torno a una hoguera a escuchar historias que les educaban sobre cómo dirigir sus vidas, tanto en el ámbito ético como en el cultural. Dichas historias eran valiosos tesoros de los clanes, las tribus y las primeras naciones de épocas anteriores a la alfabetización, que sostenían y preservaban su civilización. Los fundamentos morales y culturales de sus vidas se transmitían de manera simbólica a través de la historia, nunca de manera *directa*, como tiende a hacerse en nuestro enfoque moderno de enseñanza. Todos, tanto



niños como adultos, comprendían las verdades que dejaba traslucir la historia, con el alcance cognitivo correspondiente a su edad.

Cada vez hay más consenso sobre el hecho de que la educación emocional y social consigue una mayor implicación de niños y jóvenes a la hora de reconocer valores y habilidades éticas e interpersonales a través de cuentacuentos y de la lectura de libros y novelas (Murriss, 2009).

También se pueden utilizar historias para abordar conductas de rebeldía infantil, tanto a nivel individual como de grupo. El trabajo de Susan Perrow, cuentacuentos australiana, se basa en la tradición Waldorf de encontrar justo la historia adecuada para cualquier niño cuya conducta o situación sugiera que necesita ayuda de una u otra manera. Perrow ha publicado más de 100 cuentos terapéuticos

En el aula, todos los niños sacan provecho de un cuento que se narra para uno en particular, aprendiendo situaciones emocionales y sociales de manera intuitiva e imaginativa. Estos cuentos se pueden utilizar en centros de educación infantil y con alumnos de educación primaria hasta los 11 años aproximadamente. También se obtienen buenos resultados con una narración más intencional de este tipo de historias, en sesiones de orientación individual para adultos y adolescentes. David Donald (2012a, 2012b) escribe cuentos para adolescentes, basados en situaciones cotidianas de Sudáfrica, con el fin de facilitar la implicación de los chicos en la adquisición de Orientación para la vida: en el cuento titulado *I am Thabeka*, una joven de 20 años que ha perdido a todos sus seres queridos debido a una enfermedad mortal, es un ejemplo de resiliencia, coraje y determinación, ayudando a los demás; en *Gogo's Song*, una

---

## En el aula, todos los niños sacan provecho de un cuento que se narra para uno en particular, aprendiendo situaciones emocionales y sociales de manera intuitiva e imaginativa.

---

que ha escrito ella misma y más de 100 escritos por otros autores en sus dos libros titulados *Healing Stories for Challenging Behaviour* (Perrow, 2008) y *Therapeutic Storytelling: 101 Healing stories for Children* (Perrow, 2012). En ellos ofrece pautas a padres y profesores para que creen sus propias historias en función de las necesidades del niño. El niño (o el grupo implicado) no debe saber que el cuento se le narra a él en concreto, ni se le debe dar explicaciones o preguntas, ya que *los cuentos conocen el camino* (Perrow 2012, p. 16). Se debe dejar, por tanto, que lo absorba y aprenda por sí mismo.

valiente huérfana que pierde a su madre a causa del SIDA, vive con su abuela (*gogo* significa abuela en zulú) y, a pesar de los complicados retos a los que se enfrenta, acaba sacándose el título de enfermera.

A continuación se exponen tres ejemplos con diferentes enfoques de enseñanza de Orientación para la vida. En primer lugar, se describen las clases de Orientación para la vida impartidas en un centro escolar público de una zona urbana, en el que los profesores prefieren usar métodos pedagógicos de mayor alcance que una pedagogía directa

tradicional. El segundo describe un proyecto no gubernamental dirigido a impartir innovadoras clases de Orientación para la vida en una escuela rural. Dichas clases se basan en un aprendizaje experimental a través de cuentacuentos y técnicas de visualización, con el fin de ayudar a los alumnos a perdonar y ofrecerles nuevas perspectivas. El tercero describe dos contextos en los que se aplican los principios de la pedagogía Waldorf/Steiner: un centro infantil de una zona urbana desfavorecida, y una clase de primaria de una escuela para familias acomodadas. Ambos centros trabajan con una educación en valores a través de las artes y los cuentos.

### **1: Clases de Orientación para la vida en un centro público de primaria**

El centro educativo que visité está situado en una zona relativamente pobre en las afueras de Ciudad del Cabo, donde asisten alumnos de las comunidades cercanas integradas por mestizos y musulmanes. Las instalaciones del centro son las típicas de los colegios del Ministerio de Educación: edificios grises y bastante sombríos con largas hileras de clases tipo barracón. Sin embargo, el profesorado está a gusto y comprometido con su trabajo y se respira un ambiente agradable que contrasta con una disciplina relativamente estricta (por ejemplo, los alumnos saludan al profesor cuando entra a clase, forman una fila ordenada y se dirigen a ellos con respeto).

En los primeros cursos (niños de 6 a 9 años), las clases de Orientación para la vida tienen lugar a diario durante unos 15 minutos, en los que se trabajan temas concretos cada semana. Las clases a las que asistí versaban sobre la autoestima. En una de las aulas de Grado 1 (6 a 7 años), el profesor empezó la clase recitando un poema relacionado con el tema que iba a tratar y que empezaba con las palabras: *Soy especial...* A los niños se les iluminó la cara y disfrutaron recitando el poema con toda su energía y gesticulando al mismo tiempo. Fue

una actividad maravillosa para empezar la clase sobre Orientación para la vida, que además sirvió para revitalizar a los niños, puesto que era ya la segunda mitad de la mañana.

Al poema le siguió un análisis de los nombres de los compañeros y sus significados, que la mayoría desconocía. El profesor después planteó la idea de que todos tenemos rasgos faciales que nos diferencian, preguntando: *¿Qué tienes tú de especial?*. Algunos ejemplos de lo que respondieron los niños fueron: *Tengo unos ojos marrones muy bonitos, Tengo unos labios muy bonitos, Tengo unos mofletes redonditos preciosos*. Justo cuando toda la clase parecía empezar a perder concentración, el profesor les pidió que gritaran: *¡Guau, qué especial soy!*. A continuación pasaron a la clase de dibujo, en la que el profesor pidió a los alumnos que dibujaran su rostro en una hoja de papel.

La profesora del Grado 6, integrado por niños de 11 a 12 años, también empezó la clase con un poema:

Soy una Promesa  
soy una Posibilidad  
soy una Promesa  
con "P" mayúscula.

Después de recitar el poema unas cuantas veces, con gestos de confianza, la profesora habló de la posibilidad de alcanzar todo nuestro potencial, como una opción que tenemos todos. La profesora se centró en afirmar que todos los seres humanos somos iguales, ya que todos empezamos siendo un ser unicelular y tenemos la misma estructura corporal. Comentó que esto es lo que nos hace iguales como seres humanos, a pesar de los diferentes contextos en los que crecemos y de las diferencias físicas entre unos y otros.

A continuación colocó en la pizarra una gran lámina del esqueleto humano y los músculos.

La profesora hizo a los alumnos algunas preguntas, pasando a hacer movimientos para ejemplificar los distintos huesos y músculos. Quería suscitar sentimientos de gratitud y admiración por el cuerpo humano, y me comentó: *así los niños valoran lo que tienen.*

Por último, la clase terminó dividiendo a los alumnos en grupos y contemplando trabajos que habían hecho sus compañeros de la clase anterior del Grado 7, en los que se exponían, a través de la técnica del *collage*, con palabras, dibujos, fotografías e imágenes sacadas de revistas y de internet, todas las etapas del desarrollo humano, desde el cigoto unicelular, hasta el desarrollo posterior en el útero, el nacimiento, crecimiento, edad adulta, vejez y la muerte. Los alumnos quedaron muy impresionados con los trabajos y los leyeron y comentaron con mucho interés.

En lo que a mí respecta, en las clases a las que tuve el privilegio de asistir, me impresionó el verdadero deseo de los profesores de transmitir los aspectos sociales y éticos de la vida.

Lamentablemente, hasta la fecha no se ha llevado a cabo ningún trabajo de investigación para evaluar si estas clases de Orientación/Orientación para la vida son eficaces, si han cambiado la vida de los alumnos y su bienestar emocional y social, o si han mejorado la conducta y el clima de aprendizaje en los centros.

## **2: Llevar una vida sana y feliz.**

### **Proyecto de desarrollo rural**

Carmen Clews, una antigua empresaria, afincada en la franja verde denominada *Garden Route*, de la costa meridional sudafricana, dirige un proyecto llamado *Living Healthy and Happy Live* (*Llevando vidas saludables y felices*), que tiene por objeto propiciar el bienestar de los niños de la zona. En esta bonita región rural situada en la costa, las familias mestizas y blancas viven en comunidades separadas.

