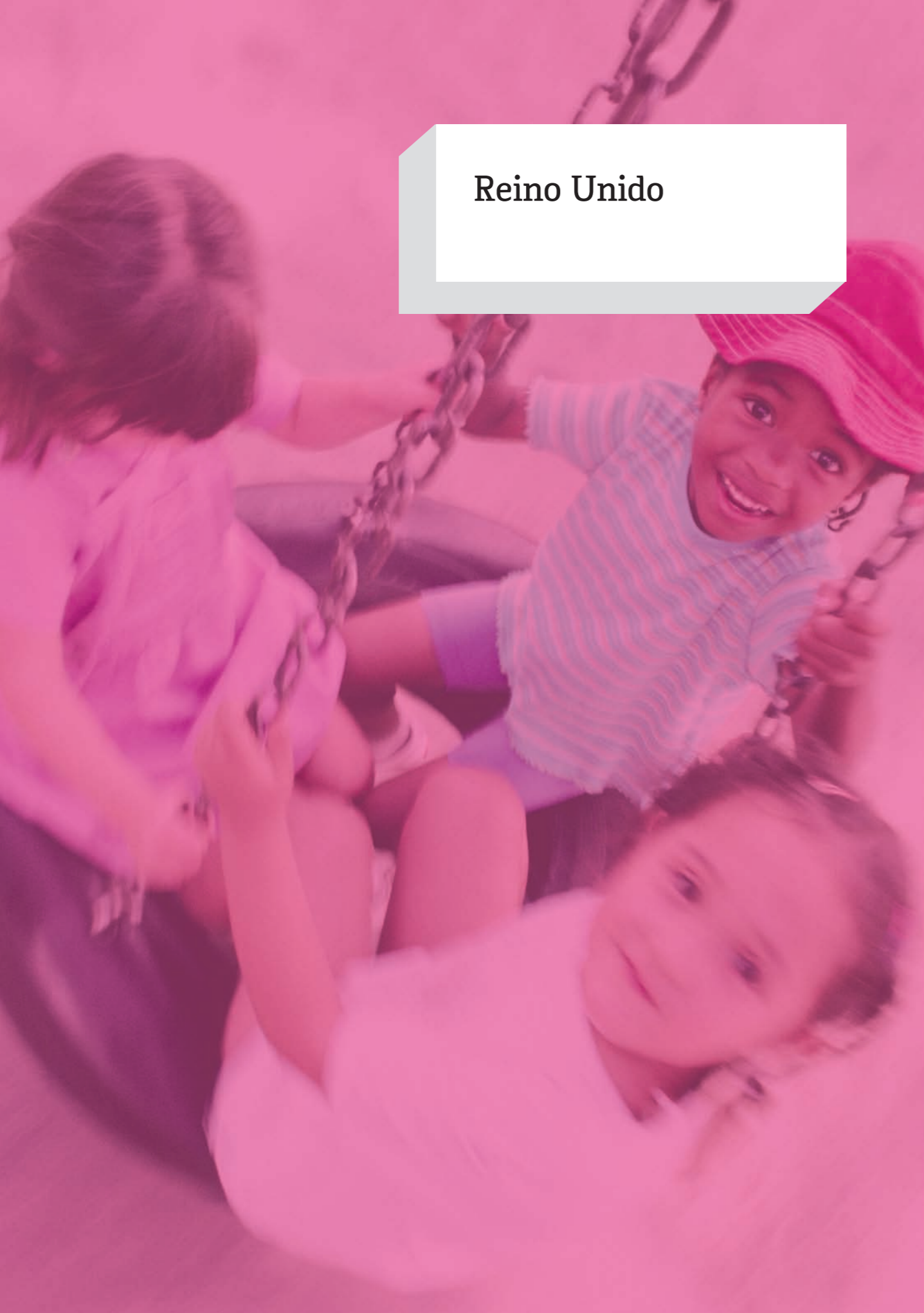


Reino Unido





Aspectos del aprendizaje social y emocional en el Reino Unido

Christopher Clouder, en colaboración con Belinda Heys

Resumen

El Reino Unido, Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte cuentan cada uno con sus propias políticas educativas. Este informe se centra principalmente en el sistema educativo de Inglaterra, donde el cuidado y la educación de los niños y adolescentes actualmente ocupa un lugar destacado en la agenda de gobierno. El programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) es una iniciativa promovida por el Gobierno y ofrecida a centros educativos en base a una aplicación voluntaria. Al menos el 60% de los centros de enseñanza primaria y el 15% de los de secundaria están actualmente utilizando este programa.

El aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional, como son la formación personal, social y sanitaria (conocida como PSHE), y la educación para la ciudadanía. Además, la promoción del bienestar emocional de los niños constituye un aspecto clave del movimiento Escuelas Promotoras de la Salud, otra iniciativa nacional que las escuelas pueden adoptar voluntaria y libremente.

Los medios de comunicación británicos habitualmente centran la atención pública en asuntos que afectan negativamente a la salud mental y a la conducta de los niños y adolescentes, tales como las presiones comerciales, los videojuegos y películas violentas, las estructuras familiares laxas y el elevado número de exámenes que a los niños de Inglaterra se les exige realizar durante su vida escolar.

Este informe incluye el estudio detallado de tres casos: un centro de enseñanza primaria en un área desfavorecida, uno de los institutos de educación secundaria piloto para la aplicación del programa SEAL, y una escuela independiente. Cada uno ha adoptado diferentes enfoques para el apoyo y promoción de las aptitudes y el bienestar social y emocional de sus alumnos.

Christopher Clouder FRSA preside el consorcio de Escuelas Waldorf-Steiner del Reino Unido y de Irlanda y es el Director Ejecutivo del Comité Europeo Educativo Steiner Waldorf, que representa a 650 escuelas Waldorf europeas en 22 países. Es co-fundador y Director Internacional de la Alianza para la Infancia, una red global que trabaja por la calidad de vida en la infancia. Es escritor de libros y artículos y un activo conferenciante que viaja por todo el mundo.

Belinda Heys, licenciada en la Universidad de Cape Town, es especialista en ciencias sociales. Es la directora de su compañía, Future Calling Limited, que se dedica a la investigación, asesoramiento y formación a personas y organizaciones del sector público y entidades sin ánimo de lucro. Sus proyectos suelen estar centrados en ámbitos que requieren estrategias para difundir el desarrollo de distintas políticas y normativas y en el desarrollo individual de técnicas de resiliencia y bienestar.

Introducción

El Reino Unido cuenta con una política educativa regionalizada, lo que significa que las naciones de Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte son, en este campo, independientes entre sí, aunque mantienen un estrecho seguimiento de lo que ocurre en cada una de ellas. Este informe se centrará principalmente en Inglaterra, donde la educación y la infancia han sido una de las principales preocupaciones durante los últimos quince años y tiene una relevancia creciente en el debate político y cultural. Durante estos años ha habido numerosas reformas y cambios de política que han dejado en su estela confusión y tensión pero que no obstante son sintomáticos de un sistema en evolución que reconoce que la complacencia sería el peor servicio que podría hacerse a los niños. Después de muchos esfuerzos realizados aún sigue existiendo una importante tasa de pobreza infantil, un deterioro percibido del comportamiento público y una escasa movilidad social. Se ha efectuado un gran esfuerzo en el desarrollo de la educación infantil desde los 5 a los 11 años para dar a los niños la seguridad y estímulos que necesitan, y este proceso se está extendiendo a otras edades.

