

A young girl with a joyful expression is climbing a bright yellow slide at a playground. She is wearing a red bucket hat and a light blue and white striped short-sleeved shirt. In the background, another child is visible on a purple and yellow play structure. The scene is bathed in warm, golden light, suggesting late afternoon or early morning. A white text box with a grey drop shadow is overlaid on the upper left portion of the image.

Países Bajos



La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica

René F.W. Diekstra

en colaboración con J.C. Gravenstein

Resumen

Este capítulo ofrece una breve exposición de la historia, las políticas y la situación actual de los programas de educación emocional y social en las escuelas públicas de educación primaria y secundaria en los Países Bajos. En este país, estos programas tienden a ser conocidos bien como formación en habilidades o competencias sociales o bien como programas de Habilidades para la Vida.

No existe un plan de estudios nacional en los Países Bajos, como existe, por ejemplo, en el Reino Unido. No obstante, las escuelas de educación primaria, por ejemplo, trabajan conjuntamente con los mismos objetivos básicos y como resultado las asignaturas troncales tiende a ser bastantes similares entre sí. Independientemente de esto, existe una gran heterogeneidad entre las escuelas públicas de los Países Bajos respecto a los programas de aprendizaje social y emocional que adopta, y la forma en que lo hacen.

Una cuestión en la que se centra este capítulo en particular es el papel que las escuelas pueden y deberían desempeñar en la promoción del bienestar mental y en la adopción de un enfoque preventivo para reducir la incidencia de problemas sociales, emocionales y mentales en la población de niños y adolescentes.

En 1989 el gobierno encargó la elaboración de un informe sobre Juventud y Desarrollo, con un énfasis especial en las políticas y los programas preventivos para la juventud. La ciudad de Róterdam fue la primera en adoptar las recomendaciones del informe y puso en marcha un programa consistente en una serie de líneas diversas, llamado genéricamente "Crecer en la Ciudad". El programa de Habilidades para la Vida para niños de 14 a 17 años de edad es una de estas líneas. El objetivo general de este programa es: "Adquirir y/o incrementar las habilidades que permitan a los jóvenes hacer frente eficazmente a las exigencias y a los desafíos sociales y morales de la vida diaria" Este exitoso programa, que desde entonces ha ido desarrollándose y actualmente se aplica en más de la mitad de las escuelas de educación secundaria de los Países Bajos, se describe aquí en cierto detalle.

Aunque popularmente suele hacerse referencia a los Países Bajos como *Holanda*, la región más conocida de los Países Bajos, en este texto se ha mantenido la denominación Países Bajos, ya que el informe abarca todo el territorio designado con este nombre.

René Diekstra es catedrático y director del Departamento de Juventud y Desarrollo en la Universidad para la Educación Profesional de La Haya. También trabaja en la Academia Roosevelt de la Universidad de Utrecht. Durante años ha trabajado como asesor en la ciudad de Róterdam, y ha desarrollado un programa extenso para evaluar y apoyar el desarrollo de los niños y los adolescentes en la ciudad, que incluye su exitoso programa Habilidades para la Vida. Es escritor, articulista y experto en el suicidio en la adolescencia, el desarrollo en la juventud y la prevención en la adolescencia

Introducción

El objetivo de este documento consiste en efectuar una exposición breve y actualizada de la historia, las políticas y la investigación acerca de los programas de educación emocional y social o de habilidades para la vida, en el sistema escolar público de los Países Bajos, tanto en la escuela primaria como secundaria. También proporciona un ejemplo detallado e ilustrativo acerca del contenido y la práctica de dichos programas. Como se comprobará en el resto de este documento, dicho resumen revelará la existencia de una serie de obstáculos e incertidumbres.

En primer lugar, existe el problema de la terminología. Dentro del sistema escolar holandés, el término “educación emocional y social, o aprendizaje social y emocional” es bastante raro. En consecuencia las políticas, programas y actividades que en cuanto a objetivo, contenidos y métodos son similares o incluso idénticos a lo que se conoce como políticas y programas de Educación o Aprendizaje Social y Emocional (SEL, en sus siglas en inglés, de uso particularmente común en Estados Unidos), son difíciles de identificar y por lo tanto obtener un panorama representativo de lo que ocurre en el sistema escolar holandés en este ámbito es actualmente casi imposible.

De hecho, sólo recientemente -en el año 2007- se ha lanzado, apoyado por una subvención del gobierno nacional, un sitio web llamado *Sociaal Emotionele Ontwikkeling*¹ (Desarrollo Socioemocional) con el objetivo de ser un instrumento tanto para la introducción de dicha terminología en el sistema educativo como para reunir ejemplos de buenas prácticas para proporcionar información y apoyo y estimular a las escuelas a adoptar modelos de educación emocional y social. La información disponible en el sitio, sin embargo, se centra casi exclusivamente en las escuelas de educación primaria -ofrece sólo un listado de tres escuelas (primarias) en el

epígrafe de buenas prácticas- y no ofrece información alguna sobre la intensidad y forma en que se aplica en las escuelas de todo el país.

Se utilizan más frecuentemente los términos “formación en habilidades sociales” o “formación en competencias sociales” (por ejemplo Bijstra et al., 1994, van Overveld en Louwe, 2005).² También se emplea “habilidades para la vida” (*Levensvaardigheden* en holandés) y “habilidades vitales” (*Leefstijl*). Esto se debe probablemente al hecho de que dos de los programas escolares más conocidos de promoción de las habilidades emocionales y sociales tienen estos mismos nombres (Habilidades para la Vida, véase Gravesteijn & Diekstra, 1998, 2004, 2008, y Formación Práctica para la Vida, véase www.leefstijl.nl).

Aunque no existe información válida sobre cuántas escuelas en el país en un momento dado han puesto en práctica o lo siguen haciendo, programas de habilidades o competencias emocionales y sociales, parece razonable suponer que un porcentaje importante -posiblemente una mayoría- lo han hecho en uno u otro momento. Esta última estimación es presumiblemente más realista respecto a las escuelas primarias que a las secundarias. Respecto al número de escuelas que han puesto en práctica o siguen aplicando, el programa *Levensvaardigheden* o el *Leefstijl*, podemos suponer que asciende a centenares (véase www.leefstijl.nl, comunicación personal Gravesteijn). Pero para estos programas, como para otros de habilidades o competencias emocionales y sociales, no existe ninguna información disponible acerca de cuántas escuelas, una vez iniciados los programas, han mantenido con éxito su aplicación en grupos consecutivos de alumnos.

Tampoco existe información disponible en este momento acerca de los criterios aplicados por las escuelas a la hora de optar por un programa en particular y, con la excep-

ción de los programas *Levensvaardigheden* y *Leefstijl*, si los profesores cuentan con formación específica para impartir dichos programas a sus estudiantes.³ Parece por lo tanto razonable suponer que existe una enorme disparidad en el tipo, la extensión, las condiciones y la aplicación sostenida de los programas de educación emocional y social en todo el país. Consiguientemente, el conjunto específico de habilidades sociales, emocionales y posiblemente morales que se imparte a los alumnos también muestra gran disparidad, tanto en el tipo como en el número de habilidades que se enseñan.

área de lengua holandesa cuya evaluación en cuanto a los resultados deseados es más o menos satisfactoria o al menos resulta prometedora. Más aún, se ha adoptado un sistema, puesto a disposición de las escuelas por parte de una de las organizaciones para el desarrollo y atención a la juventud,⁴ que clasifica los programas disponibles en cuanto a su eficacia. Además, existe un extenso corpus internacional de datos acerca de los programas más eficaces (véase, por ejemplo, www.casel.org). No obstante este conocimiento, hasta el momento resulta poco conocido o accesible para las escuelas y evi-

La imagen que hemos trazado hasta ahora sugiere que en la práctica las políticas y las convicciones de los consejos escolares, de los directores de los centros y posiblemente de los mismos profesores son, -por encima de las necesidades de desarrollo de los niños y los jóvenes-, las que determinan que se atienda o no al desarrollo emocional y social de estos, dentro del contexto escolar

La imagen que hemos trazado hasta ahora sugiere que en la práctica las políticas y las convicciones de los consejos escolares, de los directores de los centros y posiblemente de los mismos profesores son, -por encima de las necesidades de desarrollo de los niños y los jóvenes-, las que determinan que se atienda o no al desarrollo emocional y social de estos, dentro del contexto escolar. También sugiere que cuando las escuelas prestan una atención explícita a la educación emocional y social, la elección de los métodos y los puntos de vista para ello no suelen basarse en pruebas.

Si esto es así, esta situación no puede atribuirse simplemente a una falta de datos empíricos acerca de la eficacia de los programas, ya que, como se indica más adelante, existen varios programas desarrollados dentro del

dentamente sólo es relevante para ellas en la medida en que los programas hayan sido traducidos al holandés y adaptados al sistema escolar de este país.

En resumen, la imagen nacional de la educación emocional y social o de habilidades para la vida en las escuelas de educación primaria y secundaria en los Países Bajos es en el mejor de los casos variopinta y dispar y en el peor cabe decir que genera una gran preocupación. Cada vez se dispone de más información acerca de la importancia de la educación emocional y social en las escuelas para el desarrollo social y emocional de los niños y jóvenes, así como para su desarrollo cognitivo y logros académicos (véase, por ejemplo, Weissberg et al., 2007, Diekstra, 2008).

Desde el 1 de enero de 2006, todas las escuelas primarias y secundarias deben incluir educación para la ciudadanía activa o el compromiso cívico en sus objetivos y actividades curriculares. Se espera que la educación para la ciudadanía activa contenga contenidos importantes de educación emocional y social

No obstante, también existen razones para ser optimistas dados dos hechos recientes. Primero, desde el 1 de enero de 2006, todas las escuelas primarias y secundarias deben incluir educación para la ciudadanía activa o el compromiso cívico en sus objetivos y actividades curriculares. Se espera que la educación para la ciudadanía activa contenga contenidos importantes de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida. No obstante, no se ha formulado o especificado todavía ningún reglamento ni requisito sobre el contenido y las formas de enseñanza de la misma. De hecho, se deja a las escuelas decidir sobre cómo se implementará; sin embargo, se espera que en un plazo relativamente breve se proporcionen algunas pautas oficiales sobre cómo implementar la educación para la ciudadanía. Se ha encargado a los cuerpos de inspectores escolares que asuman la tarea, a partir de 2008, de evaluar si los centros gestionan adecuadamente la educación en ciudadanía activa respecto al tiempo que se dedica a la materia y a la relevancia de las actividades. Al menos los siguientes tres criterios se aplicarán como guía de esta evaluación. El primero es el conocimiento que los niños y adolescentes tienen sobre los valores y normas básicas de convivencia y de participación en una sociedad democrática; el segundo es la capacidad de enfrentarse a la diversidad cultural de manera efectiva y respetuosa; y el tercero es la adquisición de conocimientos y habilidades para contribuir activamente a la comunidad,

como puede ser el vecindario, la ciudad o las organizaciones sociales. En relación con este punto se encuentra el requisito para todos los estudiantes de educación secundaria de completar lo que se conoce como 'prácticas sociales': esto implica que deben comprometerse a desempeñar trabajos voluntarios u otros tipos de servicios comunitarios, durante un período (acumulativo) de seis semanas a lo largo de la educación secundaria.