Carmen imparte unas clases denominadas *Árbol de la vida* (*Tree of Life*) (Clews, 2011) en escuelas públicas de la zona, en las comunidades locales de mestizos. Además, ha participado en la formación y asesoramiento de profesores que imparten programas de Orientación para la vida en estos centros, con el fin de que sus clases sean más participativas y tengan sentido. Dado que no se dispone de tiempo suficiente para incluir en los horarios escolares sesiones intensivas más completas sobre Orientación para la vida, Carmen organizó grupos de voluntarios por las tardes (una vez por semana, en un centro educativo, durante 8 meses en 2012), para los que solicitaron plaza más niños de los que podía acoger.

El planteamiento de Carmen es ecléctico, utiliza ideas de diversas doctrinas. En particular, su trabajo se inspira en los libros titulados

---

**Dado que no se dispone de tiempo suficiente para incluir en los horarios escolares sesiones intensivas más completas sobre Orientación para la vida, Carmen organizó grupos de voluntarios por las tardes..., para los que solicitaron plaza más niños de los que podía acoger.**

---

*Non-Violent Communication (NVC)–a Language for Life (la comunicación no violenta–un lenguaje para la vida)* de Marshal Rosenberg (2009), y *The Journey–A Practical Guide to Healing Your Life and Setting Yourself Free (El viaje–Una guía práctica para sanar tu vida y sentirte libre)*, de Brandon Bays (2003).

### La comunicación no violenta

Carmen percibió que el modo en que se comunicaban los niños entre sí, especialmente en dos de los centros de la zona, era extremadamente violento. Buscando la manera de abordar esta complicada situación investigó sobre ello, y encontró y estudió la llamada comunicación no violenta (NVC, en sus siglas en inglés). Un pilar fundamental del trabajo de Carmen es el principio de la NVC que defiende que los niños aprenden a expresarse más conscientemente conectando con sus sentimientos y expresándolos. Dicho principio también tiene el efecto de animar al otro a ser más flexible.

Carmen ha estado impartiendo NVC en cuatro aulas utilizando el role-playing en situaciones relevantes, lo que permite a los niños comprobar por sí mismos cómo se aplican métodos no violentos en la resolución de conflictos y la eficacia de la NVC para neutralizar situaciones potencialmente dañinas.

### Clases de Árbol de la vida

Carmen (Clews, 2012) ha creado numerosas clases (25 de 50 minutos repartidos en un año escolar) que cubren los distintos temas sobre orientación para la vida del plan de estudios nacional. En ellas utiliza planteamientos experimentales recurriendo a la narración de historias y a distintas técnicas artísticas y de visualización para lograr un equilibrio entre las reflexiones y los debates cognitivos y las actividades creativas y aquellas más basadas en el ámbito emocional. El objetivo consiste en implicar integralmente al niño, tanto su mente como sus emociones y sentimientos,

con el fin de que pueda expresarse con normalidad a nivel emocional en un contexto seguro y enriquecedor.

Las clases, específicamente concebidas para niños de 12 a 14 años, están compuestas por las siguientes actividades en función del tema tratado:

- Ejercicios de activación energética, que activan la llamada *energía chi* (de la que se habla en acupuntura, artes marciales, yoga...) para que fluya por el cuerpo. Esto facilita la concentración y el aprendizaje en clase.
- Introducción del instructor y/o un debate sobre un tema determinado.
- Visualización de 5 a 10 minutos pensando en un espacio relajado, restaurador y tranquilo e imaginar de manera creativa determinadas características del tema que se aborda (como la importancia de ser valiente, ser agradecido o ser capaz de perdonar), desarrollando un estado de consciencia en los niños.
- La narración de una historia de la serie encargada por Carmen, todas ellas sobre el *Árbol de la vida*, donde queda implícito el tema tratado en clase (disponibles previa solicitud en Carmen@1010creative.com).
- Actividad creativa: un *collage*, canciones, role-playing..., de manera que el mensaje quede integrado en una actividad que traslade el concepto a la vida personal y a las circunstancias de los alumnos.
- Tiempo para compartir experiencias personales y de grupo.
- Reflexión sobre lo que se aprendió en la clase de la semana anterior. Por ejemplo, si se habló sobre la capacidad de perdonar, los alumnos pueden exponer cómo lo aplicaron en su vida cotidiana. Estas actividades facilitan semana tras semana el desarrollo de una percepción consciente que les permite utilizar lo aprendido en su vida cotidiana.

El director de uno de los centros de primaria, refiriéndose a las clases del *Árbol de la vida* impartidas por Carmen, indicó: *No hay duda de que los niños han aprendido algo en sus clases. Se han producido muchas menos infracciones y los profesores no han mandado a los niños con tanta frecuencia a mi despacho para que les reprendiera* (26 de octubre de 2012).

### *El viaje-El aula consciente*

Carmen colabora con una psicóloga infantil, Carol Surya (2012), en la gestión del programa *El viaje-El aula consciente (Journey-Conscious Classroom)*, basado en la obra de Brandon Bays (2003), en los centros donde trabaja. Carol recibió su formación directamente de Brandon Bays y su equipo *The Journey South Africa* (2010) y obtuvo el título de terapeuta de *El viaje* e instructora del *Aula consciente* para dirigir el programa *El Viaje del aula de niños.niños*. En él se utilizan técnicas de visualización guiadas. El programa *Aula de niños* permite trabajar con grupos integrados por un máximo de 20 alumnos, de manera que se puede apoyar a muchos más jóvenes en su crecimiento emocional, ya que todos procesan al mismo tiempo sus emociones en un lugar seguro y protegido. En el proceso se van desvelando y liberando emociones dolorosas del pasado e interiorizando recursos positivos y útiles, de modo que se fortalece a los alumnos a nivel emocional.

Dada la imperiosa necesidad de sanar a los niños de Sudáfrica e introducir la enseñanza de Orientación para la vida en las escuelas, este planteamiento podría ser un buen punto de partida. Se pretende que los profesores y psicólogos adjuntos que enseñan Orientación para la vida reciban cursos de formación cortos e intensivos para después utilizarlo en los centros.

En este capítulo no se puede describir una sesión completa al ser muy largas; pero se presentará lo más destacado:

*Asistí a dos sesiones dirigidas por Carol del proceso de El viaje del programa Clase Consciente. Se llevó a los niños, de 12 años, al salón de actos, el único lugar tranquilo disponible en el centro. Todos los alumnos hablaban afrikaans y se sentaron en silencio, en espera de que empezara la sesión. Estaba claro que sabían que aquello iba a ser muy distinto a una jornada normal.*

*Carol se presentó como "médico de sentimientos" y arrancó con una actividad para estimularles. Un alumno, sabiamente, desveló al resto de la clase que era psicóloga. Al presentar el tema de los sentimientos, Carol dibujó cuatro círculos en la pizarra. Círculo por círculo, dibujó los ojos y la boca en aquellas "caras", preguntando cuál era la emoción que representaba cada una de ellas. La primera era la alegría, seguida de la tristeza, el enfado y el miedo. Los niños estaban atentísimos, respondiendo ante los sentimientos retratados a la pregunta "¿Has tenido este sentimiento alguna vez?", respondían con un sí categórico.*

*Carol les explicó que almacenamos nuestros sentimientos, aunque los hayamos olvidado, en algún lugar de nuestro cuerpo. Esto pareció ser una novedad para ellos. Dibujó una figura humana en la pizarra y les preguntó respecto a la tristeza, la ira y el miedo: "¿Dónde sentís esta emoción?". Sus respuestas fueron interesantes: "en el corazón, en todo el cuerpo, en el estómago..." y Carol pintó de oscuro estas zonas del cuerpo. Al preguntar a los alumnos por sus miedos, también hubo respuestas interesantes: un niño dijo que "a los fantasmas", otro "a los perros", e incluso otro hizo alusión "a las serpientes".*

Por último, tras decirles que necesitamos limpiar nuestro cuerpo de estos sentimientos malos del pasado, Carol les explicó que harían un viaje al interior de su cuerpo para encontrar, con ayuda de unas linternas imaginarias, algún sentimiento del pasado que estuviera ahí escondido. Dado que el grupo era demasiado grande, la mitad de los alumnos harían aquel viaje primero y los demás volverían a clase hasta que llegara su turno. Se pidió a la primera mitad del grupo (unos 12 alumnos) que se dispersaran por el espacio disponible, alejados unos de otros y que hablaran bajo cuando les preguntara, para que sus compañeros no pudieran oír lo que decían. Les explicó que al expresar algo, podían liberarse de ello.

Corrió las cortinas del escenario para crear un ambiente de intimidad y recogimiento. La visualización comenzó de la siguiente manera: Bueno, este es otro tipo de aventura... un viaje en el que visitaréis el interior de vuestro cuerpo. Se les pidió que cerraran los ojos durante el viaje y que se prepararan para la marcha cogiendo mucho aire y expulsándolo suavemente. Esto se repitió tres veces para poder relajarse.