La educación en el Reino Unido se encuentra en un estado de cambio y así lo ha estado durante más de una década. Además de contar con un plan de estudios nacional en Inglaterra, que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es el más normativo de Europa, existe un flujo constante de iniciativas que provienen del Gobierno para hacer las cosas mejor y de forma diferente. En la actualidad la educación obligatoria se extiende desde los 5 hasta los 16 años de edad, aunque el Gobierno inglés está estudiando elevar la edad máxima hasta los 18 años. La etapa de jardín de infancia y educación infantil, que el Gobierno insiste en que es un marco educativo más que un plan de estudios, continúa hasta que los niños alcanzan los siete años de

edad. La educación es obligatoria pero no la escolarización como tal, de manera que existe un fuerte y creciente movimiento hacia la escolarización en el hogar. Se estima que entre 55.000 y 140.000 (alrededor del 1%) de todos los niños en edad escolar son educados en sus hogares, lo que es legal, en la medida en que los padres garanticen que los niños reciban una educación. Aunque no han de seguir el plan de estudios nacional y no están obligados a realizar exámenes, muchos sí lo hacen. Habitualmente reciben la visita de un funcionario de la autoridad local una vez al año aproximadamente para garantizar que los niños estén progresando. Cerca de medio millón de niños en edad escolar, el 7,5% del total de 8,2 millones de alumnos de las 25.200¹ escuelas subvencionadas e independientes de Inglaterra, están matriculados en centros de educación privada donde los padres asumen todo el coste de las matrículas. Estas escuelas tienen libertad para seguir su propio plan de estudios, aunque están sujetas a inspecciones periódicas. Las escuelas privadas normalmente se conocen como escuelas independientes o “públicas”. Los centros financiados por el estado se conocen como centros subvencionados y se dividen en los de enseñanza primaria y secundaria, cuya transición se realiza a los 11 años de edad en Inglaterra y a los 12 en Escocia. Según la nueva legislación se están creando nuevos centros educativos independientes con financiación estatal, que se conocen bajo el nombre de academias. Éstas cuentan con una mayor flexibilidad respecto al plan de estudios, y se les permite especializarse en temas propios. A cambio se espera que beneficien a la comunidad del centro escolar en general prestando servicio a las áreas más desfavorecidas educativamente.

A través de los años se ha ido poniendo un énfasis cada vez mayor en la realización de pruebas como forma de mejorar los niveles académicos y actualmente se calcula que los niños en Inglaterra deben realizar un examen

o prueba de alto perfil prácticamente cada año de su vida escolar², la mayor cifra de todo el mundo. Hay una reacción en aumento contra la cultura de los exámenes sin fin entre los profesores, sus sindicatos y los educadores en general, de manera que tanto las prescripciones del plan de estudios nacional como la cantidad de exámenes que llevan aparejados están siendo gradualmente dismi-

y en el juego” y desde entonces ha abolido las SATS con 11 y 14 años, así como también las tablas de calificaciones escolares. El Ministro de Educación de Gales insiste en que el desarrollo personal y social constituirán elementos clave en el nuevo plan de estudios que se introducirá en 2008 y que todas las escuelas galesas recibirán orientación sobre educación emocional antes de dicha fecha.

A través de los años se ha ido poniendo un énfasis cada vez mayor en la realización de pruebas como forma de mejorar los niveles académicos. Actualmente se calcula que los niños en Inglaterra deben realizar un examen o prueba de alto perfil prácticamente cada año de su vida escolar, la mayor cifra de todo el mundo, lo que ha originado una reacción en aumento contra la cultura de los exámenes sin fin entre los educadores en general

nuidas. Esta práctica de evaluación continua a través de exámenes es considerada, en algunos lugares, como una fuente de estrés y sus críticos la llaman “educación por números”. Una investigación independiente, The Primary Review (2007)³, realizada en torno al sistema de educación primaria inglés expresó una profunda preocupación acerca de la presión existente sobre los jóvenes, los profesores y las familias provocada por la realización de exámenes nacionales a edades de 7 y 11 años. Se consideraba que contribuían a generar una visión del mundo y de sus problemas contemporáneos que contribuía a “... una ansiedad omnipresente sobre los contextos educativos y sociales actuales ... y un mayor pesimismo acerca del mundo en el que crecen los niños de hoy día.” Sin embargo la Asamblea Galesa abolió las pruebas de evaluación estándar (SATS) a los 7 años de edad en 2001 para “centrarse más en las aptitudes sociales

En Inglaterra el ministerio que anteriormente se denominaba Ministerio de Educación y Capacitación (Department of Education and Skills) se ha dividido recientemente en dos, de manera que actualmente existe un Ministerio de Infancia, Escuelas y Familias (DCSF) y otro aparte que recibe el nombre de Ministerio de Innovación, Universidades y Capacitación, que es responsable de la educación superior. Las razones de este reciente cambio son que el cuidado y la educación de los niños requieren el mayor nivel de representación política a título propio y que todo lo que tiene repercusión en ellos debe considerarse interrelacionado. Además, el Ministerio de Sanidad aún tiene su propio programa para la infancia con iniciativas tales como el NHSS – Estándar Nacional de Escuelas Sanas, que se apoya en el enfoque de las escuelas promotoras de la salud (Health Promoting School) de hace veinte años aproximada-

mente, iniciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Al mismo tiempo han surgido nuevos departamentos gubernamentales, esto refleja la importancia que han adquirido los niños y la educación en la conciencia nacional en un período de tiempo relativamente breve y la elevada importancia que se concede actualmente a estas cuestiones en términos de presupuesto estatal. En este contexto han emergido las ideas de aprendizaje social y emocional y están siendo llevadas a la práctica a un ritmo constante.