El segundo hecho prometedor es una directriz de los Ministerios de Educación y Sanidad para subvencionar a las escuelas sólo en relación con aquellos programas de educación cívica y similares de cuya evaluación se desprenda que están basados en pruebas empíricas o son 'prometedores', lo que implica que al menos exista alguna evidencia relativa a sus efectos. Aunque las escuelas siguen teniendo la capacidad de decidir apoyar financieramente sus propios programas o actividades 'preferidos', dicha directriz presumiblemente tendrá un efecto formativo, tanto a corto como a largo plazo.

A la luz de los hechos descritos anteriormente, bien puede ocurrir que la educación cívica y la educación emocional y social se conviertan en un lado de la moneda de la educación, que completaría el otro lado de la misma; el de la educación académica basada en los conocimientos, mejorando por tanto el desarrollo global de los niños y jóvenes.

En los Países Bajos, existen posibilidades de que la educación cívica y la educación emocional y social se conviertan en un lado de la moneda de la educación, que completaría el otro lado de la misma; el de la educación académica basada en los conocimientos, mejorando por tanto el desarrollo global de los niños y jóvenes.

En los siguientes apartados se resumirá brevemente la historia y el estado actual de la educación emocional y social en los Países Bajos, la formación en habilidades para la vida, la formación en capacidades sociales o la educación en competencias sociales. Dada la confusión creada por esta multitud de términos normalmente considerados sinónimos, en las siguientes secciones se empleará el término genérico *educación emocional y social* o *habilidades para la vida*. En opinión del autor, este último término expresa de la manera más apropiada la concepción esencial del movimiento que lucha por lograr un equilibrio entre el énfasis imperante en el sistema educativo sobre la adquisición de competencias cognitivas y académicas y un énfasis simétrico en las habilidades sociales, emocionales y morales. Es la adquisición convergente y mutuamente reforzada de estos cuatro tipos de capacidades lo que aporta a los niños las habilidades para la vida que necesitan en el momento en que llegan al umbral de la vida adulta.

Una breve historia de la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida en los Países Bajos

"Ser un ciudadano del mundo, marcado por la conciencia debida de obligación hacia la comunidad en la cual nos encontramos, es el mayor objetivo (de la educación)"

Desiderius Erasmus⁵

El campo de la escolarización y la educación ha sido siempre un lugar de confrontación de distintos sistemas de valores, enfoques y prácticas. Los valores en conflicto en el sistema educativo son los del mercado frente a los de formación del carácter y los de obediencia y autoridad frente a los de autonomía y democracia.⁶

Esto sin duda es aplicable también al caso de los Países Bajos. Algunas de las mentes más brillantes en la historia del país, como Desiderius Erasmus (1466?-1536) y Baruch de Spinoza (1632-1677) han dedicado una parte importante de sus obras a la cuestión de qué es la educación y la escolarización y cómo debe implementarse.

Erasmus escribió, entre diversas obras educativas, un libro especialmente dirigido a los adolescentes, a sus padres y profesores, sobre la buena conducta y el comportamiento civilizado en las interacciones humanas diarias. En él, llamaba la atención sobre la importancia de las escuelas en la promoción de dichas cualidades.⁷ En otro libro, su principal obra sobre la educación de los jóvenes *'De Pueris'* (1529), afirmó que la educación (del latín 'e-ducare' = sacar hacia afuera) es el esfuerzo por convertir la naturaleza humana 'incivilizada' en formas de ser pacíficas y sociales y en desalentar los vicios y las tendencias o instintos irrespetuosos. Según Erasmo, la escolarización debería comenzar lo antes posible, preferiblemente no más tarde de los cuatro años de edad, y los

maestros desempeñarían un papel en el desarrollo general de los niños al menos tan importante como el de los propios padres. En palabras de Erasmo: “Ellos merecen tanto respeto como los padres...son, de alguna manera, los padres mentales.”⁸ Tal es el énfasis que Erasmo pone en el desarrollo integral de los niños y jóvenes a través de las escuelas, que resume su propia posición sobre la educación de la siguiente manera: “Los hombres no nacen, sino que son educados”.⁹

Aunque la teoría educativa de Spinoza no ha sido discutida ampliamente en los siglos siguientes a su muerte, tuvo y aún tiene una gran importancia (véase Rabenort, 1911, también Puolimatka, 2001).¹⁰ Para Spinoza¹¹ el principio fundamental y el objetivo de la educación consiste en educar a los niños para que sean seres humanos éticamente responsables, críticos, capaces de pensar de forma independiente y compasivos. La adquisición de conocimientos, como pueden ser las capacidades técnicas, no sólo es importante en la medida en que hacen posible la supervivencia material y la independencia económica sino también en la medida en que proporcionan el tiempo y la ocasión para el desarrollo racional y ético. Spinoza considera estos dos conceptos, lo racional y lo ético, estrechamente relacionados entre sí, ya que es a través del desarrollo de su racionalidad como el hombre se convierte en un ser ético. El desarrollo de la racionalidad significa en primer lugar el desarrollo de la capacidad de una persona para percibir con precisión y comprender su propia naturaleza. Esto implica el autoconocimiento, y por lo tanto la profundización en él, incluyendo el conocimiento acerca de la relación de uno mismo con el resto de la naturaleza, que es una parte esencial del proceso de educación y una precondición para el desarrollo de la virtud y el carácter (Puolimatka, 2001, p.401). En palabras de Spinoza: “El que es ignorante de sí mismo lo es también sobre los fundamentos de todas las virtudes, y en consecuencia, de

todas ellas.”¹² Pero el autoconocimiento sólo es virtuoso si conduce al desarrollo de la capacidad de gobernar, de tener control sobre las propias emociones. El aprender a pensar o ser racional es la precondición para el aprendizaje del control de las emociones. En sus propias palabras: “Respecto a los términos bueno y malo, éstos no indican ninguna cualidad positiva en las cosas consideradas en sí mismas, sino que son meramente modos de pensar, o nociones que elaboramos a partir de la comparación entre sí de las cosas. Así, una misma cosa puede ser al mismo tiempo buena, mala e indiferente. Por ejemplo, la música es buena para el que padece melancolía, mala para el que llora una pérdida e indiferente para el que es sordo”.¹³

Sin embargo, según Spinoza, el hecho de ser racional y adquirir autoconocimiento no tiene un valor por sí mismo, sino sólo en la medida en que conduce al control de las emociones en favor del interés de todos. Ser educado, esto es, el ser una persona virtuosa o moral, según Spinoza significa ante todo estar al servicio de los demás. De aquí surge la famosa frase del pensador: “Una persona moral no desea nada para sí mismo que no desee para los demás”. En resumen, para Spinoza, el ser educado es, en términos actuales, un asunto de adquisición de educación emocional, social y moral.

Las opiniones de Erasmo y de Spinoza influyeron profundamente en muchas generaciones posteriores, y su alcance es aún visible hoy en día (de lo que son testigo, por ejemplo, las numerosas escuelas, organizaciones y estudios que llevan su nombre). No obstante, su concepción de que las escuelas han de impulsar el desarrollo emocional, moral y cívico, además del práctico y técnico ha sufrido grandes vaivenes a través de los siglos posteriores a su fallecimiento.

El sistema escolar en los Países Bajos

En los siglos en que vivieron Erasmo y Spi-

Tabla 1

Año escolar 2005-2006

Estudiantes y tipo de escuelas de educ. primaria (públicas, confesionales) en los Países Bajos

Tipo	Estudiantes		Escuelas		
	N	%	N	%	Tamaño*
Escuelas públicas	477.500	30,8%	2.393	33,5%	200
Escuelas confesionales, de las cuales:	1.071.900	69,2%	4.741	66,5%	226
Católicas	522.800	33,7%	2.098	29,4%	249
Protestantes (diferentes tipos)	416.800	27,6%	2109	28,6%	203
Islámicas	9.200	0,6%	47	0,7%	195
Hinduistas	1.500	0,1%	5	0,1%	309
Judías	400	0,0%	2	0,0%	187
TOTAL	1.549.500	100,0%	7.134	100,0%	217

Fuente: extraído del Anuario de la Educación en cifras, 2007, Oficina Central de Estadísticas, Los Países Bajos

* promedio de estudiantes por escuela

noza y hasta 1806, los Países Bajos era una república compuesta por varias provincias y ciudades más o menos autónomas. La educación era privada, impartida en el hogar u organizada en escuelas y seminarios que básicamente se regían a sí mismos. Bajo la influencia del dominio napoleónico de Europa y por lo tanto también de los Países Bajos, se aprobaron las primeras leyes sobre educación (en 1801, 1803 y 1806). La ley de 1806 indicaba que cada niño tenía derecho a asistir a la escuela, pero no existía aún la obligación como tal. La ley prohibía las escuelas confesionales. En 1806 los Países Bajos se convirtieron en una monarquía y el primer rey fue Louis Napoleón, el hermano del emperador de Francia. En 1814, después de la abdicación del emperador, la monarquía regresó a la Casa de Orange, que actualmente continúa conservando el título, y William I se convirtió en el primer rey de este linaje. Desde el comienzo mismo de su reinado puso un fuerte énfasis en la educación, claramente debido a que la demanda de empleados adecuadamente formados e instruidos dentro de la industria se estaba incrementando rápidamente. En los años siguientes la prohibición de la escolarización confesional, un vástago de la Revolución Francesa y la ideología na-

poleónica, fue muy atacada desde diferentes ángulos, tanto por los protestantes como por los católicos. La Constitución de 1848 zanjó el problema y ordenó que en principio ‘todo el mundo tiene el derecho de proporcionar educación’. Consecuentemente, se fundaron en todo el país escuelas católicas y protestantes junto a las escuelas públicas. En 1901 la educación se hizo obligatoria para todos los niños entre 6 y 12 años de edad. Sin embargo el Estado sólo subvencionaba a las escuelas públicas, no a las confesionales. Esto condujo a una nueva crisis que se resolvió con la Constitución de 1917, que establecía que tanto las escuelas públicas como las confesionales recibirían subvención del Estado. Esta es la situación que aún perdura, y que implica, por ejemplo, que también las escuelas islámicas, consecuencia del creciente porcentaje de la población adscrita al Islam como religión, están siendo subvencionadas (véase tabla 1).

Además de las escuelas públicas al uso y de las escuelas confesionales, en el país existen también escuelas Montessori tanto para educación primaria como secundaria; también las llamadas ‘Vrije scholen’ (‘escuelas libres’), a las que suele designarse también como escuelas Ru-

dolf Steiner o escuelas antroposóficas, - similares a lo que en otros sitios se conoce como escuelas Waldorf -, y también las escuelas Dalton. Del total de 7.000 escuelas primarias en el país actualmente cerca de dos tercios son confesionales y menos de un tercio son públicas. Existen alrededor de 160 escuelas Montessori, 30 escuelas libres y 313 escuelas Dalton.