Mediante la visualización se introdujeron en el interior de su cuerpo, sintiendo una calidez luminosa allá por donde fueran. Se les dijo que se encontrarían con cualquier superhéroe o un ángel que eligieran, que nacería de su propia imaginación y les estaría esperando detrás de la puerta que tenían que abrir. Curiosamente, varios niños gesticularon con las manos el acto de abrir sus puertas imaginarias. Algunos estaban completamente relajados, pero a otros se les notaba tensos. La niña 1 estaba reclinada en la silla, con los brazos

extendidos sobre las piernas y las manos cerradas. El niño 1 se encontraba sentado con bastante rigidez, abrazándose el cuerpo. La niña 2 estaba inclinada hacia delante en la silla y el niño 2 un poco inquieto, tocándose la cara de vez en cuando.

Iban escoltados de su superhéroe para encontrar, en algún sitio de sus cuerpos, un mal sentimiento y el hiriente recuerdo que lo provocó en el pasado. El procesamiento de aquel dolor resultaría más sencillo si le dieran a ese "yo anterior" (el que vivió aquel dolor) unos globos imaginarios que funcionarían como una herramienta interna para afrontar mejor la dolorosa experiencia, una vez llegado el momento, y salir fortalecidos de ella:

Vuestro superhéroe o ángel os regala un precioso manojito de globos y cada uno lleva dentro un superpoder de fuerza interna que podría haberos ayudado en aquellos momentos. Veamos qué tiene cada globo... ¿qué tal un poco de amor? Ahora (en la imaginación) desatad el nudo del globo e inhalad profundamente ese amor que lleva dentro. Todos los alumnos realizaron una profunda inhalación, aspirando el amor, seguida de una exhalación. A este globo le siguieron otros cargados de valor, capacidad para expresarse y para ser bueno.

Para entonces, los alumnos estaban relajados, incluso aquellos tensos al principio, se habían relajado en cierta medida. La niña 1 tenía los brazos relajados y su rostro parecía menos estresado que antes. A medida que se desarrollaba el proceso, se volvía a poner tensa, volviendo a adoptar una postura reclinada, aunque menos rígida que al principio. Estaba claro que ciertas cosas se

estaban removiendo en su interior. En el niño 1, el único cambio perceptible fue que se había llevado una mano al corazón (a todos se les pidió que hicieran esto en algún momento) y la había dejado allí. La niña 2 estaba menos inclinada, y el niño 2, más tranquilo.

Durante el proceso, se pidió a los alumnos que "expulsaran" los sentimientos que habían experimentado en aquel momento, susurrándolos. Carol comprobó que los alumnos seguían participando, puesto que según el planteamiento de trabajo de El viaje de Brandon Bays, esos malos sentimientos sólo se pueden liberar articulándolos en palabras. Si veía que algún alumno dejaba de mover los labios, Carol le susurraba al oído que siguiera expresando sus sentimientos, de manera que su cuerpo se liberara de ellos. Sólo unos cuantos necesitaron que se les recordara esto o se les animara a continuar.

El proceso continuó con la imagen del yo anterior (el que vivió la situación dolorosa) reviviendo el recuerdo, esta vez con la ayuda del superpoder interno que se les había proporcionado, visualizando el suceso como si lo estuvieran viendo en una pantalla de televisión. Los alumnos, acompañados de su superhéroe o ángel, pudieron conseguir que su yo anterior recordara y liberara verbalmente aquella vivencia frente a la persona que les había hecho daño, imaginándose estar en torno a una hoguera. Se les orientó para que expresaran el daño que les había hecho y para que se dieran cuenta de que esa persona había hecho todo lo que había podido y que también había sufrido.

A través del diálogo, la imagen del yo anterior puede llegar a perdonar (o por

lo menos en cierta medida). Por último, visualizaron la imagen del yo anterior fundiéndose con su yo presente para regresar del viaje tal y como se habían ido. Abrazaron a su superhéroe y le dieron las gracias, sabiendo que siempre iba a estar ahí. A continuación Carol les guió para que salieran de la visualización y volvieran a la vida normal abriendo los ojos.

Quedó patente que a los alumnos les benefició mucho aquella visualización. Cuando se les preguntó si querían repetir aquello una vez a la semana, respondieron con un entusiasmo ¡sí!. La niña 1 parecía haberse desahogado especialmente y estar contenta. La niña 2 parecía tranquila y el niño 2 charlaba alegremente con sus amigos. En esos momentos se les invitó a que dibujaran imágenes del antes y después de la visualización, y todos los alumnos mostraron una respuesta positiva a la sesión.

Carol se acercó al niño 1 para mantener con él una larga conversación mientras los demás dibujaban. En los casos en los que un alumno reflejaba necesitar un mayor apoyo, Carol se lo ofrecía. Ha orientado a alumnos en comunidades de otras zonas de Sudáfrica que han sufrido un daño mucho más grave. A medida que los alumnos iban entregando sus dibujos, se producía un cálido intercambio entre ellos y Carol, quien dedicaba unas palabras a cada uno de ellos.

Me sorprende que en las escuelas se ofrezca un lugar destacado a una profesional como Carol, a quien los alumnos acogen con tanta facilidad, sin que haya existido vínculo previo entre ellos que facilite este trabajo de introspección o actividades similares. Los alumnos aprenden, con su propia experiencia, que



**Figura 2:** Dibujo de una niña en el que se retrata a sí misma al final del proceso de visualización. Primer retrato: antes, triste; Segundo retrato: después, contenta

entrar en su espacio interior y encontrarse sentimientos como el dolor, el miedo o la ansiedad es un proceso sano, que puede ayudarles a liberarse de ellos, proporcionándoles un gran alivio y cicatrizando sus heridas. Los alumnos también se acostumbran a acceder a su vida emocional, algo que generalmente no se aprende ni en casa ni en el colegio.

El programa *El viaje-El aula consciente* se inició en 2004. El Dr. N. D. Gopal, de la University of KwaZulu-Natal llevó a cabo una evaluación oficial del programa piloto en 2004. Se pidió a los alumnos, docentes, directores de centros educativos y padres/cuidadores que respondieran a cuestionarios relativos a sus experiencias con el programa.

En la siguiente tabla se ve en porcentajes las respuestas de una muestra de 376 alumnos de los Grados 4 a 7 (aproximadamente, 10-13 años) en la provincia de KwaZulu-Natal (Gopal, 2004), sobre sus propias impresiones respecto al programa *El viaje*.

Del informe de evaluación se extraen las siguientes conclusiones:

*En general, el programa El viaje repercutió positivamente en los alumnos. La mayoría de ellos indicaron que sus resultados académicos y sus habilidades sociales habían mejorado enormemente. Esto es un buen augurio para el programa, dado que podemos constatar que los beneficios que aporta a los alumnos superan con creces las desventajas (Gopal, 2004 p.13).*

*En general, los docentes calificaron el programa con notas bastante altas. El 100% asistió a cursos intensivos y la mayoría de los encuestados tienen confianza al impartir el programa y han conseguido conocimiento pedagógico del mismo. La mayoría también indicó que consideraba útiles los manuales y que el lenguaje que utilizaban les parecía accesible. Todos los encuestados*



**Tabla 4:** Respuestas de los alumnos, en porcentajes, de sus impresiones del Programa *El viaje* (Gopal, 2004 p.13).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
<b>¿En qué medida han mejorado tus resultados académicos gracias al programa <i>El viaje</i>?</b>	1	7	17	37	38
Relación con amigos	3	3	10	32	52
Relación con la familia	2	3	7	17	71
Relación con los docentes	2	4	10	34	50
<b>POR ASIGNATURAS</b>					
Inglés	1	8	20	41	30
Afrikaans/Isizulu	2	5	5	31	57
Matemáticas	2	6	17	34	41
Ciencias Naturales	4	10	24	45	19
Ciencias de Gestión Económica	1	9	22	40	28
Ciencias Humanas y Sociales	3	9	18	37	33
Orientación para la vida	2	7	17	32	42
Arte y Cultura	5	9	17	33	36
Tecnología	4	6	23	35	32

*creían que el programa El viaje debería incluirse en el plan de estudios nacional y la mayoría opinaba que el Ministerio de Educación sudafricano debía asumir la responsabilidad de formar a los docentes (Gopal, 2004 p.9).*

En 2007 tuvo lugar otro proyecto piloto en el que participaron 16.152 alumnos de 6 a 18 años pertenecientes a escuelas de cuatro provincias sudafricanas. El informe esboza las circunstancias en las que viven los niños de las zonas visitadas de la siguiente manera:

*En la actualidad, Sudáfrica tiene un acceso insuficiente al proceso de cicatrización, que lleva a la superación de traumas. Los participantes habían sufrido una gran variedad de problemas en su entorno: violación, asesinato, muerte de los padres, VIH, abandono, soledad, etc. En algunas ciudades se*

*producen alrededor de 60 muertes por semana y, en consecuencia, muchos niños se quedan en situación de desamparo, asisten hambrientos al centro escolar, tienen la sensación de no pertenecer a ningún sitio y de no tener capacidad de elección en sus vidas (Journey Outreach-África, 2007 p.6).*

Se pidió a los centros escolares donde se llevó a cabo el programa que facilitaran las conclusiones sobre la mejoría o falta de ella en los exámenes tras la aplicación del programa. En los centros de primaria, la media porcentual de aprobados aumentó un 19,4% tras la aplicación del programa *El viaje* (en una muestra de 2.668 alumnos). En los centros de secundaria, la media porcentual de aprobados aumentó un 34,2% (en una muestra de 2.027 alumnos) (*Journey Outreach-África, 2007 p. 14*).