Educación emocional y social en Inglaterra

El rol cambiante de los centros educativos

El Secretario de Estado para la Infancia, las Escuelas y las Familias, un alto cargo ministerial, anunció oficialmente (en agosto de 2007) que todas las escuelas estatales de Inglaterra contarían con la oportunidad de recibir apoyo para desarrollar las aptitudes sociales y emocionales de todos sus alumnos, utilizando el programa “Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje” (Social and Emotional Aspects of Learning) (SEAL). SEAL es descrito como un enfoque global de la promoción de las aptitudes sociales y emocionales que respalda el aprendizaje eficaz, la conducta positiva, la asistencia regular, la eficacia del personal docente y la salud y bienestar emocional de todos aquellos que aprenden y trabajan en los centros educativos. Junto con esta iniciativa en diciembre de 2007 se lanzó oficialmente el Plan para la Infancia, que lleva este modelo un poco más lejos. En vista de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes que viven en un mundo constantemente cambiante se prevé un “nuevo papel para las escuelas en sus comunidades”. Su objetivo es el de mejorar todos los aspectos de la salud infantil, desarrollar una estrategia nacional para el juego construyendo más patios de recreo, parques de juego supervisados y centros juveniles, y ampliar el cuidado infantil en las comunidades menos favorecidas. Las pruebas comenzarán a centrarse en

“*etapas y no en la edad*” ya que se reconoce que no todos los niños se desarrollan a la misma velocidad, aunque aún no está clara la manera en la que se implementarán dichos cambios. Este modelo también está diseñado para garantizar una nueva relación entre los padres y la escuela. Por otro lado, existen varias propuestas diseñadas para proporcionar a todos los estudiantes al menos cinco horas de actividades culturales por semana. La reciente política gubernamental refleja un cambio de orientación y de punto de vista hacia el desarrollo del bienestar de los niños y jóvenes. La última de estas actuaciones ha sido el encargo del Secretario de Estado para la Infancia, las Escuelas y las Familias de efectuar una revisión del plan de estudios de primaria para centrarse expresamente en “*el desarrollo del niño como un todo y en su nivel de logros*”, sobre la base de que “*las capacidades personales, sociales y emocionales están estrechamente relacionadas con los logros educativos, el éxito en el mercado laboral y el bienestar de los niños.*” Subyacente a todos estos planes se encuentra la Ley de Infancia y el programa “Cada niño importa” (Every Child Matters) (2003), que reconocen la necesidad de cada niño de gozar de salud, tener seguridad, disfrutar de su niñez, realizar una contribución positiva y alcanzar un nivel de bienestar económico. Paralelamente a ello crece la conciencia sobre el impacto en la conducta de los alumnos y su implicación en la enseñanza y el aprendizaje, así como la importancia de desarrollar el bienestar emocional entre el personal docente y los alumnos en las escuelas, no sólo para incrementar los resultados académicos y mejorar la conducta, sino también para proporcionar a los jóvenes las aptitudes necesarias para participar e integrarse positivamente en la sociedad.

En 2006, el *Grupo de Revisión sobre Enseñanza y Aprendizaje 2020* elaboró un informe sobre el modelo de aprendizaje personalizado en las escuelas para el año 2020. El informe llamaba la atención sobre la necesi-

dad de que las escuelas garanticen que los jóvenes sean capaces de desarrollar capacidades y actitudes valoradas por las empresas, tales como saber trabajar en equipo, ser capaces de comunicarse de forma eficaz y ser flexibles ante las dificultades. Además, una de las recomendaciones clave de un informe reciente elaborado por el Instituto de Investigación sobre Políticas Públicas (“Institute for Public Policy Research”) (IPPR)⁴ sobre la ‘*situación de la juventud*’ era dar un mayor en-

Educación para la Ciudadanía

Resistencia y capacidad de recuperación

En la siguiente sección se presentarán los diferentes enfoques de la educación social y emocional aplicados en Inglaterra. Uno de los enfoques que está siendo probado es el que se desarrolla a través del concepto de resistencia y capacidad de recuperación, donde se les enseña a los niños a pensar de forma optimista, a empatizar con los demás

El Plan para la Infancia, en vista de los nuevos desafíos a los que se enfrentan los niños y jóvenes que viven en un mundo constantemente cambiante, prevé un “nuevo papel para las escuelas en sus comunidades”. Su objetivo es el de mejorar todos los aspectos de la salud infantil y desarrollar una estrategia nacional para el juego. Las pruebas comenzarán a centrarse en “etapas y no en la edad” ya que se reconoce que no todos los niños se desarrollan a la misma velocidad, y se quiere garantizar una nueva relación entre los padres y la escuela

foque a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje en las áreas de desarrollo de las aptitudes personales y sociales. Este cambio de política refleja una creciente conciencia de que el desarrollo personal, emocional y conductual de los alumnos no sólo apoya su aprendizaje ‘*basado en materias*’ dentro de las aulas sino que también lo complementa. El informe reconoce también que los alumnos necesitan aprender y que se les enseñen las conductas más apropiadas frente a situaciones particulares, tanto como aprender, por ejemplo, la función aritmética adecuada para resolver un problema.

y a desarrollar estrategias para manejar los problemas y las situaciones de la vida cotidiana. Las lecciones sobre resistencia y capacidad de recuperación se están impartiendo en 21 centros de enseñanza secundaria de todo el país durante un período de prueba de tres años en el marco del plan de estudios de educación personal, social y sanitaria (PSHE) y de ciudadanía (que es a su vez parte del Plan de Estudios Nacional). El PSHE, que incluye una diversidad de temas, desde el bienestar económico y las capacidades financieras hasta el sexo y las relaciones, es ya un elemento establecido en las escuelas y los profesionales están actualmente explorando cómo su práctica se

relaciona con el nuevo interés por la alfabetización emocional. Desde septiembre de 2002 cada escuela debe impartir una clase llamada Ciudadanía. En el Reino Unido, la idea de ciudadanía como ‘personas que coexisten en una sociedad se expresa en el documento consultivo “Educación para la Ciudadanía en Escocia”, publicado por Learning and Teaching Scotland, de la manera siguiente: “La ciudadanía implica el disfrutar de derechos y ejercer responsabilidades en diferentes tipos de comunidades. Esta manera de considerar la ciudadanía incorpora la idea específica de participación política por parte de los miembros de un estado democrático. Además incluye la idea más general de que la ciudadanía implica una serie de actividades de participación, no todas abiertamente políticas, que afectan al bienestar de las comunidades. (...) La ciudadanía trata sobre la toma de decisiones y elecciones informadas, y de emprender acciones, individualmente y como parte de procesos colectivos.”

La relación entre la educación para la ciudadanía y el programa PSHE es muy estrecha, según se ve en el programa de estudio de PHSE de un instituto de educación secundaria (Ivy Banks, Lancashire), por ejemplo, que indica:

- **7º Curso** Adaptación a la escuela, deberes y establecimiento de objetivos, pubertad, drogas/elecciones, acoso, alimentación saludable y seguridad, derechos y responsabilidades de los niños, seguridad personal y educación sexual.
- **8º Curso** Toma de decisiones (que incluye el absentismo escolar, el abuso de alcohol y de otras sustancias), amistades, familia, enfrentamiento a pérdidas.
- **9º Curso** Prejuicios (que incluye racismo, discapacidades, estereotipos

y sexualidad), sexo y relaciones (incluye la anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente), carreras y elección de opciones, gestión del dinero, derechos de los animales y planificación para el 10º y 11º curso.

- **10º Curso** Educación sobre drogas, experiencia laboral y política y criminalidad.
- **11º Curso** Carreras y preparación para salir de la escuela, trabajo para el registro nacional de resultados (*National Record of Achievement*), hogar y vivienda, sexo y relaciones.