En comparación con el comienzo de la educación obligatoria en 1901 el número de años de educación obligatoria se ha más que duplicado. La escolarización actualmente es obligatoria a partir de los 5 años de edad hasta los 18. En términos generales, aunque no existe un plan de estudios nacional en los Países Bajos, como existe por ejemplo en Gran Bretaña, las escuelas de educación primaria mantienen uniformidad en sus objetivos centrales y por lo tanto en gran medida también en su plan de estudios. Pero existen diferencias sustanciales en la cultura escolar, en los valores y normas que se enfatizan, los métodos o estrategias didácticas, los vínculos entre padres y escuela y las relaciones con la comunidad que les rodea.

En relación con el desarrollo emocional y social, se han formulado varios objetivos básicos, como por ejemplo:

- Los estudiantes deben aprender a preocuparse de su propia salud física y mental, así como también de la de los demás;
- Los estudiantes deben adquirir autoeficacia, para sí mismo y en sus relaciones con los demás, sirva de ejemplo como conductores en una red viaria y como consumidores;
- Los estudiantes deben aprender tantas las características más importantes de las instituciones públicas de los Países Bajos y de Europa como y las de su papel de ciudadanos;

- Los estudiantes deben aprender a respetar los valores y normas generalmente aceptados y a comportarse de manera acorde con ellos.¹⁴

Sin embargo, las escuelas son autónomas en relación a cómo deciden educar a los alumnos en este sentido. En términos generales, las escuelas confesionales cuentan con una larga tradición a la hora de prestar atención a estos aspectos a través del prisma de sus valores religiosos, de las costumbres y las prácticas. Asimismo, ponen un fuerte énfasis en los profesores como modelos morales y de conducta para los estudiantes. Sin embargo en las aulas la enseñanza específica de habilidades sociales, emocionales y morales, por ejemplo a través de programas estructurados, no ha formado parte de esta tradición. En las escuelas públicas la situación era y aún es más confusa. Por lo tanto, en resumen, aún no está claro en qué medida las escuelas de educación primaria han logrado tener éxito en educar a sus estudiantes en los cuatro aspectos anteriormente mencionados.

En relación con la educación secundaria, la situación es incluso más ambigua. Aquí también se ha planteado un número importante de objetivos centrales, divididos en varias categorías, de las cuales 'el individuo y la sociedad' parece guardar una mayor relación con la educación social, emocional y moral.¹⁵ Sin embargo, sólo dos de los doce objetivos incluidos en esta categoría puede considerarse que atañen, aunque sea de manera indirecta, a la educación social, emocional o moral. Uno de ellos se refiere a 'hacer frente respetuosamente a las críticas de los demás' y el otro a la 'capacidad de respetar la diversidad en cuanto a creencias y estilos de vida'. Sin embargo, en documentos entregados a las escuelas de educación secundaria que incluyen sugerencias sobre cómo implementar estos objetivos no se hace ninguna referencia al uso de programas educativos sociales, emocionales o morales sistemáticos.¹⁶

Como se ha indicado en la introducción, la obligación -vigente desde 2006 tanto en los centros de educación primaria como secundaria- de invertir en "educación para la ciudadanía" de niños y jóvenes, así como la formulación propuesta de pautas de orientación más estrictas para su implementación, podrían, como efecto secundario, conducir a un mayor énfasis tanto en los programas de educación social, emocional y moral sistemática como en su utilización. Pero aún está por ver si esto será así realmente.

Debido a varias razones el 'status quo' descrito anteriormente respecto a la educación emocional, social y moral en los centros de enseñanza primaria y secundaria del país, caracterizado tanto por una enorme heterogeneidad como por la falta de liderazgo, es sorprendente. Por una parte, el potencial de las escuelas de promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes, en particular respecto a su salud mental y bienestar social, ha sido reconocido durante siglos, primero ha sido explicado a través de los trabajos de importantes personajes como Erasmo y Spinoza, pero también a comienzos del siglo XX por prominentes científicos como Sigmund Freud (1856-1939) y Bertrand Russell (1872-1970), cuyas obras son muy conocidas y leídas en los Países Bajos. En segundo lugar, con el incremento en número de años de escolarización obligatoria, la idea de que las escuelas, y por lo tanto los profesores, ejerzan en sí mismos una influencia paterna omnipresente, se convirtió en un paradigma ampliamente aceptado (cfr. la opinión de Erasmo de que los profesores son verdaderos padres mentales). Un elemento común a estas dos posturas es la idea de que la enseñanza es en primer lugar un proceso pedagógico y socio-psicológico, donde la afluencia del conocimiento y de los métodos pedagógicos y psicológicos al sistema escolar es de primordial importancia. Aunque esta postura ha sido defendida durante más de un siglo, como se mostrará en la siguiente sección, el sistema educativo ha tardado en aceptarla.

Escuelas, desarrollo y salud

"El concepto que yo sustituiría como objetivo de la educación es la civilización, un término que, del modo en que yo lo entiendo, tiene una definición que en parte es individual y en parte social: En el aspecto individual, consiste en cualidades intelectuales y morales: intelectualmente, un determinado mínimo de conocimiento general, capacidades técnicas en la profesión de cada uno y el hábito de formarse opiniones a partir de evidencias; moralmente, imparcialidad, amabilidad y un mínimo de autocontrol. Debería añadir una cualidad que no es moral ni intelectual, sino tal vez psicológica: el disfrute de la vida. En la vida en comunidad, la civilización exige el respeto de las leyes, la justicia entre los hombres, propósitos que no incluyen un perjuicio permanente a la raza humana, y una adaptación inteligente de los medios a los fines. Si estos han de ser los objetivos de la educación, corresponde a la ciencia de la psicología considerar lo que puede hacerse para alcanzarlos, y, en particular, qué grado de libertad puede ser más efectivo."

Bertrand Russell, 1932¹⁷

Alrededor de 1900, cuando se implantó en el país y en otras naciones europeas la escolarización obligatoria para todos los niños hasta los 12 años de edad, el énfasis se centró principalmente en el papel de la escuela en preparar a los niños para el mercado laboral. Esta consecuencia de la (primera) revolución industrial sería criticada desde distintos ángulos, en la medida en que se trataba del principal o el único propósito de la educación. Una de las críticas indicaba que las escuelas tenían escaso o ningún efecto sobre la estratificación social o la pertenencia a una

determinada clase social. En otras palabras, la escolarización sólo reproducía y perpetuaba las desigualdades e injusticias sociales (Russell, 1926).¹⁸ Otra crítica, expresada por muchos científicos sociales, era que el sistema escolar dominante disciplinaba y recompensaba las conductas pasivas, y que por lo tanto tenía profundas influencias negativas sobre el desarrollo emocional y psicológico de los niños y adolescentes (Adler, 1929).¹⁹ Varios críticos de toda Europa llegaron incluso a acusar al sistema escolar de provocar problemas emocionales y conductuales en un porcentaje considerable de niños y jóvenes. Una ilustración elocuente de esto son los hechos que condujeron al primer simposio científico realizado sobre la salud mental de los jóvenes.

En 1910, Freud y algunos de sus asociados como Alfred Adler y Wilhelm Stekel organizaron en Viena lo que con toda probabilidad se convertiría en la primera reunión científica de la historia sobre salud mental entre los estudiantes de secundaria. El catalizador de esta reunión fue el hecho de que las recientemente fundadas escuelas “medias” (cuyos primeros grados se conocen actualmente como educación secundaria) estaban siendo testigos, según se informaba, de un alarmante número de suicidios e intentos de suicidio por parte de los estudiantes. Tanto los medios de comunicación como los mismos padres señalaron al sistema escolar como presunto culpable de estas tragedias. Siendo el psicólogo más famoso de su tiempo y estando dispuesto a intervenir, se le pidió a Freud que hablara acerca de esta acusación. En lugar de eso, él y sus colaboradores decidieron estudiar a fondo la cuestión y entre otras cosas, organizaron un simposio. El tema de la reunión se formuló como: “Sobre el suicidio. En particular el suicidio entre estudiantes de escuelas secundarias”.²⁰ Durante tres días psicólogos, psiquiatras, periodistas y profesores presentaron ponencias y discutieron este tema. Freud no realizó ninguna presentación,

pero presidió la reunión y realizó comentarios sobre las ponencias. Es destacable el siguiente comentario, en el que Freud al tiempo que criticaba la hipótesis de que las escuelas impulsan a los estudiantes a conductas auto-destructivas, lo hacía también a las escuelas por no hacer lo que pudieran para promover la salud mental de sus alumnos:

“No nos dejemos llevar demasiado lejos, sin embargo, por nuestra simpatía a la parte que ha sido injustamente tratada en este caso...una escuela de enseñanza secundaria debería lograr algo más que el no impulsar a sus alumnos a suicidarse. Debería proporcionarles un deseo de vivir y ofrecerles apoyo y respaldo en un momento de la vida donde las condiciones de su desarrollo les impulsan a relajar los lazos con sus padres y con sus familias. Me parece evidente que las escuelas fallan en esto, y en muchos aspectos no cumplen con su labor de proporcionar un sustituto a la familia ni en crearles un interés por la vida del mundo exterior... La escuela nunca debe olvidar que debe tratar con personas inmaduras a los que no se les puede negar el derecho a demorarse en determinadas etapas del desarrollo e incluso en determinadas etapas desagradables” (véase Friedman, 1967).²¹

En otras palabras, las escuelas no son la causa del suicidio entre sus alumnos, pero no se percatan lo suficiente de su potencial preventivo.

A pesar del hecho de que el eco de las ideas sobre el potencial y el papel necesario de las escuelas en el desarrollo emocional y social de los estudiantes expresadas por Freud y sus colaboradores -Alfred Adler en particular- planeó sobre los sistemas escolares de una serie de países europeos, incluido los Países Bajos (Freud visitaba habitualmente

este país y pasaba en él sus vacaciones); apenas se les prestó atención en las décadas siguientes. El sistema de escuelas públicas no asumió el desarrollo social, mental y emocional y el bienestar de sus alumnos como una tarea esencial. Esto pudo deberse a los acontecimientos económicos y políticos que se produjeron durante el primer cuarto del siglo, en particular la Primera Guerra Mundial.