### 3: Educación emocional y social en las escuelas Waldorf/Steiner de Sudáfrica

En ellas se concede una gran importancia al desarrollo holístico del niño, integrando la educación intelectual, emocional, social y espiritual (esto es, proporcionando valores permanentes y sentido a la vida) desde la etapa infantil hasta la edad adulta.

Desde la primera infancia hasta los 9 años aproximadamente, la educación emocional y social no se considera como un conjunto independiente de habilidades que se deba

infantil (4 a 6 años), hasta primaria y secundaria (18 o 19 años), tiene el objetivo de desarrollar *valores humanos* y *sentimientos humanos* hacia todo lo existente, como base para conseguir una sensibilidad y bienestar emocional y social.

Según la teoría del desarrollo evolutivo de Rudolf Steiner, los niños no están preparados para entender ni debatir temas de una manera más consciente hasta los 12 años aproximadamente, que es cuando comienza una nueva etapa de desarrollo en la que se inicia

---

**Desde la primera infancia hasta los 9 años aproximadamente, la educación emocional y social no se considera como un conjunto independiente de habilidades que se deba enseñar y aprender, sino que forma parte intrínseca de cada uno de los aspectos del programa cotidiano.**

---

enseñar y aprender, sino que forma parte intrínseca de cada uno de los aspectos del programa cotidiano. Toda enseñanza debe estar impregnada de valores éticos que deben *vivir* y *sentir*, tanto los maestros como los alumnos, sin llegar a *explicarlos* ni *enseñarlos*. Tal y como apunta Bo Dahlin (2008:20-22) respecto a los casos prácticos de su análisis:

*... el enfoque Waldorf/Steiner de la educación emocional y social se calificaría como un planteamiento principalmente indirecto que más que en habilidades concretas, hace hincapié en los valores.*

Todo el plan de estudios desde la guardería (niños de 2 y 3 años), pasando por educación

espontáneamente un despertar intelectual. Hasta entonces, lo mejor es dejar que los niños adquieran el aprendizaje emocional y social de manera *indirecta*, tal y como se ha indicado anteriormente (Steiner, 1996b pp. 99-111).

Esto no significa que en el proceso educativo no sean necesarias intervenciones *directas*. En la sociedad sudafricana, es necesario poner a los niños en guardia continuamente con el fin de evitar que se expongan a situaciones de riesgo como: abusos, violación, tráfico de menores y drogadicción a edades muy tempranas. Tal y como se ha apuntado en la introducción del capítulo, los niños pueden sufrir perturbaciones en el hogar o en la comunidad, rupturas matrimoniales, desplazamientos,

falta de un hogar estable, ausencia de los deberes de protección por parte de los padres, etc.

Rudolf Steiner (1996a, 1996b) recalca que los niños de entre 7 y 14 años aproximadamente necesitan aprender a través de los sentimientos y la imaginación y recomienda que todo el contenido impartido por los docentes esté cargado de sentimientos y presentado de manera creativa e imaginativa. Con ello se evita que los niños aprendan sólo con la *cabeza* y se garantiza que lo hagan, *también con el corazón y las manos* de forma integrada (van Alphen, 2011 p. 24).

El trabajo de Kieran Egan (1997, 2005) reitera la idea de Steiner, pidiendo al profesorado que transforme el aprendizaje meramente factual o mecánico en imaginativo y emotivo (Van Alphen, 2011). El uso de cuentacuentos, metáforas, humor y actividades artísticas y manuales tiene el potencial de transformar cualquier aspecto del plan de

La sensibilidad hacia uno mismo y los demás, la flexibilidad y la aceptación, se convierten en una forma natural de ser.

### *Pedagogía Waldorf en la etapa de educación infantil*

En 1993 se creó el *Centre for Creative Education* en Ciudad del Cabo. Entre sus principales funciones destaca la de ofrecer una educación holística y creativa a través de los llamados centros “*educare*”, término que en inglés engloba el concepto *care* en referencia al *cuidado* de bebés y niños menores de 3 años, y el de *education* en referencia a la *educación* de niños de 3 a 5 años en las *barriadas* (tanto poblados de chabolas como asentamientos urbanizados) en la periferia de la ciudad (*Centre for Creative Education*, 2013).

La mayoría de los centros *educare* los han creado mujeres de las barriadas sin formación comprometidas con el cuidado de niños y con su educación infantil, con el fin de atender a los pequeños cuyos padres trabajan

---

## **La mayoría de los centros *educare* los han creado mujeres de las barriadas sin formación comprometidas con el cuidado de niños y con su educación infantil, con el fin de atender a los pequeños cuyos padres trabajan durante el día.**

---

estudios en métodos de desarrollo positivos al servicio del crecimiento y aprendizaje de los niños.

Este planteamiento indirecto para el desarrollo del crecimiento emocional y social se respeta en todas las etapas del proceso educativo, generando en los niños ciertos *hábitos* que les lleven siempre a incorporar emociones positivas en sus intenciones y acciones.

durante el día. Trabajan con niños desde los 6 meses hasta la edad de escolarización. Hasta la fecha, son 305 las mujeres que han conseguido el nombramiento de maestras y cuidadoras siguiendo los planteamientos del método Waldorf. Este título está homologado por el Gobierno, conforme a la normativa sobre educación y formación superior (*Further Education and Training Standards*) (*Centre for Creative Education*, 2012).



### *Centro educare Ikwezi Lokusa*

Una de las mujeres que participó en estos programas de formación es Zoleka Khutshwa, una mujer dinámica que vive en una de las barriadas de Ciudad del Cabo. Fundó su propio centro *Educare* en el año 2000 para cuidar y educar a niños entre los 6 meses y los 5-6 años, repartidos en cuatro grupos:

- 6 meses-2 años: grupo de bebés y niños menores de 2 años (16 niños, 2 cuidadoras)
- 2 años-3 y medio: grupo de ocio (36 niños, 2 profesoras, 1 voluntaria)
- 3 y medio-5 o 6 años: centro infantil (32 niños, 2 profesoras, 1 voluntaria)

Las voluntarias son jóvenes estudiantes alemanas que trabajan como auxiliares en los centros durante un año.

Zoleka (2013) describe la zona en la que reside de la siguiente manera:

*Los niños necesitan más seguridad, amor, un buen entorno... todo lo que no*

*tienen en casa. Estamos en una zona peligrosa. Hay demasiada delincuencia, mafiosos por todas partes, los tiroteos surgen de la nada, los niños tienen mucho miedo. Todos los días necesitan sentir que aquí están a salvo, sentir ese amor porque los padres están muy poco tiempo con ellos. Estamos aquí desde las 7 de la mañana hasta las 5 o las 6 de la tarde e intentamos llenar esas carencias que tienen los niños. En casa, están muy limitados. Si viven en un poblado de chabolas, tienen que quedarse dentro de casa por seguridad. Queremos que aquí se sientan libres, que puedan hacer lo que quieran.*

*La mayoría de los niños proceden de poblados de chabolas; en algunos lugares hay tiroteos y peleas continuas (incluso en zonas no chabolistas), especialmente en los alrededores de las tabernas. Además, se utiliza un vocabulario muy violento. Ésa no es manera de vivir. Si levantamos la voz a determinados niños, vemos que se asustan muchísimo. Algunos de ellos ven mucha violencia, también en sus casas.*

En este contexto, Zoleka y las demás profesoras aplican un enriquecedor programa en un entorno seguro y apacible.