Escuelas promotoras del bienestar (“Health Promoting Schools”)

El *Estándar Escolar Sanitario Nacional* (NHSS) es un antiguo programa que incluye la promoción del bienestar emocional como parte de la red global de Escuelas Promotoras del Bienestar, teóricamente ideada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Se estima que 3,7 millones de niños, prácticamente la mitad de todos los niños en edad escolar y los jóvenes de Inglaterra asisten a alguna “escuela saludable”. Weare (2004) indica que este enfoque cuenta con 12 criterios que debe cumplir una escuela promotora de la salud, 3 de los cuales están directamente relacionados con el bienestar social y emocional:

- Promoción activa de la autoestima de todos los alumnos, demostrando que cualquiera puede realizar una contribución a la vida escolar.
- Desarrollo de buenas relaciones entre el personal docente y los alumnos en la vida diaria de la escuela
- Aclaración al personal docente y a los alumnos sobre los objetivos sociales de la escuela

• Añade que en su opinión hay otros cinco criterios que tienen también una relación directa:

- El desarrollo de vínculos entre la escuela, el hogar y la comunidad
- La promoción activa de la salud y el bienestar del personal docente de la escuela
- La consideración del papel del personal docente como ejemplos para los temas relacionados con la salud
- La identificación del potencial de los servicios especializados de la comunidad para el asesoramiento y apoyo en la educación sanitaria
- El desarrollo del potencial educativo de los servicios de salud del centro más allá de las revisiones médicas rutinarias para apoyar activamente el programa de estudios

En Inglaterra se concede mucha independencia a los centros de enseñanza en base a sus métodos, y tienen la posibilidad de seguir cualquier programa de educación social y emocional que consideren adecuado. Muchos diseñan sus propias herramientas de trabajo en cooperación con otros organismos, lo que, evidentemente, constituye parte integrante de ser una comunidad social y emocionalmente educada. Tres ejemplos de esto son:

La escuela de enseñanza primaria West Kidlington, que cuenta con un currículum elaborado en torno a 22 valores, desde el “respeto” a la “simplicidad”.

La organización benéfica Beatbullying indica que “El enseñar a los niños inteligencia emocional constituye un elemento central para la prevención con éxito de las conductas de acoso a lo largo de toda nuestra vida”

y que las escuelas de enseñanza primaria donde se ha implantado el programa de prevención del acoso han observado una reducción media del 40% en estas situaciones. (BBC 3/5/2007).

El programa estadounidense Pen Resiliency Project (PRP) ha tenido una influencia particularmente notable en el Reino Unido, formando a cientos de profesionales durante los últimos diez años. Utiliza una combinación de cursos, juegos de rol y otras actividades para mostrar a los profesores cómo aplicar ideas conceptuales extraídas de la teoría social y cognitiva en sus aulas y en el mundo que las rodea. En 11 evaluaciones de su repercusión hasta ahora se ha demostrado que reducen las tasas de depresión juvenil a la mitad y la mala conducta hasta en un 30%.

SEAL: Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje

De forma gradual durante los últimos seis años las ideas acerca del aprendizaje social y emocional han ido penetrando en el sistema, aunque en términos económicos no está claro cuántos recursos invertirá el Gobierno en él. El método encargado y diseñado por el Departamento para la Infancia, las Escuelas y las Familias (DCSF) y puesto a disposición de los centros educativos se llama SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) conocido durante un tiempo en los sectores de enseñanza primaria y secundaria como SEBS (Capacidades sociales, emocionales y conductuales). Desde el principio, no se pretendía que el SEAL fuese un programa centralmente impuesto sino que proporcionase un marco y orientación para apoyar a las escuelas en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales para sus alumnos teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada una. A los centros se les está proporcionando ejemplos totalmente basados en la comunidad escolar con el apoyo de publicaciones, asesores especiales y cursos de desarrollo profesional para los profesores en prácticas. SEAL

(Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) comenzó en los centros de enseñanza primaria, y ahora está disponible también en los de enseñanza secundaria. Los aspectos que cubre son la autoconciencia, el manejo de sentimientos, la motivación, la empatía y las aptitudes sociales.⁵ La movilidad social parece encontrarse en un estado de estancamiento, según un informe sobre cambios recientes en la movilidad intergeneracional en Gran Bretaña, que concluyó que si no se producía una mejora iría acompañado de una mayor incidencia de la desigualdad educativa.⁶ Esta falta de movilidad tiene ramificaciones en el sentido de que extiende el ciclo de privación, reduce la oportunidad de bienestar para una parte considerable de la comunidad y reduce también la fe de los niños en su futuro y sus aspiraciones. La diferencia entre cómo los niños de familias ricas y los de familias con menos recursos experimentan la socialización tiene efectos negativos a largo plazo sobre la cohesión social.

Uno de los arquitectos de este cambio potencialmente espectacular en la práctica educativa ha sido la profesora Katherine Weare, de la Universidad de Southampton, cuyas dos publicaciones, "Developing the Emotionally Literate School" (2004)⁷ y "What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?" (2003)⁸ se han convertido en trabajos de referencia sobre esta práctica en el Reino Unido.

En ellas se realiza un meta-análisis de las principales revisiones sistemáticas en esta área, y se concluye que los programas más prometedores tienen las siguientes características comunes:

- Incluyen modelos y programas de enseñanza y aprendizaje explícitos que desarrollan capacidades, actitudes y conductas clave en los alumnos y en el personal docente.

- Adoptan un enfoque escolar global y remiten al trabajo existente en los centros educativos, incluyendo especialmente el fomento de la buena conducta y el aprendizaje sólido.

- Involucran a los padres y a la comunidad.

- Cuentan con el apoyo de organizaciones externas, con las cuales trabajan de manera coherente y coordinada.

- Son coherentes y están bien planificados.

- Duran muchos años, y no esperan resultados instantáneos.

- Comienzan a edades tempranas, en la escuela primaria o incluso infantil.

- Fomentan climas apropiados –que promuevan relaciones cordiales–, estimulan la participación, desarrollan la autonomía de los alumnos y del profesor y promueven una mayor claridad acerca de los límites, las reglas y las expectativas reales.

- Promueven la competencia y el bienestar emocional y social de los profesores y facilitan un adecuado desarrollo del personal docente.

De aquí que la política que representa el SEAL no constituya un programa prescriptivo que pueda ser elaborado, duplicado y posteriormente imitado en diferentes instituciones o culturas, sino un proceso de desarrollo continuo.

El primer estudio de viabilidad del actual programa SEAL (Weare & Gray 2003) se completó en 2003 y constituye el fundamento para su implementación e investiga-

Durante los últimos seis años las ideas acerca del aprendizaje social y emocional han penetrado en el sistema, aunque en términos económicos no está claro cuántos recursos invertirá el Gobierno. El enfoque puesto a disposición de los centros educativos se llama SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje). No se ha pretendido que SEAL sea un programa centralmente impuesto sino que proporcione un marco y orientación para apoyar a las escuelas en el desarrollo de capacidades sociales y emocionales de los alumnos teniendo en cuenta las circunstancias particulares de cada una

ción. Es interesante destacar que fue efectuado por la Unidad de Formación Sanitaria de la Universidad de Southampton y cubría tanto temas de salud como de escolarización. El informe resume los beneficios derivados del aprendizaje social y emocional identificados como resultados esperados en la literatura de investigación, a través de experiencias de campo y entre cinco autoridades locales que encabezaban el trabajo en esta área. Dichos resultados incluyen:

- Mayor éxito educativo,
- Mejoras en la conducta,
- Mayor integración,
- Mejor aprendizaje,
- Mayor cohesión social
- Mejoras en la salud mental.