En la estela de los horrores de esta guerra una serie de reformistas del sistema educativo expresaron y promulgaron la idea de que si las escuelas pudiesen efectuar una contribución esencial al futuro del hombre y a la supervivencia de la especie humana sería a través de la educación para la paz y la democracia (véase Korzybski, 1921)²² Algu-

establecer una red de dichas oficinas dentro del sistema escolar. En 1934 existían 28 de estas instalaciones, que fueron desmanteladas ese mismo año por los Nazis cuando invadieron Austria. Las ideas de Adler se expandieron por los Países Bajos gracias a Alexander Müller, entre otros, quien era uno de sus asociados más cercanos, y que vivió y trabajó en Amsterdam desde 1927 hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.²⁴ Müller puso acento en especial en el punto de vista de Adler de que las escuelas deberían educar a los niños para la salud y la atención a la comunidad y reforzó la estrecha relación entre estas dos cualidades. Expresó estas ideas elocuentemente de la siguiente manera en una conferencia celebrada en Róterdam el 10 de enero de 1934: “El sentimiento de co-

En la estela de los horrores de la Primera Guerra Mundial, una serie de reformistas del sistema educativo promulgaron la idea de que si las escuelas pudiesen efectuar una contribución esencial al futuro del hombre y a la supervivencia de la especie humana, sería a través de la educación para la paz y para la democracia

nos psicoanalistas como Alfred Adler²³ también manifestaron un creciente interés por mejorar el desarrollo y la salud mental de los niños y jóvenes a través del sistema escolar. Según Adler, la responsabilidad de un desarrollo óptimo ha de ser compartida por igual entre los padres y los profesores. Por lo tanto estos últimos han de ser instruidos en la educación paterna, con el objetivo de fomentar las actitudes democráticas y las competencias en los niños. Las escuelas también tienen un papel crucial en la promoción de la salud mental y en la prevención de problemas mentales en los niños, y por lo tanto deberían incorporarse a las escuelas oficinas de orientación a la infancia. En Viena Adler logró

unidad debería compararse a la salud. Un estado saludable es considerado normal, y una situación de enfermedad como anormal. En este mismo sentido, el tener un sentimiento de comunidad es normal, y su ausencia por el contrario, es anormal, según la opinión de la Psicología Individual.”²⁵

Aunque dichas ideas fueron generalmente aceptadas y muchas veces bienvenidas por los políticos educacionales, los consejos escolares, los profesores y el público en general, apenas se dispuso nada dentro del sistema escolar o el plan de estudios para darles satisfacción de manera sistemática. Aparentemente se supuso que las escuelas por su mera

Después de la Segunda Guerra Mundial se consideró que la atención a los aspectos sociales y emocionales del desarrollo era un lujo que la sociedad no se podía permitir. Consiguientemente, las décadas posteriores se caracterizaron por la escolarización en el sentido tradicional y estricto de la palabra: autoritaria, uniforme, con énfasis en la pasividad y en la obediencia, y regida por los valores del mercado

existencia y los profesores por su vocación ya contribuían sustancialmente a la educación social, emocional y moral de los niños.

Luego sobrevino la Segunda Guerra Mundial. Fue la destrucción provocada por esta guerra, particularmente en cuanto a infraestructuras físicas, bienes materiales y nivel de vida, lo que hizo necesario a los ojos de muchos escolarizar a las nuevas generaciones centrándose en los conocimientos técnicos y prácticos necesarios para reconstruir la sociedad. Durante algunos años se consideró que la atención a los aspectos sociales y emocionales del desarrollo era un lujo que la sociedad no se podía permitir. Por tanto, las primeras dos décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial se caracterizaron por la escolarización en el sentido tradicional y estricto de la palabra, es decir, autoritaria, con un énfasis en la pasividad y en la obediencia uniforme y regida por los valores del mercado.

Luego ocurrió algo que cogió por sorpresa a la generación en el poder, y ciertamente a la mayoría de los políticos y encargados de las decisiones educativas. La revolución de los llamados “baby boomers” de 1968-1969 echó por tierra la cultura educativa imperante. Estudiantes universitarios y escolares empezaron a exigir el derecho a co-construir y co-decidir

en estructura escolar, los contenidos de los currículos e incluso los mecanismos de asignación de notas y calificaciones. Como uno de los líderes estudiantiles²⁶ lo explicó en aquel momento: ‘Si quieren que seamos miembros de la sociedad más responsable y democrática, deben darnos escuelas y una escolarización más responsables y democráticas’. Esto se convirtió en el punto de partida arquimédico para el replanteamiento tanto de la educación como del desarrollo.

Una importante contribución e impulso a este movimiento vino también de una serie de organizaciones internacionales que se fundaron tras la Segunda Guerra Mundial, como resultado de la misma. Aunque su influencia era pequeña hacia finales de la década de los cuarenta y en los años cincuenta, en los sesenta su voz se alzó y fueron cada vez más escuchados. Las organizaciones más influyentes en este sentido fueron UNICEF, el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, que ponía énfasis en la educación, y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que lo hacía en la salud global de los niños. Esta última, con su definición de la salud como ‘un estado completo de bienestar físico, mental y social y no únicamente la ausencia de enfermedades’ no sólo se convirtió en un elemento crecientemente influyente como



La revolución de los llamados “baby boomers” de 1968-1969 echó por tierra la cultura educativa imperante. Estudiantes universitarios y escolares empezaron a exigir el derecho a co-construir y co-decidir en la estructura escolar, los contenidos de los currículos e incluso los mecanismos de asignación de notas

garante de la salud en sentido estricto, sino también en el sistema educativo.

Desde la introducción de la escolarización obligatoria a comienzos del siglo XX, a las escuelas se les exigió que prestaran una mayor atención a la higiene en sus edificios y a la salud de los niños, ya que estos habitualmente traían sus enfermedades a las escuelas, contagiando a otros niños. Por lo tanto, ya en 1902 en algunas escuelas holandesas se nombraron médicos escolares –normalmente médicos de familia, que asistían a la escuela como ‘segundo trabajo’. Además, en esta época, se establecieron los llamados Centros Municipales de Salud, que estaban especialmente diseñados para tratar las cuestiones de salud escolar. Aunque durante la primera mitad del siglo los médicos escolares se dedicaron principalmente a la prevención de estados y desórdenes físicos y a la intervención en los mismos, en las décadas siguientes la gran mayoría de los niños a los que se examinó estaban físicamente sanos, pero sin embargo los médicos escolares y las enfermeras observaron que muchos de ellos mostraban problemas emocionales o de conducta, bastante a menudo de cierta gravedad. Una vez que se tomó conciencia de esta situación y se logró recopilar información de forma más sistemática sobre la salud global, en el sentido que define la salud la OMS, apareció un fenómeno inquietante.

Si se utilizaban parámetros de salud que

incluyesen los estados mentales y psicosociales y los comportamientos con implicaciones a relativamente largo plazo para la salud tales como el abandono escolar, la actividad sexual, el abuso de sustancias, la inclinación a la violencia, la depresión o las tendencias suicidas, con los datos disponibles no se podía asegurar que se estaba mejorando la salud y el bienestar entre los niños y los adolescentes (Diekstra, 1989²⁷, Rutter y Smith, 1995).²⁸ Además, parecía ser que lo que habitualmente se consideraba como problemas y desórdenes propios de los adultos –actos criminales graves, agresión sexual, dependencia y abuso del consumo de sustancias, síntomas depresivos, e incluso conductas autodestructivas graves-, estaban aumentando durante los primeros años de la adolescencia. A principios de la década de los ochenta ya no era extraño para los padres, profesores y trabajadores de la rama sanitaria tener que tratar casos de niños tan jóvenes como de 12 ó 13 años de edad que cometían actos de agresión, sufrían graves depresiones clínicas o que incluso llegaban a suicidarse.

Una de las explicaciones más claras para este hecho ha sido el inicio cada vez más temprano de la pubertad desde comienzos de siglo. Se ha establecido igualmente con certeza que con el despertar de la pubertad, comienzan a aparecer enfermedades, desórdenes y prácticas de conducta propias de los adultos (Rutter y Smith, 1995). Pero otros factores también han jugado un papel im-

La Organización Mundial de la Salud (OMS), con su definición de la salud como ‘un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no únicamente la ausencia de enfermedades, no sólo se convirtió en un elemento crecientemente como garante de la salud en sentido estricto, sino también en el sistema educativo

portante, como ciertos hechos socioculturales entre los cuales se cuenta el papel decreciente de las instituciones religiosas como inspiradoras de normas de conducta, la creciente fragilidad de la familia como institución social, expresada en el incremento exponencial en la frecuencia de divorcios, y el enorme aumento en los países desarrollados del uso, abuso y dependencia de sustancias químicas alteradoras de la consciencia como el alcohol y las drogas blandas y duras (Diekstra, 1989b).²⁹ Dados estos hechos así como también la extensión del número de años de escolarización obligatoria y de actividades extracurriculares con la consecuencia de una mayor permanencia de los niños y jóvenes en los centros de enseñanza, los problemas de conducta y mentales se hicieron más manifiestos en los centros.

“Si el desarrollo es una tarea, se requieren habilidades”

Fue también hacia finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta cuando surgió un paradigma a través de las disciplinas de la psicología del desarrollo y de otras ciencias relacionadas. Un principio central de este cambio consistió en la conceptualización del desarrollo como un conjunto o serie de tareas, correctamente llamadas de desarrollo, que los niños y jóvenes debían dominar para convertirse en adultos funcionales (Diekstra et al, 1992).³⁰ Uno de los primeros defensores de este modelo fue el psicólogo suizo Jean Piaget, que identificó lo

que desde entonces se ha reconocido como tareas de desarrollo sociocognitivas básicas. Otras importantes figuras que contribuyeron al surgimiento del enfoque de la tarea orientada al desarrollo fueron John Bowlby y Michael Rutter en Gran Bretaña y Jerome Kagan en Estados Unidos. Las tareas requieren la disponibilidad de competencias para poder ser realizadas y por ello su enfoque orientado al desarrollo supuso un importante impulso al movimiento de competencias sociales y emocionales, posteriormente llamado también a menudo movimiento de educación emocional y social o de formación en habilidades para la vida. Como indicó uno de los principales defensores de este movimiento (Sprunger, 1989):³¹ “Si el desarrollo es una tarea, entonces se necesitan habilidades”.