En el centro infantil de Zoleka se aplica una educación emocional y social indirecta, a través de los siguientes aspectos:

---

**(los niños) “En casa, están muy limitados. Si viven en un poblado de chabolas, tienen que quedarse dentro de casa por seguridad.” (Zoleka Khutshwa, 2013).**

---



- **Un entorno bonito y cuidado.** Las dos aulas de Zoleka están pintadas de color naranja, lo que proporciona un entorno cálido y acogedor a los niños. Se necesitan muchas más cosas en el aula, que se irán añadiendo a medida que se tengan suficientes recursos económicos (el Ministerio de Asuntos Sociales sudafricano financia parcialmente la estancia de cada niño en el centro, pero el resto se costea mediante las aportaciones de los padres y las recaudaciones de fondos).
- **La profesora orienta y anima a los niños a participar en el cuidado y embellecimiento del entorno.** En el centro *educare* de Zoleka, los niños participan en un proyecto de jardinería. Como tienen muy poco terreno, el huerto es pequeño, y el suelo es arenoso y seco, pero el hecho es que los niños se familiarizan con el ciclo de la siembra, su cultivo y, por último, la cosecha de verduras y hortalizas. Actualmente están cultivando espinacas que se comerán los niños más adelante.
- **Los actos y actitud de las cuidadoras de los niños deben servir constantemente como ejemplos de conducta humana,** haciendo hincapié en el respeto a los demás, la aceptación de personas diferentes y la concienciación de la necesidad de ser agradecido y admirar toda la creación. Zoleka ha recibido toda su formación en el CCE, que la ha contratado a tiempo parcial como orientadora de alumnos de este centro. Las demás profesoras del centro *educare* Ikwezi Lokusa se encuentran actualmente en fase de formación. Son todas personas comprensivas y se inspiran en los ideales de la conducta positiva. Los niños parecen estar contentos y bien cuidados, sin miedo a que les peguen o les griten. Vi cómo los atendían con cariño, dejando que florecieran y tuvieran fe en la bondad de su mundo.



Al final de la mañana, antes de que se sirviera la comida, asistí al **cuentacuentos**. Se produjo una silenciosa espera mientras los niños más mayores (3 años y medio - 5/6 años) se ponían en fila para entrar en la sala. En el centro *educare* se trabaja con rutinas diarias estables, de manera que saben que la hora del cuentacuentos es un momento especial del día. La sala se prepara con las sillas en círculo antes de que entren los niños. Estos permanecen en silencio y tranquilos mientras escuchan el cuento y miran cómo se mueven las marionetas, a medida que avanza la historia. Al final, siguen sentados embelesados... hasta que la profesora empieza a sacarlos del aula.

- Más tarde se realizan **actividades de trabajos manuales**. Se hace hincapié en crear cosas *bonitas*, que tengan el efecto de calmar y ayudar a superar los traumas a todos los niños y les permita sentir que consiguen un logro.

Resulta crucial que profesoras y padres trabajen de forma conjunta para crear el mejor entorno posible, teniendo en cuenta sus circunstancias. Además, la colaboración es un elemento clave de la educación infantil, ya que con ella se intenta, en la medida de lo posible, aplicar un planteamiento de continuidad en casa y en el centro. En palabras de Zoleka:

*Trabajar con niños no es demasiado complicado, lo peor es trabajar con sus*

*padres. No entienden el desarrollo infantil, no saben qué es. Tengo que hacer talleres con ellos a todas horas, tienen que aprender... no se trata sólo de que tengan que irse a trabajar y que los niños tengan alguien que les cuide... A veces vemos que su hijo está sufriendo verdaderos abusos en casa y sus padres no lo entienden. No quieren que vayamos a sus casas, simplemente tenemos que presentarnos allí.*

*Algunos niños proceden de hogares bastante sensatos. Sus padres apoyan mucho al centro y hablan también con otros padres. En la primera reunión se sientan junto a los recién llegados. Nos ayudan a explicarles en qué se diferencian los centros *educare* de los demás. Algunos padres se limitan a mandar a sus hijos al centro, pero unos pocos tienen verdadero interés en el proyecto y se comprometen con él.*

Zoleka implica todo lo que puede a los padres de niños que acuden al centro *educare*. Organiza talleres en los que se enseña a los padres a hacer distintas manualidades; cuando hay que arreglar algo o se inicia un proyecto de construcción, los padres que no trabajan ayudan a hacerlo; el grupo de recaudación de fondos y los miembros del consejo son padres que se ofrecen a invertir su tiempo y dedicación para apoyar el centro.

Zoleka organiza talleres educativos para padres sobre cuidados paternos y desarrollo infantil; se invita a profesionales sanitarios a participar dando charlas sobre salud infantil; hay un empleado parlamentario que se asegura de que el centro *educare* adquiera un carácter prioritario en nuevos proyectos parlamentarios. Se están haciendo grandes esfuerzos para intentar implicar a los padres en el centro y hacerles entender las diferencias entre este y los demás centros.

---

**Tanto las directoras como las maestras de los centros educare viven en circunstancias calamitosas, en la pobreza y generalmente en zonas carentes de higiene. Sin embargo, son mujeres con un objetivo y amor propio, se valen de los escasos recursos que consiguen reunir, acogen a los niños de sus comunidades con el fin de conseguir cambiar sus vidas.**

---

Tanto las directoras como las maestras de los centros *educare* viven en circunstancias calamitosas, en la pobreza y generalmente en zonas carentes de higiene. Sin embargo, son mujeres con un objetivo y amor propio, se valen de los escasos recursos que consiguen reunir, acogen a los niños de sus comunidades con el fin de conseguir cambiar sus vidas. Reciben algo de apoyo financiero de fuentes estatales, de manera que puedan proporcionar a los niños una comida contundente al día, pero para el resto de actividades y para poder seguir cuidando y educando a los pequeños, necesitan el apoyo económico de la comunidad.

El curso de formación a tiempo parcial de cuatro años que recibieron estas mujeres en el *Centre for Creative Education* fue diseñado por Ann Sharfman, experta en primera infancia y profesora de magisterio que ha diseñado *actividades experimentales* para entender las etapas del desarrollo infantil. A través de las artes y de un análisis filosófico de lo que significa ser un ser humano y de lo que necesitan los niños para convertirse en adultos autónomos y con sentido ético, estas mujeres tomaron consciencia de su propia valía y dignidad como seres humanos. Esto desató su pasión por ofrecer una educación que ayudara a los niños de sus propias comunidades

a sacar todo su potencial y cicatrizar sus heridas, venciendo los obstáculos a los que se enfrentan para conseguirlo.

#### *Una escuela Waldorf de primaria*

Para este ejemplo, visité un centro escolar con niños principalmente de familias acomodadas, de clase media y alta, cuyos padres muestran un gran interés y se implican profundamente en su educación. Se trata de un centro bien edificado, que lleva más de 50 años en funcionamiento y que sigue conservando una intensa tradición artística de acuerdo con los principios Waldorf/Steiner.

Uno de los maestros de esta escuela, David Garb (2012), impulsado por su interés en el desarrollo emocional y social de los jóvenes, a principios de los 90 empezó a organizar talleres en el centro para adolescentes. Su preocupación por el bienestar emocional de dichos alumnos se vio dramáticamente intensificada a causa de un accidente que ocurrió en un campamento escolar, en el que una niña de 13 años de la que era tutor sufrió graves daños cerebrales y murió poco después. David tuvo que dar un gran apoyo a sus compañeros de clase, a sus padres y a los padres de los demás alumnos por la terrible pérdida, orientándoles para afrontar su dolor.

El trabajo de David surge de la comprensión de las necesidades del adolescente, que a partir de los 13 años experimenta una nueva sensibilización y una gran necesidad de explorar. Aprende a abordar diferentes situaciones y presiones a través de resultados inciertos... Muchos de los problemas que surgen durante la adolescencia se pueden mitigar impartiendo habilidades sociales y de

una vez al año, mediante un curso intensivo de una semana de duración. La labor de David Garb fue retomada por otro maestro innovador, Leigh Whitesman, en una escuela hermana con la anterior, basándose en la idea de que todos los niños deben adquirir conciencia de sus emociones e interacciones sociales incluso antes de la adolescencia y necesitan desarrollar un lenguaje rico para

---

## Muchos de los problemas que surgen durante la adolescencia se pueden mitigar impartiendo habilidades sociales y de comunicación. (Garb, 2012).

---

comunicación. Según los últimos trabajos de investigación, el aprendizaje en talleres constituye el medio más eficaz para conseguir inculcar a los adolescentes importantes habilidades sociales.

El objetivo de dichos talleres sobre habilidades sociales consiste en inculcarles unas habilidades que les permitan abordar con eficacia las relaciones (tanto con los demás como consigo mismos) y les animen a ser responsables y autónomos a la hora de afrontar los problemas sociales que vayan surgiendo a lo largo de la vida (Garb, 2012).

Los propios alumnos y sus progenitores, valoran mucho estos talleres que se celebran

expresarlas. Así, a partir de los 10 años aproximadamente, los niños pueden participar en métodos creativos de análisis, comunicación, dibujo y dramatización de emociones y relaciones sociales.