El primer informe de evaluación provisional se publicó en 2006. En 2008 habrá una evaluación del trabajo en grupos pequeños del programa SEAL de primaria y en 2010 se publicará una evaluación del programa SEAL de enseñanza secundaria se publicará en 2010. La idea inicial era concentrarse en la educación primaria para niños de 4 a 11 años de edad. En el momento de su elabora-

ción el 60% de todas las escuelas de enseñanza primaria (de las cuales hay alrededor de 17.500) han adoptado el programa SEAL y el 20% adicional se espera que lo hagan dentro del año académico 2007/8.

En parte como respuesta al éxito del SEAL de primaria, se ha diseñado un programa especial para centros de enseñanza secundaria⁹ que se ha implantado con éxito en 60 centros. El programa actualmente se está implantando en entre el 15% y el 20% de los centros de enseñanza secundaria, de un total de 3.300, con la esperanza de que cada uno que lo desee se incluya hacia 2011. En términos educativos esto representa un cambio extraordinariamente rápido y espectacular, considerando que la adopción del programa SEAL por parte de los centros no es obligatoria sino enteramente voluntaria.

El manual de Orientación del Programa SEAL para Enseñanza Secundaria¹⁰ dirigido a los centros se ha elaborado de acuerdo con la experiencia de dos años obtenida en las escuelas primarias y en el centro de secundaria piloto y destaca las tareas de implementación derivadas de esta experiencia:

- Crear una visión clara y compartida de la importancia, los propósitos y los resultados de la puesta en práctica del método SEAL incorporando a todos los miembros de la comunidad escolar;
 - Identificar y celebrar lo que la escuela está realizando correctamente para promocionar las aptitudes sociales y emocionales, lo que podrían reforzar y lo que podrían introducir;
 - Revisar el currículo que se oferta actualmente e identificar dónde se están promocionando las aptitudes sociales y emocionales, considerando la manera en que podría incrementarse este aprendizaje;
 - Considerar lo que otros centros están haciendo en este ámbito y qué puede aprenderse de ellos;
 - Trabajar con miembros de la comunidad escolar para crear una visión compartida del papel y la importancia de las aptitudes sociales y emocionales dentro de la comunidad escolar;
 - Identificar a los individuos y grupos apropiados para liderar la aplicación de SEAL tanto a nivel estratégico como operacional;
 - Planificar las acciones y registrarlas en el plan de desarrollo escolar;
 - Concienciar de la importancia de las aptitudes sociales y emocionales, enfatizando los vínculos con los procesos a nivel de toda la escuela, por ejemplo mejoras escolares, enseñanza y aprendizaje, elevación de estándares, incremento en la igualdad de oportunidades, valoración de la diversidad y aumento de la inclusión;
 - Identificar las necesidades de desarrollo del personal docente, planificación y desarrollo profesional para todo el personal, utilizar una variedad de estrategias incluyendo la formación para toda la escuela, tutoría por parte de estudiantes, estudios y preparación individual o en grupo;
 - Adaptar, modificar y desarrollar el currículo para garantizar que fomenta las aptitudes sociales y emocionales de manera sistemática, coherente y global, satisfaciendo las necesidades de todos los alumnos;
 - Considerar las implicaciones más amplias de la introducción del modelo SEAL: revisar, adaptar y modificar las políticas según sea necesario;
 - Involucrar a los alumnos, el personal docente, los padres y los cuidadores;
- El programa SEAL de enseñanza primaria se centra particularmente en un plan de estudios sugerido, con material de apoyo sobre la implementación a nivel de toda la escuela. En el programa SEAL de enseñanza secundaria el énfasis se ha puesto en crear el entorno adecuado para apoyar el desarrollo de las aptitudes sociales y emocionales de los alumnos. Además de los materiales disponibles, los profesores y los propios centros desarrollan continuamente el currículo y los planes lectivos. Es importante que el programa esté apoyado por una dirección y un grupo gestor comprometido que sean capaces de introducir y sostener el programa. Estos centros están apoyados por sus autoridades educativas locales y proporcionan un ejemplo para otros.
- Es un hecho que la introducción de SEAL en la educación secundaria supondrá un desafío mucho mayor que en primaria debido a la presión por obtener buenos resul-

tados a través de exámenes y a la tradición de enseñanza de asignaturas y especialización del profesorado. Existe la tendencia en los profesores de secundaria a centrarse en las materias que están enseñando en lugar de hacerlo en el desarrollo de todo niño o joven. Por el momento no existe ninguna intención de introducir competencias SEAL en ningún régimen de exámenes ya que su única intención es la de apoyar y fortalecer a los alumnos. Se espera tanto de los profesores como de los estudiantes que participen en este proceso formativo ya que los hechos que se produzcan a través del programa SEAL a la larga afectarán profundamente a las relaciones del centro también con los padres. Lo que es esencial es el entorno global escolar en el que el programa SEAL puede funcionar y que exista el apoyo suficiente para todos los involucrados.¹¹ Los profesores y los estudiantes se convierten en alumnos por igual. Los coordinadores del programa y los profesionales que lo ponen en práctica trabajan codo a codo y se ayuda al personal docente a adquirir capacidades nuevas y creativas. Cada escuela decide lo que se adapta mejor a su situación particular. Los materiales de aprendizaje se están suministrando ya y se están desarrollando para intervalos de edad sucesivos, se está celebrando conferencias por todo el país y los medios de comunicación están siguiendo el debate con intensidad.

La rápida difusión del programa SEAL de enseñanza primaria se ha producido mediante una forma de difusión fractal y los distintos grupos de escuelas están cooperando a medida que los mismos profesores encuentran cooperación entre ellos. Se forma a asesores para trabajar con los profesores y un consejo asesor compuesto por alrededor de 25 especialistas en el campo del aprendizaje social y emocional, orienta académicamente a los equipos de dirección y al equipo SEAL del departamento. El terreno había sido además parcialmente preparado por organizaciones

no gubernamentales, como Antidote,¹² que ha difundido durante muchos años la necesidad de tomarse en serio el aprendizaje emocional. Mirando al futuro, estas innovadoras prácticas tienen implicaciones para la formación del profesorado, -tanto en su formación inicial como en su desarrollo profesional continuado- que aún no se han asumido, y los profesores necesitarán contar con buenas herramientas para aprovecharlas de manera reflexiva, (la inteligencia reflexiva es la capacidad de tomar conciencia de los propios hábitos mentales y trascender los patrones de pensamiento limitados, e implica también reflexionar sobre las emociones y la conducta). Se trata de una competencia necesaria para que un profesional trabaje con SEAL de forma fructífera. Este modelo permite a los niños responsabilizarse de ellos mismos y de su propio aprendizaje, convertirse en personas con autoconfianza y en ciudadanos responsables. Aprender a enseñar un programa SEAL debería por tanto, sensibilizar a los profesores para que puedan identificar tempranamente los problemas emocionales y mentales y remitir a los niños a los especialistas apropiados.