El modelo de competencias o de habilidades para la vida es básicamente un esquema preventivo. Saca provecho de lo que puede llevarse a cabo con los niños y jóvenes para aumentar su probabilidad de completar con éxito determinadas tareas en un momento posterior, evitando el desarrollo incompleto de la persona. Este cambio hacia la prevención de problemas en lugar de esperar a que estos se produzcan y luego intentar resolverlos, coincidió con un cambio de paradigma en el ámbito de la psicoterapia y la orientación psicopedagógica (véase Knaus, 1974³², Corsini, 1995).³³ Las décadas de 1970 y 1980 habitualmente han sido llamadas las décadas del ‘movimiento terapéutico’,

Durante los primeros años de la década de los ochenta ya no era extraño para los padres, profesores y trabajadores de la sanidad tratar con niños de 12 ó 13 años de edad que cometían actos de agresión letal, sufrían graves depresiones clínicas o que incluso llegaban a suicidarse. Anteriormente, éstos se consideraban en general problemas propios de la etapa adulta. Muchos factores entran en juego aquí, como por ejemplo el inicio cada vez más temprano de la pubertad, el papel decreciente de las instituciones religiosas como inspiradores de normas de conducta, la creciente fragilidad de la familia como institución social y el enorme aumento en los países desarrollados del uso, abuso y dependencia de sustancias químicas alteradoras de la consciencia como el alcohol y las drogas blandas y duras

un eufemismo para lo que se trató de un énfasis fuerte y habitualmente exclusivo sobre los problemas personales o individuales, en contraposición al compromiso social. En particular las terapias conductuales y cognitivas que tuvieron tanto éxito y difusión durante la década de 1970 y 1980 adquirieron una influencia y popularidad que sobrepasó el campo clínico. Una pregunta que comenzó a formularse cada vez con mayor frecuencia era si lo que se enseñaba a personas que sufrían desórdenes podría también enseñarse a otros para prevenir el desarrollo de los mismos. Como resultado, un creciente número de métodos terapéuticos para pacientes fueron convertidos en programas de formación para personas que (aún) no eran pacientes. Algunos ejemplos notorios y muy populares de este movimiento son los llamados programas de formación en asertividad. No es coincidencia que muchas de las competencias y temas de formación en asertividad de aque-

lla época se hayan convertido en parte integral de los programas de competencias sociales y emocionales de los centros educativos en la actualidad. Un ejemplo elocuente e impresionante de esto son los esfuerzos de un grupo de psicólogos de Nueva York que hacia finales de la década de 1970 y comienzos de los 80 decidieron traducir las ideas y métodos básicos de la terapia cognitivo-conductual y racional-emotiva en un curriculum socioemocional aplicado a las escuelas de enseñanza primaria. Este método recibió el nombre de educación racional emotiva o REE (por sus siglas en inglés) (Knaus, 1974). El programa fue traducido al holandés e implementado en algunas escuelas de educación primaria del país (Diekstra, Knaus y Ruys, 1982).³⁴ No obstante, como es habitual con los 'primeros intentos', faltó apoyo político, desarrollo normativo y apoyo público y la iniciativa quedó aparcada durante años.

El modelo de competencias es básicamente un esquema preventivo. Saca provecho de lo que puede llevarse a cabo con los niños y jóvenes para evitar el desarrollo incompleto de la persona. Este cambio hacia la prevención de problemas en lugar de esperar a que estos se produzcan y luego intentar resolverlos, coincidió con un cambio de paradigma en el ámbito de la psicoterapia y la orientación psicopedagógica

De la educación emocional y social a la cívica En el mismo período en que el movimiento terapéutico alcanzó su cénit y se difundió en el sistema educativo, aunque no de manera sistemática, el mayor énfasis puesto en el desarrollo personal fue parejo con una desatención cada vez mayor a la importancia de la orientación a la comunidad y a la vida comunitaria. El término autoactualización (acuñado por Abraham Maslow),³⁵ que indica la etapa más alta del desarrollo personal, se consideraba que era realzado por las filiaciones o relaciones sociales pero en ningún caso debía ser limitado por éstas. La vida en comunidad era una condición para la autoactualización, no un objetivo en sí misma. En consecuencia, la promoción del 'compromiso cívico', la 'educación cívica' o la 'orientación al servi-

cio comunitario' no se consideró un objetivo central del sistema educativo.

Sin embargo, como indicaron Leigh y Putnam en un documento capital titulado 'Reviving Community' (Leigh y Putnam, 2002),³⁶ la ola de individualismo y la mejora del potencial personal que inundó a las masas en los países desarrollados en las décadas finales del siglo XX produjo una contrarreacción. Una creciente conciencia sobre el hecho de que muchos males contemporáneos de la sociedad eran consecuencia de compromisos y orientaciones comunitarias demasiado frágiles o que simplemente ya no existían, especialmente en las áreas urbanas en constante expansión, con poblaciones muy diversas y siempre cambiantes, hizo inevitable que el tema del compromiso cívico y la educación para la ciuda-

Las décadas de los años setenta y ochenta habitualmente han sido llamadas como las décadas del 'movimiento terapéutico', un eufemismo para lo que se trató de un énfasis fuerte y habitualmente exclusivo sobre los problemas personales o individuales, en contraposición al compromiso social

davía tarde o temprano se convirtiesen en una gran prioridad de la agenda política y pública. Una pregunta central en relación con este hecho era la siguiente: “¿En qué tipo de ciudadanos queremos que se conviertan nuestros hijos y cuál debería ser el papel de las escuelas en su educación cívica?”³⁷ Varias organizaciones internacionales, en particular el Consejo de Europa,³⁸ y muchos responsables

sitados (véase Veugelers, 2003).⁴⁰ Definido de esta manera, para muchos en los Países Bajos y en otros países europeos, el tema de la educación emocional y social y cívica en los centros educativos y por parte de estos se ha convertido recientemente en las dos caras de la misma moneda. En el Programa Social para los Países

En el Programa Social para los Países Bajos (2006) se indica explícitamente que la educación orientada a una correcta ciudadanía debería convertirse en una tarea central del sistema educativo, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria o superior y que al menos el 5% de los currículos debería dedicarse, de manera sistemática y controlada, a este objetivo

de políticas educativas así como científicos sociales comenzaron a estudiar las definiciones y las formas de llevar a la práctica la educación cívica. En los Países Bajos varias organizaciones nacionales³⁹ y muchos autores han defendido la importancia de interpretar la educación cívica como parte integral de la misión del sistema educativo, tanto a nivel de enseñanza primaria como secundaria. La educación cívica se definió de modo común de acuerdo con tres componentes:

- A | Impulsar el ajuste y la capacidad de autorregulación o autocontrol de las emociones y los impulsos;
- B | Mejorar la capacidad de pensar de manera independiente y de manera crítica y democrática;
- C | Promover la implicación social, la orientación y el servicio a la comunidad, en particular con los más nece-

Bajos⁴¹ (2006) se indica explícitamente que la educación orientada a una correcta ciudadanía debería convertirse en una tarea básica del sistema educativo, tanto en los niveles de educación primaria como secundaria o superior y que al menos el 5% de los currículos debería dedicarse, de manera sistemática y controlada, a este objetivo.

Aunque, como se indicó en la introducción, este estado del sistema educativo ciertamente no se ha alcanzado aún y el desarrollo hacia el mismo es más bien lento, el mero hecho de que la educación cívica se haya, desde 2006, convertido en un requisito formal de los centros de educación primaria y secundaria le ha dado un gran impulso. Para muchos centros, la obligación de impartir educación cívica ha despertado o renovado su interés por los programas de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida. Fre-

cuentemente, los centros de enseñanza descubren por primera vez que existe a este respecto una base de conocimientos sustancial y demostrada empíricamente, no sólo a nivel internacional sino también nacional.

En la siguiente sección describiremos brevemente cómo se formó esta base nacional de conocimientos, seguido de un resumen de los programas desarrollados y evaluados dentro de la zona de habla holandesa.

Los programas socio-emocionales o de habilidades para la vida en los Países Bajos: ¿Cómo surgieron y cuál es su eficacia?

La historia del surgimiento de los programas de educación emocional y social o formación en habilidades para la vida en el sistema escolar público holandés, tanto a nivel primario como secundario, tiene su punto arquimédico alrededor de 1989. Evidentemente, existieron algunas iniciativas tempranas por parte de centros de enseñanza concretos así como profesionales y científicos fuera del ámbito de la escuela pública (el ejemplo del programa de educación racional emotiva para escuelas de enseñanza primaria anteriormente indicado es uno de ellos). Sin embargo, como ocurre habitualmente con los ‘primeros casos’, no hubo apoyo político, desarrollo normativo ni apoyo público y estas primeras iniciativas en su gran mayoría fueron aparcadas tras un período de tiempo más o menos largo.

Un gran impulso a la educación emocional y social en los Países Bajos vino del hecho de que en 1989 la Asamblea Anual de la Organización Mundial de la Salud eligió como tema central para ese año “La Salud de la Juventud”, con un énfasis especial en la salud y el bienestar mental y social. Bajo la dirección del gestor del programa de la OMS sobre los Aspectos Psicosociales y Conductuales de la Salud y el Desarrollo (un programa cofinanciado por la Carnegie Corporation de Nueva York) se elaboró un volumen especial sobre

Intervenciones Preventivas en la Adolescencia (para su difusión entre los estados miembro y sus representantes).⁴² Este volumen consistía en una descripción de varios programas socioemocionales o de formación en habilidades para la vida, tales como los programas LionsQuest. Producto de estas actividades fue que en 1993 la OMS en su división de salud mental de Ginebra creó una unidad especial sobre habilidades para la vida en la educación, que jugó un papel decisivo en la difusión de información y en la ayuda a los países y a los sistemas escolares para el desarrollo e implementación de dichos programas. Esta unidad elaboró una serie de idearios y documentos de trabajo en los que, entre otras cosas, se proporcionó la terminología, la composición de los programas y el material utilizado para su desarrollo. Además organizó varias reuniones a nivel global y regional de responsables educativos, directores de centros y profesores, orientadas a promover los programas sobre habilidades para la vida.

En relación con los Países Bajos, las actividades de la OMS en este campo, entre otros estímulos, llevaron al Consejo Asesor Científico del gobierno holandés a decidir en 1989 encargar un estudio sobre la juventud y el desarrollo con un énfasis especial en las políticas y programas juveniles de prevención. El informe incluía, entre otras cosas, un capítulo sobre la ‘situación de la juventud’, y en este sentido en 1992 se publicó una estrategia nacional para la juventud (Diekstra et al. 1992).⁴³ Los componentes esenciales de esta estrategia, entre otros, eran los siguientes:

- A | El desarrollo de un Observatorio Nacional sobre el bienestar mental y social de los niños y jóvenes;
- B | Un programa nacional sobre formación de educadores (padres, profesores y otros asistentes sociales);

C | El desarrollo de un conjunto equilibrado de intervenciones preventivas y correctivas, orientadas a la población y orientadas a las personas que estuvieran basadas en pruebas y además personalizadas. Se asignó al sistema escolar un papel crucial respecto a la promoción del desarrollo social y emocional, ya fuese en colaboración con los padres o con las organizaciones sociales (juveniles).

Pasaron, no obstante, casi tres años antes de que las recomendaciones del informe fueran adoptadas de hecho por los políticos y gobernantes a nivel regional y local. El primero en hacerlo fue el gobierno municipal de la ciudad de Róterdam. Durante algunos años la ciudad tuvo la mayor prevalencia de problemas de juventud, abandonos escolares y juventud en condiciones de riesgo del país. En 1995 el gobierno municipal decidió adoptar una política juvenil preventiva en toda la ciudad e invitó a asesores externos para que desarrollaran y gestionaran dichas políticas. Ese mismo año el documento de acción con las políticas propuestas titulado “Puntos de inflexión”⁴⁴ fue aprobado por el gobierno municipal y el programa llamado “Crecer en la ciudad” comenzó a implementarse.

En el marco de este capítulo son de relevancia los siguientes componentes de dicho programa:

1 | El Observatorio de la Juventud. Cada dos años se analiza la situación de todos los niños y jóvenes (0-18) en la ciudad, respecto a su bienestar y desarrollo mental, conductual y social. Los datos recopilados son remitidos a la municipalidad, a las organizaciones sociales, a la policía y a los centros de enseñanza (en forma de informe adaptado a cada centro). En función de la situación real de la juventud en los barrios y en los centros de enseñanza en el marco de aplica-

ción de los programas, se proponen, se ponen en marcha, se evalúan, se reorientan (y a veces se clausuran) proyectos y otras actividades.