Este planteamiento facilita que estén preparados para afrontar la turbulenta etapa que puede suponer la preadolescencia (12-14 años) y la propia adolescencia (especialmente, de 15 a 17 años), sentando las bases para adquirir una conciencia emocional y social. A la vista del enorme impacto que supone la vida moderna, con el atractivo que ejercen los medios de comunicación, las drogas y la sexualidad, se considera que el plan de estudios de la pedagogía Waldorf, a pesar de estar concebido para apoyar el proceso de

---

**...todos los niños deben adquirir conciencia de sus emociones e interacciones sociales incluso antes de la adolescencia y necesitan desarrollar un lenguaje rico para expresarlas.**

---





Figura 3. Dos murales con los dibujos de los alumnos del Grado 4.

individualización y conseguir una vida emocional sana a través del uso extensivo de la imaginación y las artes en el aprendizaje, debe ser complementado inculcando a los alumnos una percepción más consciente de su vida emocional y social.

Yvonne Herring (2013), formadora de padres junto a Leigh Whitesman, es maestra de Orientación para la vida en la primera de las escuelas mencionadas, e imparte a los alumnos de los Grados 4 a 7 (10 a 13 años) un programa consistente en una clase por semana. Su trabajo con este grupo de edad culmina en el Grado 7, donde se imparte un programa intensivo semanal a primera hora de la mañana sobre la resolución de conflictos.

Yvonne entra en el aula de Grado 4 (10 años) hacia el final de una mañana de clase. Los alumnos están un poco inquietos y desconcentrados, por lo que necesita captar su atención de alguna manera. Resulta sorprendente cómo alzando la voz solo un poco por encima del ruido existente en el aula, los alumnos se calman, preguntándose qué van a hacer en esa clase.

Yvonne empieza resumiendo a los alumnos los resultados de las clases de las dos semanas anteriores, en las que se introdujo a los niños la educación emocional y social. Parece

tener el don de simplificar las cosas, pero de forma eficaz. En la primera sesión empezó simplemente preguntando a los niños: ¿Qué palabras hablan de sentimientos? A esta pregunta le siguió un debate sobre cómo expresar los sentimientos y se habló detenidamente de dos ejemplos: el enfado y la tristeza.

Tras el debate, repartió dos hojas de papel a cada niño y les pidió que dibujaran representando los dos sentimientos que habían analizado: no podían dibujar personas ni retratos, sólo escoger un color que expresara esa emoción y darle la forma en la que la sentían. En la siguiente sesión hablaron sobre otras emociones y, en esta ocasión, los niños dibujaron sentimientos de alegría, miedo y amabilidad.

Yvonne pegó en cartulinas las hojas de papel que habían pintado los niños y las colgó en el aula. Los alumnos contemplaron sus propios dibujos y los de los demás. Estuvieron un rato entusiasmados y nerviosos comentando los dibujos, pero pronto se dieron cuenta de que iban a hacer algo diferente.

A continuación Yvonne dijo que iban a hacer mímica con palabras que denoten sentimientos y que les daría un papel a cada uno con una palabra relacionada. Los niños podían escoger a un compañero y sólo compartirían la palabra con él. Para ello se pusieron a pensar

por parejas cómo escenificarían la palabra ante el resto de sus compañeros. Podían optar entre hacer una pequeña escenificación conjunta, o hacer cada uno sus propios gestos y después el resto de la clase tendría que adivinar la palabra-sentimiento.

Uno de los niños quiso cambiar su palabra por la de otro compañero, a lo que Yvonne se opuso firmemente. Pronto empezaron a levantar las manos aquellos que ya estaban listos para empezar; los típicos impacientes. Pero Yvonne decidió que primero lo hicieran las parejas más silenciosas del fondo de la clase.

*¡Bueno, allá vamos! ¡Shhhh...!* Todos los niños habían decidido hacer mímica, y a pesar de que sus habilidades gestuales solían ser escasas y algunos no podían vencer la timidez ni dejar de reírse, generalmente los compañeros adivinaban rápidamente la palabra: ¡eran buenos adivinando!

Palabras como tranquilo, triste, valiente, egoísta, enfadado, irritado, aburrido, miedoso... consiguieron mantener a todo el mundo atento durante un buen rato. Poco a poco, algunos de los niños desconectaron y empezaron a jugar con las pinturas o a hablar con sus compañeros, pero en cuanto se mimificaba una palabra que denotaba un sentimiento peliagudo, rápidamente levantaban la cabeza. Por ejemplo, con una palabra, probaron las siguientes opciones:

*molesto  
enfadado  
horrible*

hasta que por fin acertaron:

*¡rencoroso!*

Yvonne consiguió que los 26 niños de la clase representaran su palabra, toda una proeza

teniendo en cuenta la escasa atención que prestan generalmente al final de la mañana. Con esto finalizó la clase. En las siguientes sesiones, Yvonne trabajaría la autoafirmación y empezaría pidiendo a los niños que dibujasen un autorretrato.

### **El futuro: la formación del profesorado**

En el contexto sudafricano, así como en los ejemplos descritos, la pregunta decisiva es: *¿Qué tipo de profesores necesitamos para conseguir fortalecer a los niños y cicatrizar sus heridas, dada la situación actual en Sudáfrica?*

Obviamente, los centros escolares desempeñan un importantísimo papel en la educación emocional y social y, sin embargo, sólo unos pocos profesores, generalmente de centros prósperos, cuentan con las habilidades y perspectiva necesarias para impartir este tipo de educación de una manera *eficaz y significativa*. Es necesario buscar enfoques más amplios e innovadores para la formación continua del profesorado, a fin de que todos puedan utilizar *métodos experimentales* que faciliten el aprendizaje de Orientación para la vida.

La mayor dificultad para lograrlo reside en conseguir que los profesores actuales desarrollen las habilidades necesarias, ya que su antigua formación consistía en enseñar contenidos y no en fomentar *experiencias de aprendizaje* en su trabajo con los niños. Como mejor aprenden los alumnos en clase es *desde su propia experiencia*: lo que significa que el profesorado debe saber crear estas experiencias de aprendizaje. Es probable que tanto profesorado como alumnado vean la *docencia* emocional y social como una asignatura que se debe aprender (¡para luego olvidar!), como ocurre con otras asignaturas del currículo.

En muchos casos, especialmente el de los adolescentes, los debates en clase con el profesor y las conversaciones de grupo entre

compañeros facilitan la consideración de los temas emocionales y sociales como objeto de debate resultando más efectivos. Sin embargo, la experiencia nos dice que en el ámbito de la sexualidad, el abuso de drogas y alcohol y la conducta social, no siempre se consigue cambiar su comportamiento, ya que los alumnos no cuentan con una base sólida de valores compartidos por su familia, sus compañeros y la comunidad en general, de manera que generalmente se repiten los mismos problemas.

La formación del profesorado de los niños más pequeños (desde la edad infantil hasta los 11 ó 12 años) debe incluir tanto métodos imaginativos de enseñanza y aprendizaje (cuentacuentos, invención de cuentos, pensamiento metafórico, pensamiento ecológico), como un amplio desarrollo de habilidades artísticas (canto, música, dicción y teatro, movimiento, dibujo, pintura y modelado de arcilla), de manera que los profesores puedan utilizarlos para conseguir integrar en el aprendizaje cognitivo un componente más afectivo en la docencia. Los profesores no tienen por qué ser expertos en estos campos artísticos, pero sí deben tener la suficiente experiencia como para incluir actividades artísticas en las clases.

El profesor Karin Murriss (2009), de la University of Cape Town, está dirigiendo un planteamiento multidimensional de enseñanza y aprendizaje para niños: en 2014 se prevé poner en marcha un nuevo programa de formación del profesorado para Primera Etapa (niños de 6 a 9 años), centrado en resaltar y mejorar el aprendizaje cognitivo a través de los cuentos, la imaginación y las artes, el uso de filosofía con niños, un aprendizaje basado en la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico.

En el Centre for Creative Education (2013) hace 20 años que se imparte un modelo de

formación del profesorado basado en las artes y la imaginación para la enseñanza en el aula (todas las asignaturas, para niños de 7 a 12 años). Desde 2004, el Estado sudafricano otorga una titulación en pedagogía a aquellos que completen dicho curso de formación, se prevé que este programa establezca cooperación con el del profesor Murriss.

El perfeccionamiento y ampliación de esta formación del profesorado con la enseñanza de más habilidades, tal y como se ha expuesto anteriormente, tendrá hondas repercusiones sobre la impartición de educación emocional y social. Sus contenidos y habilidades se pueden aprender de maneras muy experimentales y flexibles, contribuyendo a conseguir una nación más sensible y con una ética sólida.