Es de prever que artes, como el teatro y la música, puedan representar un papel cada vez más importante en la escuela y dejen de ser sólo actividades periféricas impartidas en pequeños espacios dentro de la estructura del Plan de Estudios Nacional, considerándose como algo esencial en el desarrollo saludable de los niños. La autoridad supervisora de la calidad y los currículos (Quality and Curriculum Authority) (QCA) ha lanzado un nuevo currículo para las escuelas de enseñanza secundaria a la luz de este cambio de orientación. Las dimensiones intracurriculares de este nuevo programa incluyen: la identidad y diversidad cultural, la participación en la comunidad, la creatividad y el pensamiento crítico. El objetivo del programa SEAL consiste en promover la salud emocional de los alumnos a través del desarrollo de sus aptitudes emocionales y sociales.

Los inspectores escolares (Ofsted) están cada vez más convencidos de su valor. En su último informe (*Developing Social, Emotional and Behavioural Skills in Secondary Schools*. Julio 2007)¹³ concluyeron, –de acuerdo con el estudio realizado de un proyecto piloto implantado en 11 escuelas de enseñanza secundaria, tras haberse ejecutado en 54 escuelas de seis demarcaciones en 2005–, que:

“el programa ha sido igualmente fructífero en los contextos difíciles de las escuelas de bajo rendimiento académico que en las de mayor rendimiento ubicadas en zonas más acomodadas; la calidad de la dirección más que el contexto del centro ha sido el principal factor que explica los éxitos alcanzados ... Al cabo de cinco trimestres, el efecto más notable en las escuelas piloto se produjo en la actitud de los profesores hacia la idea del programa y en su comprensión de cómo desarrollar sistemáticamente las aptitudes que necesitaban sus alumnos dentro de las clases impartidas. Como resultado se observaron mejoras notables en algunas capacidades de los profesores para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y conductuales de los niños. Donde el programa fue más efectivo, los profesores ajustaron sus métodos de enseñanza para tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos dentro del currículo o en una serie de asignaturas. Como resultado, los estudiantes trabajaron mejor en equipo, fueron capaces de reconocer y articular sus sentimientos de manera más eficaz y mostraron un mayor respeto por las fortalezas y diferencias de los demás. En particular su flexibilidad –la capacidad de hacer frente a los desafíos y los cambios– también mejoró.”

El objetivo del programa era ayudar a los profesores a desarrollar las aptitudes de los alumnos en cinco áreas:

- Autoconciencia
- Manejo de los sentimientos
- Motivación
- Empatía
- Formación de relaciones positivas

La información de los centros participantes se estudió en la Universidad de Sussex y reveló una impresión positiva respecto al funcionamiento emocional y social de los alumnos. Una vez experimentado, el programa se incorporó rápidamente a los procedimientos de los centros, y su mayor impacto se observó en la actitud de los profesores. Tuvo menos éxito allí donde éstos declararon no haber contado con la orientación necesaria o cuando no habían comprendido la filosofía subyacente.

En este informe se ofrecen algunos ejemplos de lo que debería ser una buena práctica:

Durante una clase de matemáticas con bajos resultados, el profesor continuamente se centraba en aspectos de los sentimientos de los alumnos acerca de su trabajo, diciendo, por ejemplo: ‘Puedo ver por algunas de vuestras expresiones que esta parte os ha producido ansiedad. No os preocupéis si lo veis confuso: si es así, modificaré la parte principal de la lección para hacerla menos difícil.’ Esto fue muy efectivo a la hora de crear una atmósfera en la cual los alumnos se sintiesen animados a reconocer y aceptar su ansiedad de manera que pudieran recibir algún apoyo. Al final, el profesor pidió a los alumnos que revisaran sus sensaciones acerca de cada parte de la lección, proporcionándoles algunas preguntas escritas y un vocabulario que podrían utilizar,

como ‘sentirse con más confianza’, ‘brillante’ y ‘preocupado’. Los alumnos se tomaron esta actividad con seriedad y fueron capaces de expresar qué les había parecido la clase el inicio y al final; por ejemplo ‘Estaba muy preocupado sobre estas ecuaciones al principio pero mi confianza aumentó durante la clase ya que me di cuenta de

bó incluso con una situación de suspense, lista para la siguiente clase.

Este cambio de perspectiva para desarrollar aquello que funciona en las aulas y que es apropiado para la edad de los alumnos, a pesar de la falta de datos básicos, está comenzando a afectar a la política educativa en todo el Reino Unido y ejemplos de este informe

La estimulación, la inspiración y el convencimiento son las técnicas elegidas para dar a conocer el programa SEAL. Casi puede hablarse de una revolución en cuanto a su implantación. Se están abriendo nuevas áreas de actividad escolar cuyos efectos aún están por verse. No obstante existe un compromiso firme detrás de SEAL y de la idea de que por el bienestar de los niños deben producirse cambios radicales

que podía hacerlas, aunque es difícil.’ En una clase de historia extraordinaria, el profesor desarrolló muy bien la motivación y flexibilidad de sus alumnos. Mediante la tarea de resolver un ‘misterio de asesinato’, acumuló suspense e intriga. Los alumnos quedaron cautivados y, consiguientemente, su concentración fue excelente e incluso los alumnos que algunas veces tenían problemas para concentrarse se aplicaron durante la clase en una tarea que implicaba observación cuidadosa y atención, así como también cooperación. La flexibilidad se desarrolló especialmente bien puesto que no se les dio a los alumnos la solución al inicio de la clase: las tareas de cada uno se explicaron de forma clara y cuidadosa, pero la ‘imagen completa’ no se desveló hasta el final. La sesión aca-

como el siguiente, están inspirando nuevas empresas con el patrocinio del Gobierno. En otro colegio, el director creía firmemente en el desarrollo de las aptitudes sociales, emocionales y conductuales de los alumnos y puso énfasis al principio en la mejora del espíritu escolar, utilizando como apoyo los materiales sobre aptitudes sociales, emocionales y conductuales. La propia evaluación de la escuela durante el quinto trimestre del programa piloto indicó algunas mejoras trascendentales:

- Una mejor atmósfera
- Menos peleas en la escuela
- Mayor cortesía y respeto y mejores relaciones entre los equipos de trabajo y los alumnos
- Un menor número de expulsiones por conducta grosera y agresiva y menores destrozos y graffiti.

La estimulación, la inspiración y el convencimiento son las técnicas elegidas para dar a conocer el programa SEAL. Casi puede hablarse de una revolución en cuanto a su implantación. Se están abriendo nuevas áreas de actividad escolar, cuyos efectos aún están por verse. No obstante existe un compromiso firme detrás de SEAL y de la idea de que por el bienestar del bienestar de los niños deben producirse cambios radicales. El gesto al alcance de las escuelas y los profesionales es que *“esto existe y puedes formar parte de ello.”* La salud y el bienestar emocional de los niños se perciben crecientemente como un elemento vital de la escolarización al igual que las destrezas académicas y cognitivas. El arte de la enseñanza no considera únicamente lo que impartimos sino también cómo lo hacemos; dentro del programa SEAL la idea es que toda la comunidad escolar participe activamente en el proceso. Este principio se reconoce por ejemplo en los documentos normativos de las autoridades escolares locales, como los de Halton, una zona desfavorecida de Merseyside.