2 | “Prevención en la crianza de los hijos”. En esencia es un programa de control del bienestar mental y social de los padres de los niños (recién nacidos) y que les proporciona asistencia, apoyo o tratamiento social, psicológico y material cuando se requiere. El programa se basa en el hecho que el factor de predicción más poderoso de los problemas de desarrollo en niños de muy corta edad es la presencia de desórdenes psicológicos en uno o ambos padres.

3 | La traducción, implementación y evaluación del Juego de la buena conducta.⁴⁵ Este es un programa de intervención para alumnos de primaria, orientado a reducir y prevenir las conductas negativas y destructivas a corto y a largo plazo.

4 | La creación, implementación y evaluación de un programa de habilidades para la vida dirigido a los centros de enseñanza secundaria.⁴⁶

El programa de Habilidades para la Vida:

El programa está diseñado para jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, es decir para adolescentes y para todo tipo de centros de enseñanza. El objetivo general del programa es:

‘Adquirir o aumentar las habilidades que permitan a los jóvenes hacer frente eficazmente a las exigencias sociales y morales y a los desafíos de la vida diaria’.

Un principio importante y básico de *Habilidades para la Vida* es que los grupos bene-

ficiarios se impliquen tanto como sea posible y tengan voz en el contenido y en la construcción del programa. Con este objetivo, antes de que el programa de enseñanza se desarrollase de hecho, se realizó un inventario de las situaciones diarias muy conflictivas que les suceden con frecuencia a los adolescentes y que son difíciles para ellos. Se organizaron varios paneles de discusión, durante los cuales los adolescentes, sus padres/tutores y los profesores fueron entrevistados sobre incidentes y sucesos críticos y sobre las maneras en que se podrían abordar o tratar dentro del marco escolar. Fue sorprendente observar con qué frecuencia las respuestas de los padres y de los adolescentes diferían. En general los padres ven a los adolescentes desde sus propios marcos de referencia y experiencias, los cuales no siempre se corresponden con la realidad que viven sus hijos. Estos chicos pertenecen a una nueva generación con nuevas ideas, puntos de vista y sentimientos. Para la adquisición de habilidades es por tanto importante utilizar tanto la visión y la experiencia de los adultos como las ideas innovadoras y las experiencias de los adolescentes.

Algunos ejemplos de las situaciones mencionadas son los siguientes:

“Para mí es difícil decir no, si un compañero me ofrece un porro o un cigarrillo. Normalmente digo sí, porque tengo miedo de si digo que no, ya no formaré parte del grupo.”

Un alumno

“Lo que encuentro sorprendente es que existen grandes discusiones entre los estudiantes debido al chismorre.”

Un profesor

“A veces me siento mal por dentro y no sé como solucionarlo”.

Un estudiante

Sobre la base de los estudios publicados se ha efectuado un inventario sobre las habilidades que los adolescentes necesitan para ser capaces de manejar las situaciones cotidianas conflictivas. Las primeras clases se centran en las habilidades generales. Éstas tienen que ver con los pensamientos, los sentimientos y la conducta de los adolescentes. En las siguientes clases se proporcionan habilidades más orientadas a la solución de problemas, a través de la presentación de situaciones de conflicto comunes. En el programa de *Habilidades para la vida*, estas habilidades orientadas a la resolución de problemas se colocan encima de las capacidades básicas, como si se tratara de bloques. Varios proyectos de investigación muestran que el adquirir habilidades de esta manera, como parte de un programa de capacitación establecido ampliamente, constituye un método eficaz para las intervenciones preventivas.

Un ejemplo de cómo las habilidades se acrecientan a través del programa es el siguiente:

Comunicación eficaz

- Capacidades de comunicación verbal y no verbal adecuadas (general)
- Comunicación asertiva en el caso de presión de grupo, por ejemplo en un caso de acoso colectivo. (orientada a la resolución de problemas)

Los antecedentes teóricos de Habilidades para la Vida

El programa se basa en dos teorías psicológicas: la teoría cognitivo-social de Bandura y la terapia racional emotiva (RET, por sus siglas en inglés) elaborada por Ellis (1962). El principio básico de la teoría del aprendizaje socio-cognitivo es que una parte importante del cambio de conducta puede ser provocado por la influencia de los procesos mentales.

Existen varias técnicas para lograrlo:

- Aprendizaje a través de la práctica.
- Aprendizaje a través de la observación.
- Aprendizaje a través de la regulación interna.
- Y el aprendizaje a través de la persuasión.

Las expectativas son que la influencia en el proceso mental a través de estas cuatro técnicas tenga un efecto positivo sobre la confianza en la autoeficacia. Esta confianza en la autoeficacia es un importante determinante de la conducta y del cambio conductual. En consecuencia, el objetivo del programa de *Habilidades para la Vida* consiste en “tratar” los procesos mentales con el propósito de adquirir habilidades sociales y emocionales.

Organización del programa

Habilidades para la Vida es un programa que consiste en un conjunto de clases estándar, además de tres módulos optativos. Los módulos se han desarrollado de acuerdo con los resultados del Observatorio de la Juventud de Róterdam. Varios problemas psicosociales comunes que se observaron se añadieron como módulos a los programas estándar (uno de los módulos está centrado, por ejemplo, en cómo tratar la conducta agresiva). En total, *Habilidades para la Vida* consta de 23 clases. Una clase puede tener la extensión de una sesión lectiva normal (45 minutos) o bien puede dividirse en varias sesiones.

Algunos ejemplos de los temas que se imparten en las clases estándar son los siguientes:

- Aprender a reconocer lo que uno está haciendo (en situaciones de conflicto).
- Aprender a reconocer lo que uno se dice a sí mismo (en situaciones de conflicto).
- Estimulantes y juego.
- Ser acosado – ¿cómo hacer frente a esta situación?.

- Sexualidad
- Conflictos entre estudiantes y padres.

Las clases son impartidas por profesores interesados en los temas. A los profesores se les ofrece un curso de formación de 3 días de duración, durante el cual, a través de los materiales de los estudiantes y del manual del profesor se familiarizan con los principios básicos y para que puedan impartir el programa. Justo antes de que los profesores comiencen con el programa, se imparte un breve curso de refuerzo de medio día de duración. Finalmente, a mitad del programa, hay algunas sesiones de recopilación, durante las cuales se practican nuevamente las diferentes técnicas (por ejemplo, facilitando juegos de rol, de información) y se elabora una charla preparatoria acerca del resto de las clases.

De 1996 a 2005, una cifra estimada de 20.000 alumnos asistieron a las clases de *Habilidades para la Vida*. Ochocientos profesores siguieron el curso de formación. La evaluación sobre el programa revela que ha tenido éxito en un gran número de aspectos, tanto a corto como a largo plazo. Algunas de las variables que se han medido son las siguientes:

- Creer en la autoeficacia.
- Expresar eficazmente las emociones negativas.
- Relaciones entre los estudiantes y sus compañeros y entre los estudiantes y los profesores.
- Pensamientos e intentos de suicidio.

Además, los profesores indicaron en las entrevistas de evaluación que ellos mismos han cambiado como resultado de la enseñanza del programa de *Habilidades para la Vida*:

Habilidades para la Vida le enseña al profesor a estar atento a los problemas de los estudiantes. Reaccio-



ará más rápidamente a las señales que reciba.”

Habilidades para la Vida repercute emocionalmente en las personas. El programa puede influir en el desarrollo personal.”

“Me veo a mí mismo de otra forma”

“He adquirido una mayor autoconfianza.”

que aunque todavía existe mucho que no se conoce o que no ha sido ‘comprobado’, es evidente que la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida puede contribuir extraordinariamente al desarrollo de los niños y jóvenes y las escuelas pueden y deben asumir un papel fundamental en este proceso.

El hecho de que se haya concedido recientemente becas de investigación para al menos dos programas, *Formación práctica para la Vida* y *Habilidades para la Vida*,⁴⁷ po-

La ciencia de la educación emocional y social se encuentra todavía en sus primeras etapas de desarrollo en los Países Bajos, al igual que ocurre en otros países del mundo. Existe la necesidad urgente de contar con programas de investigación a largo plazo, realizados en colaboración a través de acciones concertadas entre universidades, instituciones de investigación y el mismo sistema escolar, ya que resulta evidente que la educación emocional y social puede contribuir extraordinariamente al desarrollo de los niños y jóvenes y las escuelas pueden y deben asumir un papel fundamental en este proceso

Epílogo

La ciencia de la educación emocional y social y la formación en habilidades para la vida se encuentra todavía en sus primeras etapas de desarrollo en los Países Bajos, al igual que ocurre en otros países del mundo. Existe la necesidad urgente de contar con programas de investigación a largo plazo, realizados en colaboración a través de acciones concertadas entre universidades, instituciones de investigación y el mismo sistema escolar, ya

niendo especial énfasis en la mejora de la calidad de los diseños y los resultados conductuales, justifica la expectativa de que en los años venideros la relevancia y el significado de la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida se convierta en un hecho científico establecido.

La historia, las políticas y la práctica referentes a la educación emocional y social o formación en habilidades para la vida tal

¿Cómo es posible que mientras que la investigación claramente sugiere su viabilidad, facilidad de gestión e importancia dentro del sistema educativo, la educación emocional y social, aún no sea aceptada como un tema ‘serio’, como tarea y misión principal del sistema?

como se han expuesto en este capítulo, dejan tras de sí varias preguntas desconcertantes. Por lo pronto, ¿cómo es posible que mientras las grandes mentes en la historia intelectual de los Países Bajos y muchos profesionales dentro del sistema de educación pública y fuera de él, hayan sido siempre conscientes, si no promotores, de la importancia vital de la educación emocional y social o la formación en habilidades para la vida, aún no sea una parte integrante del currículo y de la cultura escolar holandesa? Por otra parte, ¿cómo es posible que mientras la investigación claramente sugiere su viabilidad, facilidad de gestión e importancia dentro del sistema educativo, la educación emocional y social aún no sea aceptada como un tema ‘serio’, como tarea y misión principal del sistema?

¿Se debe esto al hecho de que la educación aún se considera, organiza o gobierna con una perspectiva económica? ¿O se debe al hecho de que aún sufrimos de una manera de pensar ‘limitada’, al menos en lo que se refiere al desarrollo? ¿Se considera la educación social y emocional como la primera y más importante tarea de la familia, los padres, mientras que el desarrollo cognitivo o académico es considerado como la principal tarea del sistema escolar? ¿O es la explicación de la situación actual incluso más preocupante? ¿Acaso la manera en que formamos a los profesores, en educación primaria, secundaria y superior, es la culpable de que estos no adquieran habitualmente las actitudes, conocimientos y capacidades necesarias para fun-

cionar (además) como ‘modelos y maestros’ de habilidades sociales, emocionales e incluso morales.

¿Se debe esto al hecho de que la educación aún se considera, organiza o gobierna con una perspectiva económica?