### Conclusión

En Sudáfrica es necesario instaurar una visión más amplia en materia de educación emocional y social, empezando por los más pequeños. Debe implantarse en todo el país un acceso universal a una educación paterna que cubra las necesidades de seguridad y amor que tienen los bebés, seguida de una educación infantil holística y rica durante los primeros años.

El aprendizaje *experimental* de la educación emocional y social, tal y como se ha expuesto anteriormente, es esencial para provocar cambios especialmente urgentes en nuestra sociedad. En el ejemplo 1 podemos comprobar cómo la implicación para realizar *proyectos* en los que el alumnado puede describir e ilustrar de manera creativa un tema concreto sobre orientaciones para la vida, inspira a otra clase de alumnos más pequeños, a quienes se permite ver estos proyectos. Podemos imaginar que, dado el enorme interés que ha despertado, estos alumnos más pequeños querrán realizar proyectos similares cuando lleguen al Grado 7.

En el ejemplo 2 vemos el uso del *cuentacuentos* como base para impartir temas de educación emocional y social, así como el uso de breves visualizaciones dirigidas a adquirir cualidades positivas, tales como ser valiente, agradecido o ser capaz de perdonar. Es muy urgente reconocer la necesidad de contar con profesionales cualificados, tal y como se ha visto en el apartado del proyecto *El*

infantil experimentales, de manera que los niños consigan aprender de forma activa y generen conocimiento propio sobre maneras saludables y adecuadas de dirigir sus vidas. Esto requeriría que los programas de FPC se impartieran de manera *experimental* y no directa. La formación inicial del profesorado también debería pasar de una formación basada en la teoría a otra basada en las artes y

---

## La Formación Profesional Continua (FPC) para docentes debe centrarse en inculcarles métodos de aprendizaje infantil experimentales, de manera que los niños consigan aprender de forma activa y generen conocimiento propio sobre maneras saludables y adecuadas de dirigir sus vidas.

---

*viaje-La clase consciente*, con el fin de que la próxima generación cicatrice sus heridas, al mismo tiempo que mientras sigue abierto al cambio y a la transformación.

El ejemplo 3 ilustra la importancia de crear un entorno hermoso y un plan de estudios enriquecedor lleno de cuentos y juegos imaginativos como pilar para el desarrollo holístico de los niños en su primera infancia (6 meses a 6 años), especialmente en quienes viven en situaciones desfavorables. En el caso de los niños de primaria, el uso de las artes como un medio docente más *experimental* en materia emocional, se muestra como un método de enseñanza de Orientación para la vida participativo y agradable.

En Sudáfrica hay innovación y desarrollo, pero es necesario que reciba reconocimiento y promoción. La Formación Profesional Continua (FPC) para docentes debe centrarse en inculcarles métodos de aprendizaje

el aprendizaje imaginativo, de manera que los docentes del futuro puedan adoptar estos métodos para educar de manera holística a los niños.

La inversión en formación del profesorado, tal y como ya se ha sugerido, podría ayudar a superar muchos traumas y fortalecer el desarrollo emocional y social, así como promover un aprendizaje más efectivo en nuestras escuelas. Sus beneficios pueden generar ahorro para el país en forma de reducción de la violencia, las enfermedades físicas y mentales, o el desempleo y contribuir así a resolver los problemas que tanto nos preocupan a todos.

## Notas

- 1 Piaget defendía que hasta los 12 años aproximadamente, los niños aún no son capaces de pensar de manera abstracta y, por consiguiente, se les debe enseñar a través de métodos literales y basados en la realidad. Kieran Egan critica esta idea argumentando que los niños tienen “competencia metafórica” y que el uso de la imaginación implica la realización de poderosas abstracciones. La intensidad con la que Piaget defendió que el desarrollo del pensamiento lógico-matemático no tenía lugar hasta los 12 años “ha hecho que el nivel intelectual en cualquier aula de educación básica sea inferior al que debería”. (Egan, 1997, p. 50)
- 2 Se remite al lector a un artículo de van Alphen (2011) que compara el trabajo de investigación de Kieran Egan, profesor de magisterio en la *Simon Fraser University* de Canadá, con el de Rudolf Steiner, fundador de las escuelas Waldorf/Steiner.

## Referencias

- Informe Avaaz 14/02/2013. *Honour Anene Booysen*. [avaaz@avaaz.org](mailto:avaaz@avaaz.org) [Archivo electrónico] (Consultado: 14/02/2013).
- Bays, B. (2003). *The Journey—A Practical Guide to Healing Your Life and Setting yourself Free*. Londres: Harper Element.
- Bays, B. y Billet, K. (2010). *The Journey*. [Archivo electrónico]
- Disponible en: <http://www.thejourney.com/about-us/> (Consultado: 1/05/2013).
- Cape Times (18 de octubre de 2012). *Child Gauge 2012: 60 percent of children live in poverty—study*. Cape Times: Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Véase fuente en Hall, K (a continuación).
- Centre for Creative Education (2012). Registrado en el *Department of Higher Education and Training*. Número de registro 2000/HE08/003 (Ed. Superior) y 2011/FE08/007 (FET).
- Centre for Creative Education (2013): [Archivo electrónico] Disponible en: [www.cfce.org.za](http://www.cfce.org.za) (Consultado: 5/3/2013).
- Clews, C. (2011). *Tree of Life*. Cuentos inéditos: Carmen Clews: [carmen@1010creative.com](mailto:carmen@1010creative.com).
- Estadísticas de delincuencia SA (2012). *Crime Stats*. Una iniciativa de *Meerkat Data Management*. [Archivo electrónico] Disponible en <http://crimestatssa.com/national.php> (Consultado: 5/10/2012).
- Dahlin, B. (2008). *Social and Emotional Education in Sweden: Two Examples of Good Practice*. En *Social y Emotional Education: An International Analysis*,

2008. Fundación Marcelino Botín. (Archivo electrónico) Disponible en [http://www.fundacionbotin.org/international-analysis\\_botin-platform\\_education.htm](http://www.fundacionbotin.org/international-analysis_botin-platform_education.htm) (Consultado: 5/10/2012).
- Department of Basic Education (2010). *Education for All. Country Report: South Africa, 2010*. Department of Education: Basic Education, República de Sudáfrica. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=4YqjL3whbg%3D&tabid=422&mid=1261>. (Consultado: 4/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS R-3, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Foundation Phase, Grades R-3: Life Skills*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=DzQFA7nsKjY%3d&tabid=671&mid=1878> (Consultado: 3/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS 4-6, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Intermediate Phase, Grades 4-6: Life Skills* (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=bwEYGLiOzs%3d&tabid=692&mid=1933> (Consultado: 3/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS 10-12, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. FET Phase, Grades 10-12: Life Orientation*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=JH5XiM7T9cw%3d&tabid=420&mid=1216> (Consultado: 3/10/2012).
- De Lannoy, A. y Hall, K. (2010). *Education-Children attending an educational institution*. Children's Institute, University of Cape Town. (Archivo electrónico) Disponible en: [http://www.children-count.ci.org.za/uploads/factsheet\\_15.pdf](http://www.children-count.ci.org.za/uploads/factsheet_15.pdf) (Consultado el 26/04/2013).
- Democracy New!* (21/8/2012). *Massacre in South Africa: Police Defend Killing of 34 Striking Workers at Platinum Mine*. (Archivo electrónico) Disponible en: [http://www.democracynow.org/2012/8/21/massacre\\_in\\_south\\_africa\\_police\\_defend](http://www.democracynow.org/2012/8/21/massacre_in_south_africa_police_defend) (Consultado: 05/05/2013).
- Department of Social Services (2003). *National Strategy on Child Abuse, Neglect and Exploitation*. (Archivo electrónico) Disponible en: [http://www.pmg.org.za/docs/2003/appendices/030314strategic.htm#\\_Toc8712136](http://www.pmg.org.za/docs/2003/appendices/030314strategic.htm#_Toc8712136) (Consultado 05/05/2013).
- Department of Social Services (2009). *Listado de servicios ofrecidos al público*. (Archivo electrónico) Disponible en: [http://www.dsd.gov.za/index.php?option=com\\_content&task=view&id=91&Itemid=130](http://www.dsd.gov.za/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=130) (Consultado: 05/05/2013).
- De Vos (15/02/2013). *SA's rape epidemic: The limitations of outrage*. Daily Maverick (Sitio de prensa electrónica) Disponible en: <http://www.dailymaverick.co.za/opinionista/2013-02-09-sas-rape-epidemic-the-limitations-of-outrage/>.
- Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa*. Cuarta edición. Ciudad del Cabo: Oxford University Press Southern Africa.
- Donald, D.R. (2012a). *I am Thabeka*. Ciudad