Estudiosos como Erasmo, Spinoza y Bertrand Russell eran de la opinión de que la enseñanza es la profesión más importante en la sociedad. ¿Pero refleja la organización y el plan de estudios de nuestros centros educativos, la formación y el estatus de nuestros profesores y la cooperación entre los padres y éstos es considerada importante?

Claramente, la integración de la educación emocional y social, o formación en habilidades para la vida, en nuestro sistema escolar exige un cambio de cultura, que abarque cambios en las actitudes, las capacidades y la formación e implementación de métodos y contenidos didácticos científicamente contrastados, así como la información pública acerca de la importancia de la formación en habilidades para la vida. El desarrollo de nuestros hijos y jóvenes depende de dicho cambio. Pues un desarrollo sano, tomando la analogía de la definición de salud efectuada por la Organización Mundial para la Salud, no es únicamente la ausencia de desórdenes, abandono escolar o fracaso académico, sino un estado completo de desarrollo físico, mental y social y de bienestar tanto en la niñez como en la adolescencia. Las escue-

las, al proporcionar una educación física, mental y socioemocional tienen un papel fundamental, si no el *primus inter pares*, en un desarrollo saludable. Pero hasta ahora, demasiado a menudo no están a la altura de este potencial, por citar a Sigmund Freud una última vez.

Y este es un lujo que ya no nos podemos permitir, ni mucho menos nuestros hijos.

Notas

- 1 Véase www.sociaalemotioneel.nl
- 2 Van Overveld, C.W., Louwe, J.J. (2005) Effecten van programma's ter bevordering van sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studien*, (82), 137-159. Véase también la página de Internet: www.socialecompetenties.nl
- 3 Para los programas Levensvaardigheden y Leefstijl se requiere una formación personalizada para los profesores (véase Gravesteyn & Diekstra, 2004).
- 4 Antes el NIZW, actualmente el NJI, Instituto para la Juventud de Holanda cuenta con una clasificación de los programas disponibles en holandés basada en diversos estudios de eficacia publicados
- 5 Véase Woodward, W.H. (1964), *Desiderius Erasmus concerning the aim and method of education*, con introducción de Thompson. C.R. New York: 72-77: boek van Woodward bevat een voortreffelijke Engelse vertaling van *De pueris*; 160
- 6 Véase la cita de Política, Aristóteles
- 7 Erasmus, D. (1530) *De civilitate morum puerilium* (Sobre la educación de los hábitos de la juventud).
- 8 Erasmus, D. (1529) *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, (On the immediate and liberal education of youth)
- 9 Ibid.
- 10 Rabenort, W.L. (1911) Spinoza como educador. Columbia University Contributions to Education. New York: Columbia University
- 11 Puolimatka, T. (2001) Spinoza's Theory of Teaching and Indoctrination. *Educational Philosophy and Teaching*, 33, 3&4, 397-410
- 12 B. De Spinoza. *Ethica de more geometrico* (Ethics)
- 13 Véase Spinoza, *Ética*, libro 4, proposición 56
- 14 Véase Spinoza, *Ética*, libro, prefacio
- 15 Stichting Leerplan Ontwikkeling (2006) *Herziene kerndoelen primair onderwijs*. SLO, p. 13 (traducción del autor)
- 16 Stichting Leerplan Ontwikkeling (2007) *Concretisering van de kerndoelen Mens en Maatschappij*. Kernoelen voor de onderbouw VO. Enschede: SLO (véase nr. 36 y 43)
- 17 ibid
- 18 Russell, B. (1932). *Educación y Disciplina*.
- 19 Russell, B. (1926) *Sobre la Educación*
- 20 Adler, A. (1929) *Psicología Individual en las Escuelas*
- 21 Ber den Selbstmord. Insbesondere selbstmord unter Schülern
- 22 Friedman, P. (1967) Discussions of the Vienna Psychoanalytic Society. On suicide. With particular reference to suicide among young students. New York: International Universities Press. p. 25-26
- 23 Korzybski, A.H.S. (1921) *The manhood of humanity*.
- 24 Adler, A. (1929) *Individual Psychology in the Schools*
- 25 Müller, A. (2003, traducción al inglés) *You shall be a blessing. Main traits of a religious Humanism*. Stein Publishers
- 26 Extraído de la traducción de una conferencia sobre Psicología Individual del Dr. Müller in Rotterdam. 10

- 26 de enero de 1934, en los archivos de AAINW/ATP. David Bendit-Cohen
- 27 Diekstra, R.F.W. (Ed, 1989). *Preventive Interventions in Adolescence*. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- 28 Rutter, M., & Smith, D. (1995) (Eds.). *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester, John Wiley & Sons.
- 29 Diekstra, R.F.W. (1989b) Suicidal Behavior in adolescents and young adults, *Crisis*, 10, 1, 1989, 16-34.
- 30 Diekstra, R.F.W. (ed.) (1992). *Jeugd in Ontwikkeling*. (Youth in Development) Report of the Scientific Advisory Council to the Cabinet. (Een studie van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid). Den Haag : SDU.
- 31 Véase Diekstra, R.F.W. (ed., 1989). *Preventive Interventions in Adolescence*. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- 32 Knaus, W.J. (1974). *Rational-Emotive Education: A Manual for Primary School Teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- 33 Corsini, R. J.J. (1995/2007) *Current Psychotherapies*. Wadsworth Publishers
- 34 Diekstra, R.F.W., Knaus, W., Ruys, A. (1982) *Rationeel-émotieve educatie: een trainingsprogramma voor kinderen en volwassenen*. Lisse : Swets & Zeitlinger, 1982. - p. 147
- 35 Maslow, A. (1954, 1970) *Motivation and Personality*. New York: Harper
- 36 Leigh, A.K. & Putnam, R.D. (2002). Reviving community: What policy-makers can do to build social capital in Britain and America, *Renewal*, 10(2), 15-20.
- 37 Véase van Beek, K., Zonderop, Y. (eds, 2006). 30 plannen voor een beter Nederland. De social agenda (30 proposals for a better Netherlands. The social agenda). Amsterdam: Meulenhoff
- 38 Véanse entre otras las publicaciones del Consejo Europeo: Audigier, F. (1998) *Teaching about society, passing on values*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo Europeo. 978-92-871-2300-8
- 39 Como por ejemplo De Raad for Maatschappelijke Ontwikkeling (Consejo para el Desarrollo Social)
- 40 Veugelers, W. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- 41 Véase Diekstra, R.F.W. (2006). *Verbinding maken, betrokken raken, vertrouwen bouwen*. Het kapitale belang van de goede burger. (Connect with others, get involved, build trust: the capital importance of the good citizen) In: van Beek, K., Zonderop, Y. (eds, 2006). 30 plannen voor een beter Nederland. De sociale agenda (30 proposals for a better Netherlands. The social agenda). Amsterdam: Meulenhoff, p. 164-200
- 42 Véase Diekstra, R.F.W. (ed., 1989). *Preventive Interventions in Adolescence*. Special edition Crisis. Toronto: G ttingen/Hogrefe Huber Publishers (ISBN: 0-920887-68-6)
- 43 Diekstra, R.F.W. (ed., 1992) *Jeugd in ontwikkeling* (Youth in Development): wetenschappelijke inzich-

ten en overheidsbeleid . Den Haag: SDU and Scientific Advisory Council to the Cabinet

- 44 Diekstra, R.F.W., Spierings, G.A.P., Vlaanderen, A. (1995) *Keerpunten. Naar een geestelijk gezond jeugdbeleid*. (Turning Points. Towards a Psychologically Healthy Youth Policy). Rotterdam: Municipal Health Department Publication. El título Turning Points está inspirado por el Documento sobre Política Juvenil de la Carnegie Corporation de Nueva York, titulado Turning Points (1991)
- 45 Véase Barrish, H.H., Saunders, M., Wolf, M.M. (1969) *Good Behaviour Game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom*. *Journ. of Applied Beh. Analysis*, 2, 119-124
- 46 Lier, P.A.C., van (2002) *Preventing disruptive behaviour in early elementary school children: impact of an universal classroom-based preventive intervention*, Dissertation. Rotterdam. Erasmus Medical Centre
- 47 Véase Gravesteyn, J. C., Diekstra R. F. W., De Wilde, E. J., & Koren, E. (2004). *Effecten van Levensvaardigheden. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten* (Effects of the Skills For Life programme for Adolescents; SFL-A). *Kind en Adolescent*, 25, 277-291.
- 48 Investigación de ZonMw, para el proyecto n.º: 50-50110-98-384, es decir el proyecto *Evaluation of the Life Skills Curriculum Intended for Dutch Secondary School Students*. This grant has been obtained by Prof. Diekstra in cooperation with TNO (Nederlandse Organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek Kwaliteit van Leven. *Preventie en Zorg; Jeugd, Preventie en Bewegen*) and NIGZ (Nationaal Instituut voor Gezondheidsbevordering en Ziektepreventie Cluster Jeugd). Este fondo ha sido concedido para investigaciones adicionales dentro del marco del currículum de Capacidades de Vida para estudiantes de escuelas de enseñanza secundaria, desarrollado por los Prof. Diekstra y J.C. Gravesteyn, M.Sc. El proyecto ZonMw comenzó el 1 de enero de 2007, y continuará durante 4 años. Se efectúa en 33 escuelas experimentales e incluye 33 escuelas de control en toda Holanda.

Bibliografía

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Barrett, P.M., Sonderegger, R., & Sonderegger, N.L. (2001). Evaluation of an anxiety-prevention and positive-coping program (FRIENDS) for children and adolescents of non-English speaking background. *Behaviour Change*, p. 18, 78-91
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N., & Roehlkepartain, E. G. (1999). *A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth*. Minneapolis, MN: Search Institute
- Bijstra, J.O., Kooi, H.P. van der, Bosma, H.A. & Jackson, S. (1993a). Zelfwaardering en sociale vaardigheid bij adolescenten. Relaties tussen begrippen en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining. *Kind en Adolescent*, 14, 161-172
- Bijstra, J.O., Kooi, H.P. van der & Molen, H.T. van der. (1993b). Opzet en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining voor jonge adolescenten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, p. 18, 355-368
- Bijstra, J., & Nienhuis, B. (2003). Sociale vaardigheidstraining: meten we of meten we niet? *De Psycholoog*, p. 28, 174-178
- Bijstra, J.O., Bosma, H.A. & Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psychosocial functioning in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, p. 16, 767-776
- Bijstra, J. O., & Oostra, L. (1995). Sociale vaardigheid van adolescenten in kaart gebracht [Overview of social skills of adolescence]. *Kind en Adolescent*, p. 16, 244-253
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1993). Measures of Self-Esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (pp. 115-160). Ann Arbor: Institute for Social Research
- Botvin, G. J., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., & Kerner, J. (1989). A skills training approach to smoking prevention among Hispanic youth. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 279-296
- Butte, D., Joosten, E. & Gravesteyn, C. (1997). *Evaluatie-onderzoek van het project Over de Grens*. Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Burkhart, G. & Crusellas, L. (2002). Comparison of school-based prevention programmes in Europe. EMCDDA. Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Hawkins, J.D. (1998). *Positive Youth Development in the United States*. School of Social Work: Seattle Washington
- Caplan, M., Bennetto, L., & Weissberg, P.P. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103-114
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). *Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs*. School of Social Work: University of Washington
- Catanzaro, S.J. & Mearns, J. (1999). Mood-related expectancy, emotional experience, and coping behavior. In I. Kirsch (Ed.), *How Expectancies Shape Experience* (pp. 67-91). Washington, DC: American Psychological Association
- Chen, H. (1998). Theory-driven evaluations. *Advances in Educational Productivity*, p. 7, 15-34
- Cuijpers P, Jonkers R, Weerdt I de, Jong A de (2002). The effects of drug abuse prevention at school: the 'Healthy School and Drugs' project. *Addiction* 2002
- Cuijpers P, Scholten M, & Conijn, B. (2006) *Verslavingspreventie; een overzichtsstudie*. Den Haag: ZonMw, 2006
- Diekstra, R. F. W., & Dassen, W. F. M. (1976). *Rationele therapie. Een inleidend overzicht met therapeut instructie materiaal* (Rational Therapy. An overview with instruction material for therapists). Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- Diekstra, R. F. W., & Gravesteyn, J. C. (2002). *Docentenhandleiding Levensvaardigheden* (Teacher's Manual: Skills For Life for Adolescence; SFL-A). Rotterdam: GGD Rotterdam, e.o.
- Diekstra, R.F.W. (2003) *De Grondwet van de Opvoeding* (The Constitution of Education). Uithoorn: Karakteruitgevers
- Diekstra, R.F.W. (2004). *Stadsetiquette: over waarden, normen en collectieve zelfredzaamheid van burgers*. In P.T. de Beer & C.J.M. Schuyt (red.), *Bijdragen aan waarden en normen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 107-137
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the Academic Competence Evaluation Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, p. 17, 207-225
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, p. 51
- Dijkman, T. & Gunther Moor, L. (1998). *Efectiviteit van het Schooladoptieproject*. Nijmegen: ITS
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programmes for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, p. 26, 775-802
- Edwards, L. Munn, P. and Fogelman, K., (Eds). (1994). *Education for Democratic Citizenship in Europe*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Eisen, M., Zellman, G.L., & Murray, D.M. (2003). Evaluation of the Lions Quest "Skills for Adolescence" drug education program, Second year outcomes. *Addictive Behaviors*, p. 28, 883-897
- Ellis, A. (1994, 1962). *Reason and Emotion in psychotherapy. Revised and Updated*. Syracuse, NJ: Carol Publishing Group
- Engels, G.I.; Garnefski, N; Diekstra, R. F. W. (1993) Efficacy of rational-emotive therapy: A quantitative analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol 61(6), p. 1083-1090
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, p. 58, 1335-1347
- Fulgini, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation towards peers. *Developmental Psychology*, p. 29, 622-632
- Gibson-Cline, J. (1996). *Adolescence from Crisis to Coping*. Butterworth-Heinemann Ltd.
- Goleman, G. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books

- Gravesteyn, J. C., Diekstra, R. F. W., & De Wilde, E.J. (1998). *Levensvaardigheden; een sociaal-emotioneel vaardigheidsprogramma voor adolescenten* (Skills For Life program for Adolescents; SFL-A). Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Gravesteyn, J. C., Diekstra, R. F. W., & De Wilde, E.J. (2001). *Levensvaardigheden; een rapport over de tweede pilot studie* (Skills For Life programme for Adolescents; a report of the second pilot study). Rotterdam: GGD Rotterdam e.o.
- Gravesteyn, J. C., & Diekstra, R. F. W. (2004a). *Waardig en vaardig in het leven* (Worthy and skilful in life). Lisse: Harcourt Book Publishers B.V.
- Gravesteyn, J. C., Diekstra R. F. W., De Wilde, E. J., & Koren, E. (2004b). Effecten van Levensvaardigheden. Een vaardigheidsprogramma voor adolescenten (Effects of the Skills For Life programme for Adolescents; SFL-A). *Kind en Adolescent*, p. 25, 277-291
- Greenberg, M. T. (2004). Current and future challenges in school-based prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, p. 5, 5-13
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4, 1-62. Retrieved July 14, 2001 from the World WideWeb: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A. & Zins, J.E. (2005). *The study of Implementation in School-Based preventive Interventions: Theory, Research and Practice* (Vol 3). DHHS Rockville, MD: Center for Mental Health Services, substance Abuse and Mental Health services Administration
- Haynes, N. M, Ben-Avie, M., & Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press
- Hermans, J., Ory, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Invent-groep; Utrecht
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere
- Jessor, R., Donovan J.E. Costa, F.M. (1991). *Beyond Adolescence: problem behaviour and young adult development*. Cambridge: University Press
- Klaassen, C. & Leeferink, H. (1998). *Partners in opvoeding in het basisonderwijs. Ouders en Docenten over de Pedagogische Opdracht en de Afstemming tussen Gezin en School*. Assen. Van Gorcum
- Klingman A, & Hochdorf, Z. (1993). Coping with distress and self harm: The impact of a primary prevention program among adolescents. *Journal of Adolescence*, p. 16, 121-140
- Knaus, W.J. (1974). *Rational-emotive education: A manual for primary school teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy
- Leeferink, H. (1999). Samen werken aan opvoeding. *De wereld van het jonge kind*, p. 26, 5, 138-141

- Lopes, P.N., Salovey, P. and Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* p. 35, 641-658
- Mann, M. (2003). *Searching for the Key to the Self. Evaluation of the 'I Am The Key' programme for Mental Health Promotion*. (Proefschrift - rene - is this a typescript or manuscript?). Maastricht: Universiteit Maastricht
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press
- Meijden, M. van der & Hoefnagels (1993). *Voor straf een zoen? : evaluatie van een programma ter preventie van seksueel misbruik*. Nederlands Centrum Geestelijke volksgezondheid (NcGv): Utrecht
- Meijer, S.A., Smit, F., Schoemaker C.G., & Cuijpers, P. ((2006). *Gezond verstand 2006, Bilthoven Evidence-based preventie van psychische stoornissen*. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, Bilthoven
- Landelijke Steunfunctie Preventie GGZ en verslavingszorg (2005). *Overzicht van interventies van ggz- en verslavingspreventie voor kinderen, jongeren en hun omgeving* Trimbos-instituut; Utrecht
- Lier, P.A.C. van (2002). *Preventing Disruptive Behaviour in Early Primary School children*. (Proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam
- Lier, P.A.C. van & Huizink, A. (2007). Impact of a preventive intervention targeting childhood disruptive behavior on tobacco and alcohol initiation from age 10 to 13 years. Submitted for publication
- Nucci, L. (1997). Moral Development and Character Formation. In: Walberg, H.J. en Haertel, G.D. (eds.). *Psychology and Educational Practice*. Berkeley: Mac-Catchan, p. 127-153
- Nederlands Jeugd Instituut (NJI; 2006). (Dutch Institute of Youth)
- Onderwijsraad (Dutch Council for Societal Development) (2003a). *Tel uit je zorgen!*
- Onderwijsraad (2003b). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag
- Oser, F.K. (2003). On becoming Moral: How Negative Experience can Inspire the Moral Person. In: Veugelers, W & Oser, F.K.(eds.) (2003) *Teaching in moral and democratic education*. Ben/NY: Peter Lang
- Oser, F.K., (1994). Moral perspectives on teaching. In: *Review of research in Education*, p. 20, 57-129
- Overveld, C.W., & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 82, p. 137-159
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations: Promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press
- Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A. Collot d'Escury-Koenings, T.Engelen-Snaterse, E. Mackaay-Cramer (Eds.). *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen Indicaties, effecten, knelpunten* (65-82). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

- ResCon research & consultancy (1999). *De Gezonde school en genotmiddelen 1995-1998 eidevaluatie*. Haarlem: ResCon research & consultancy
- Roemer, J.W.M. (2001). *Evenwichtig alcoholgebruik. Een theoretische en empirische exploratie van alcoholeducatie in een ethisch en religieus kader* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen
- Roemer, J.W.M., Schippers, G.M. & Ven, J.A. van der (1994). Kun je evenwichtigheid leren? In Schippers, G.M. & Ven, J.A. van der (red.). *Niet bij gebruik alleen. Voorlichting over alcohol en drugs in het perspectief van zingeving*. Kampen: Uitgeverij Kok
- Rosenberg, M. D. (1965). *Society and the adolescent's self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Rosenberg, M. D. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Rutter, M., & Smith, D. (1995) (Eds.). *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester, John Wiley & Sons
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA, 2006)
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin
- Taal, M. & Edelaar, M. (1997). Positive and negative effects of a child sexual abuse prevention program. *Child Abuse & Neglect*, 21, p. 399-410
- Teeuw, B., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Dutch Adaption of the General Self-Efficacy Scale*. Unpublished
- Tobler, N. (1992) Drug prevention programmes can work: Research findings. *Journal of Addictive Diseases*. 11(3)
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-analysis. *Journal of Elementary Prevention*, p. 20, 275-336
- Van der Linden, F. J. V. D., Dijkman, T., & Roeders, P. J. B. (1983). *Metingen van kenmerken van het persoonssysteem en sociale systeem* (Measurements of characteristics of personal and social systems). Nijmegen: Hoogveld Instituut
- Vegt, A.L. van der, Diepeveen, M., Klerks, M., Voorpostel, M. & Weerd, M. de. (2001). *Je verweren kun je leren. Evaluatie van de Marietje Kesselsprojecten*. Amsterdam: Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt
- Verdurmen, J., Oort van M., Meeuwissen, J., Ketelaars, T., Graaf de I., Cuijpers, P., Rutter de C., & Vollebergh, W (2003). *Effectiviteit van preventieve interventies gericht op jeugdigen: de stand van zaken. Een onderzoek naar de effectiviteit in Nederland (uitgevoerd) e preventieve programma's gericht op kinderen en jeugdigen*. Trimbos Instituut, Utrecht
- Veugelers, W. & Kat, de E. (1998). *Opvoeden in het voorgezet onderwijs*. Van-Gorcum: Assen
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Taylor, R.D., Dymnicki, A.B., O'Brien, M.U. (2007) Promoting Social and Emotional Learning Enhances School Success: Implications of a Meta-analysis. Draft paper, May 28th, p.42
- Winter, de M. (2005). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang*. De

noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief: Den Haag: WRR

- World Health Organization (1993). *Life skills education in schools*. Division of mental health. Geneva: World Health Organization
- World Health Organization (2004). *For which strategies of suicide prevention is there evidence of effectiveness?* WHO Regional Office for Europe's Health Network (HEN). Geneva: World Health Organization
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R. P. and Walberg, H J. (2004), The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning in School Success. In: Zins, J.E., Weissberg, R. P., Wang, M.C. and Walberg, H J. (Eds.) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press, p. 3-22