- del Cabo: Publicación propia: thornhill@sainet.co.za.
- Donald, D.R., (2012b). *Gogo's Song*. Ciudad del Cabo: Publicación propia: thornhill@sainet.co.za.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago y Londres: University of California Press.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Expat Arrivals (sin fecha). [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.expattarrivals.com/south-africa/education-and-schools-in-south-africa> [Consultado: 22/01/2013].
- Garb, D. (2012). *Why Workshops?* [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.davidgarb.com/articles.htm> [Consultado: 12/10/2012].
- Gopal, Dr N. D. (2004), Investigador: CEREP University of KwaZulu Natal. The Journey Programme (JP) Evaluation Report: Noviembre de 2004. Inédito.
- Hall, K. (2012). *Demography - Children in South Africa*. Children's Institute, University of Cape Town. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.childrencount.ci.org.za/indicator.php?id=1&indicator=1> [Consultado: 26/04/2013].
- Hall, K. (2012). *Income and Social Grants-Children living in poverty*. Children's Institute, University of Cape Town. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.childrencount.ci.org.za/indicator.php?id=2&indicator=14> [Consultado: 26/04/2013].
- Hayes, S. (2012). *Twenty years of Model C*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://methodius.blogspot.com/2012/02/twenty-years-of-model-c.html> [Consultado: 01/05/2013].
- ICPIC (2012). *Critical Thinking and Enquiry-based Learning*. [Archivo electrónico] International Council of Philosophical Enquiry with Children. Disponible en: [http://sophia.eu.org/Conferences/Brochure+ICPIC+XVI+2013+2nd+Call\(1\).pdf](http://sophia.eu.org/Conferences/Brochure+ICPIC+XVI+2013+2nd+Call(1).pdf) [Consultado: 16/02/2013].
- ISASA: *The Independent Schools Association of Southern Africa*. [Archivo electrónico] Disponible en: [http://www.isasa.org/component/option,com\\_frontpage/Itemid,1/](http://www.isasa.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1/) [Consultado: 16/02/2013].
- Jacobs, C. (2012). *De Doorns Strikes Show Urgent Need for Farm Worker Protections*. En *Human Rights Watch*, 22 de noviembre de 2012. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.hrw.org/news/2012/11/22/de-doorns-strikes-show-urgent-need-farm-worker-protections> [Consultado: 05/05/2013].
- Journey Outreach-Africa* (2007) *Journey Outreach & The Phelophepa Health Care Train: The Journey Pilot 2007*. [Archivo electrónico] Disponible en: [http://www.journeyoutreach.org/images/stories/reports/SouthAfrica2007EvaluationReport\\_PhelophepaJourneyOutreach.pdf](http://www.journeyoutreach.org/images/stories/reports/SouthAfrica2007EvaluationReport_PhelophepaJourneyOutreach.pdf) [Consultado: 6/4/2013].
- Journey South Africa* (2010). The Journey Offices. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.thejourney.com/contact/the-journey-offices/> [Consultado: 01/05/2013].

- Manyano Community Schools Conference (2010). *The Quest for Educational Quality in South Africa's Public Schools—Developing a Bold Approach*. Manyano Community Schools Conference—Nelson Mandela Metropolitan University, viernes, 5/11/2010. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://ccs.nmmu.ac.za/ccs/media/Store/documents/Manyano%20Presentations/A-1-a-The-Quest-for-Educational-Quality-in-South-Africa> [Consultado: 28/9/2012].
- Maswanganyi, N. (27/2/2013). *South Africa's economic growth 'well below full potential'*. [Archivo electrónico] Business Day Live. <http://www.bdlive.co.za/economy/2013/02/27/south-africas-economic-growth-well-below-full-potential> [Consultado: 07/04/2013].
- Mokhele, M.L. y Jita, L.C. (2012). *When Professional Development Works: South African Teachers' Perspectives*. En *Anthropologist*, 14(6): 575-585 (2012). [Archivo electrónico] Disponible en: [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M-Tx\(10\).pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M-Tx(10).pmd.pdf).
- Murris, K. (2009). *A Philosophical Approach to Emotions: Understanding Love's Knowledge through A Frog in Love*. En: *Childhood & Philosophy*, Vol. 5, n° 9. International Council for Philosophy with Children. Disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=371&path%5B%5D=333>.
- RNCS (2002) *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)* [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=WJoXaOgvys4%3D&tabid=266&mid=720>.
- (OCDE, 2008) *Reviews of National Policies of Education—South Africa*. Organización de Cooperación para el Desarrollo y la Economía. [Archivo electrónico] Disponible en: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-south-africa-2008\\_9789264053526-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-south-africa-2008_9789264053526-en) [Consultado: 29/9/2012].
- Perrow, S. (2008). *Healing Stories for Challenging Behaviour*. Stroud (Reino Unido): Hawthorn Press.
- Perrow, S. (2012). *Therapeutic Storytelling: 101 Healing stories for Children*. Stroud (Reino Unido): Hawthorn Press.
- Pitsoe, V.J. y Maila, W.M. (2012). *Towards Constructivist Teacher Professional Development*. En *Journal of Social Sciences* 8 (3): 318-324, 2012. [Archivo electrónico] Disponible en: [thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2012.318.324](http://thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2012.318.324) [Consultado: 05/05/2013].
- Prinsloo, E. (2005). *Socio-Economic Barriers to Learning in Contemporary Society*. En *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective*. Pretoria: van Schaik.
- Rosenberg, M.B. (2003). *Nonviolent Communication: A language of life*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M.B. (2009). Extractos de libros de Marshal Rosenberg: "Nonviolent Communication: A language of life"; "Nonviolent Communication: Companion workbook"; "Speak Peace in a world of conflict"; v.09.01. [Archivos electrónicos]



- cos) Disponibles en: <http://www.ayahuasca-wasi.com/english/articles/NVC.pdf> (Consultados: 23/10/2012).
- South Africa Government Information (2013). *South Africa's People*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.info.gov.za/aboutsa/people.htm> (Consultado: 06/04/2013).
- SouthAfrica.info (sin fecha). *A short history of South Africa*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/history/history.htm> (Consultado: 16/01/2013).
- SouthAfrica.info (2008). *Poverty in South Africa 'is declining'*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/social/poverty-021008.htm> (Consultado: 16/10/2012).
- SouthAfrica.info (2012). *South Africa's population*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/people/population.htm> (Consultado: 16/10/2012).
- SouthAfrica.info (2013). *Black economic empowerment*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.southafrica.info/business/trends/empowerment/bee.htm> (Consultado: 07/04/2013).
- StatsSA (2013). *Statistics South Africa*. [Archivo electrónico] Disponible en: [www.statssa.gov.za](http://www.statssa.gov.za) (Consultado: 08/01/2013).
- Roodt, M. (2011). *Research and Policy Brief: 'Model C' is the model to emulate - 1st February 2011*. South African Institute of Race Relations-Principal organismo de políticas e investigación de Sudáfrica. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.sairr.org.za/sairr-today-1/research-and-policy-brief-model-c-is-the-model-to-emulate-1-february-2011> (Consultado: 16/02/2013).
- Steiner, R. (1996a [1919]). *The Foundations of Human Experience*. Transcripciones estenográficas de ponencias, no revisadas por el autor, presentadas en Stuttgart, Alemania, del 20 de agosto al 5 de septiembre de 1919. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996b [1923]). *The Child's Changing Consciousness as the Basis of Pedagogical Practice*. Transcripciones estenográficas de ponencias, no revisadas por el autor, presentadas en Dornach, Suiza, del 15 al 22 de abril de 1923. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Surya, C. (2012). Perfil [Archivo electrónico] Disponible en: [www.linkedin.com/pub/carol-surya/19/328/799](http://www.linkedin.com/pub/carol-surya/19/328/799) (Consultado: 31/10/2012).
- Tupy, M.L. (2004). *South Africa's Potential*. Washington Times, 6 de junio de 2004. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.cato.org/publications/commentary/south-africas-potential> (Consultado: 07/04/2013).
- Van Alphen, H.P. (2011). *Imagination as a Transformative Tool in Primary School Education*. En: *Research on Steiner Education Journal (RoSE)*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://rosejournal.com/index.php/rose/article/view/71> (Consultado: 15/1/2012).
- WCED (2006). *Literacy and Numeracy Strategy 2006-2016. A strengthened, co-ordinated and sustainable approach*. Ciudad del Cabo: Western Education Department, Provincial Government of the Western Cape.

## Entrevistas

Carmen, Clews. (2012). Entrevista de 22 de octubre de 2012, Ciudad del Cabo. Carmen Clews: carmen@1010creative.com

Yvonne Herring (2013). Visita a su aula en *Constantia Waldorf School*, Ciudad del Cabo, 30 de enero de 2013.

Zoleka Kutshwa (2013). Entrevista grabada en el *Ikwezi Lokusa Educare Centre*, Ciudad del Cabo, 12 de febrero de 2013.