Sistemas escolares para la promoción de la conducta positiva

La conducta positiva se ve reforzada sistemáticamente y los docentes modelan un comportamiento apropiado en sus interacciones entre ellos y con los propios niños. La escuela imparte el currículo SEAL, donde los alumnos aprenden las capacidades de autoconciencia, autorregulación, motivación y empatía así como aptitudes sociales. Las asambleas SEAL celebran estas aptitudes cada mitad de trimestre y a los niños se les proporciona un estímulo positivo y reconocimiento específico cuando demuestran conductas positivas. El uso de “Tiempo R” (R Time) en reuniones matinales cuatro días por semana además del tiempo dedicado a impartir SEAL refuerza las oportunidades de practicar aptitudes necesarias para desarrollar relaciones positivas. “Tiempo R” es un programa estructurado para escuelas que desarrolla relaciones positivas

entre los niños a través de un proceso sencillo llamado “emparejamiento aleatorio” conjuntamente con actividades interesantes, no amenazantes y fácilmente realizables para niños desde el jardín de infancia hasta 7º curso. A través del currículo de PSHE los derechos fundamentales de todos los integrantes de la escuela también se refuerzan. Los compañeros de juego y los líderes apoyan la conducta positiva en el patio y en la hora de la comida y recompensan las mismas conductas. Los profesores y otros adultos adoptan una manera positiva y empática tanto al responder a los niños como en su propio trato. Se otorgan recompensas sistemáticamente, con un saldo de al menos un quintuple más de recompensas otorgadas cada semana que castigos.

El Gran Autobús Rojo

El sector creativo también está realizando una contribución a las escuelas poniendo a su disposición pequeñas compañías de teatro con efectos positivos. También en esta parcela se ven ya signos alentadores. Un ejemplo de ello sería el Gran Autobús Rojo (Big Red Bus), apoyado por el programa Government’s Creative Partnerships. El autobús visita los patios de recreo acompañado de dos actores, quienes ya han recibido información sobre los problemas particulares del colegio por parte de los profesores. Los actores estimulan las interacciones con los alumnos para observar estos problemas de forma conjunta y los propios profesores pueden sacar conclusiones en un segundo plano. En una ocasión, representaron una escena en el piso superior de un autobús londinense, que había entrado en el patio escolar, donde cualquier pequeña disputa puede crecer hasta convertirse en algo mucho más grave, como pudieron ver los niños que se habían sentado en el autobús. Los niños representaron luego episodios similares y se les pidió que proporcionasen conclusiones alternativas para calmar la situación. A todas las sugerencias se les ofrece un espacio de representación y tiempo de pre-

paración en la escuela al igual que en sus clases de arte, escritura y teatro, las cuales están directamente relacionadas con su experiencia en el autobús. La percepción de los profesores fue que esto en gran medida mejoró la conducta social en los patios y que cuando surgían tensiones entre los niños, el recordatorio de *“¿Qué ocurrió en el gran autobús rojo?”* era suficiente para destensar la situación. Las mejoras en la conducta pueden verse como carentes de base científica o incluso como el resultado del deseo optimista de los profesores, pero sin embargo es muy probable que las mejoras observadas en las relaciones en el colegio a través de un enfoque tan artístico y colaborativo se produjesen efectivamente y que causasen una profunda impresión en los niños. El buscar apoyo e inspiración más allá de la misma escuela resulta fructífero y muy importante. *“Ampliar los objetivos, la integridad y la profundidad emocional es una obligación actualmente para los profesores en muchas partes del mundo –a medida que sus alumnos adquieren más diversidad cultural, que la tecnología es cada vez más compleja y que las perspectivas de mercado se introducen con mayor intensidad en el panorama educativo...”* (Hargreaves & Fullan 1998)

En resumen, se trata de una enorme cantidad de iniciativas que pueden englobarse en cierto modo en la categoría de Educación Emocional y Social.¹⁴

Características de una escuela emocionalmente sana

¿Pero cómo se reconocería una comunidad con tal educación emocional y social? Una caracterización de una escuela emocionalmente saludable de acuerdo con un consorcio de instituciones de Bristol que incluye escuelas, servicios sanitarios y al ayuntamiento, como parte de los Servicios Nacionales de Salud Mental para Niños y Adolescentes (National Child and Adolescent Mental Health Services) (CAMHS), sería aquel que tuviese los siguientes atributos:

- Liderazgo distributivo
- Relaciones de apoyo
- Buena comunicación
- Apertura, honestidad y confianza
- Celebraciones habituales del éxito
- Participación de toda la comunidad en políticas y prácticas
- Enfoques inclusivos
- Reconocimiento de todos los logros
- Enfoques independientes y grupales del aprendizaje
- Creatividad e innovación
- Ausencia de temor al fracaso
- Actividades que levanten la moral
- Claridad de expectativas
- Límites apropiados
- Voluntad de examinar los sentimientos y valores
- Elevados niveles de desarrollo profesional continuo

Como señaló un ministro de sanidad, *“Los jóvenes actualmente crecen en un entorno muy distinto al de sus padres o abuelos. Los nuevos problemas significan que los niños y jóvenes necesitan la resistencia y capacidad de recuperación necesarias para resolver los conflictos en contextos nuevos y cambiantes.”* De ahí el idealismo que subyace a estas iniciativas y que se basan inevitablemente en un conjunto de valores. Esta pléthora de iniciativas y el surtido de acrónimos que las acompaña hace que se tenga la impresión de atravesar un denso bosque, pero quiere decir que las perspectivas han cambiado radicalmente incluso si el conjunto puede parecer algo descoordinado a veces. Como el asesor principal de educación del Primer Ministro indicó recientemente, *“En los últimos años ha existido un enorme énfasis en los exámenes, y enormes cantidades de dinero han fluído a los edificios de las escuelas, pero apenas se ha puesto acento en el bienestar de los niños.”*¹⁵

La educación emocional y social en Escocia Escocia, que cuenta con una política educativa independiente, dispone de entre 5 y 14 con-

juntos de normas dictadas por las autoridades escocesas locales y por las mismas escuelas que cubren la estructura, el contenido y la evaluación del currículo de los centros de enseñanza primaria y los dos primeros años de los de enseñanza secundaria. A los centros de enseñanza no se les exige legalmente que sigan estas pautas. Actualmente están embarcados en un programa denominado “Un currículo para alcanzar la excelencia” (“*A Curriculum for Excellence*”)¹⁶ para alumnos desde los 3 a los 18 años de edad. La idea es implementarlo a través de profesores entusiastas y comprometidos “*que posean un sentido de comunidad con sus colegas y que compartan su responsabilidad para lograr el éxito de la escuela y de todo lo que en ella ocurre.*” Es por todos reconocido que para alcanzar este objetivo el desarrollo profesional de los profesores y su formación docente inicial deberán desarrollarse de manera que les sirva de sostén y los alimente. Se espera de ellos que ejemplifiquen las cuatro capacidades centrales a todo el programa:

- Desarrollo de estudiantes de éxito,
- Desarrollo de individuos seguros
- Desarrollo de ciudadanos responsables
- Desarrollo de colaboradores eficaces

Estos cuatro elementos se encuentran presentes en todo el currículo escolar y la idea es saber cómo implementarlos en todas las materias: formar las artes expresivas, la salud y el bienestar, los idiomas, las matemáticas, la educación moral y religiosa, las ciencias, los estudios sociales y la tecnología. La educación emocional se incluye en todas estas ramas. Formar estudiantes de éxito implica que los niños y jóvenes aprendan capacidades sociales y emocionales que puedan ayudarles a aceptar los cambios y los desafíos con optimismo, y desarrollar resistencia y capacidad de recuperación emocional al enfrentarse a situaciones competitivas y exigentes. Las personas con

autoconfianza deben sentirse emocionalmente seguras, tener sentido del bienestar y mantener relaciones personales satisfactorias. Los ciudadanos responsables desarrollan relaciones positivas, respetan y valoran a otras personas, comprenden cómo sus acciones afectan a otros y buscan la justicia a través de sus actos. Los colaboradores eficaces, por su parte, se embarcan en experiencias divertidas, agradables y que suponen un reto y participan en actividades de ayuda a los demás. Todo esto se expresa luego en forma de aspiraciones nacionales y maneras de pensar que tienen resultados dentro y más allá de la escuela y que influyen en las universidades e incluso en los entornos laborales. Esto exige: rediseñar los edificios escolares para hacerlos más apropiados para el aprendizaje; poner mayor énfasis en la educación basada en experiencias y dirigir nuevos cursos sobre aptitudes para el trabajo, donde los alumnos puedan desarrollar una amplia variedad de aptitudes laborales. La documentación oficial reconoce que la enseñanza y el aprendizaje formal son cada vez más comunes a edades más tempranas pero afirma que “*los resultados revelan que las prácticas adaptadas al desarrollo conducen en mayor grado a un aprendizaje eficaz*” y que “*no existen ventajas a largo plazo para los niños cuando se pone un énfasis excesivo en la enseñanza sistemática antes de los 6 ó 7 años de edad.*” Este es un punto de partida nuevo y en ese sentido aún es demasiado pronto para poder evaluarlo, pero no obstante refleja una reorientación radical de cómo una escuela puede prestar unos servicios a los niños y a su comunidad local en el futuro que van parejos a los avances en desarrollo social y emocional que se observan en otros ámbitos, y pretende proporcionarles un fundamento ampliamente aplicable y cohesivo. Es llamativa la cantidad de términos sobre educación emocional y social que penetran a través de todo el programa y que se considera como parte integral de un futuro currículo escolar



respaldado por el gobierno escocés. Algo habitual en todas estas consideraciones es la búsqueda de un elemento unificador claramente identificable que salve la fragmentación que se percibe entre la educación que los niños reciben en la escuela, las tendencias sociales contemporáneas y el entorno del propio hogar.

Críticas a los programas de aprendizaje social y emocional en el Reino Unido

No se podía esperar que tales cambios fundamentales, por ejemplo el rápido y amplio despliegue del SEAL, fuesen universalmente bienvenidos. Se han expresado temores, por ejemplo, acerca del enfoque industrializado a gran escala de la introducción de la educación socioemocional en los centros de enseñanza y cuando el campo de aplicación es relativamente nuevo y aún queda mucho por demostrar empíricamente (al menos para satisfacción de los críticos). Se ha expresado el temor de que detenerse demasiado en las emociones pueda conducir a una obsesión y a depender en exceso de profesionales para ordenar las emociones de las personas, en lugar de centrarse en los objetivos definidos para mejorar la confianza y resiliencia de los jóvenes.¹⁷ También existe la idea de que la formación recibida por los profesores en esta etapa es demasiado rudimentaria. Tal como ocurre con cualquier nueva empresa, debe lograrse un equilibrio entre el entusiasmo, el idealismo y los hechos concretos. Las observaciones críticas, aunque todavía no se basan en pruebas empíricas suficientes, pueden ayudar a identificar los escollos y las oportunidades. Ciertamente será difícil conciliar unos valores y actitudes que autoricen a actuar al profesor como profesional creativo y libre con las exigencias del actual sistema de pruebas y exámenes.

¿Por qué se han introducido programas de aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos del Reino Unido?

Para que todo esto se haya adoptado de forma

tan precipitada debería haber previamente un cambio en el entorno educativo, lo que ha demostrado haberse producido de modo positivo y negativo. Diversos informes sobre la situación de la infancia han destacado la necesidad urgente de contar con un nuevo modelo de bienestar para la infancia y la pregunta ahora es ¿en qué medida las escuelas y los profesores deberían ser parte de los remedios sociales y culturales aplicados?. En los últimos tiempos se han expresado numerosas inquietudes basadas en investigaciones que han llamado la atención de los medios de comunicación, los educadores y el público, tales como: *Un panorama del bienestar infantil en los países ricos* (UNICEF 2007)¹⁸ y que han colocado al Reino Unido muy por debajo en los índices en relación con otros países. Esto atrajo sin duda una gran atención y llevó a la elaboración de un informe gubernamental acerca de la cuestión “Los niños y jóvenes hoy día” (“Children and Young People Today”) (DCSF 2007)¹⁹ en el que se reconocía la existencia de graves problemas relacionados con las privaciones y la salud mental entre niños y adolescentes y el incremento sustancial de los trastornos de conducta durante los últimos veinte años. Sus conclusiones no eran tan sombrías como las del informe de UNICEF pero también han destacado un incremento en el nivel de ansiedad entre los niños, mencionando que los más pequeños están preocupados acerca de temas como la amistad y el acoso y los mayores acerca de los exámenes y su futuro. Las presiones comerciales también se mencionaron como una fuente de especial preocupación. En general, los padres mencionaron que las mejoras en la educación eran un medio posible de alejar a los jóvenes de los problemas y ayudarles a encontrar el camino del éxito. Se consideraba que las escuelas proporcionaban el mejor servicio local y una mayor participación de los padres en la vida escolar podría traer experiencias educativas positivas para los niños. También se consideraba que las escuelas podrían poner un mayor énfasis en las “habilidades para la vida”.

La atención pública en el Reino Unido se ha centrado en problemas infantiles que tienen consecuencias sociales y emocionales negativas. Por ejemplo, la creciente conciencia de que la capacidad de jugar de los niños ha disminuido y las experiencias naturales de las que disfrutaban son limitadas, debido a las preocupaciones y miedos por su seguridad, el crecimiento de las ciudades, la paranoia inducida por los medios de comunicación y la fascinación con el “mundo virtual”. Aunque algunos síntomas de la infancia en transformación pueden ser exclusivos de la cultura anglosajona, existen otros países de Europa donde también se expresan preocupaciones similares

La atención pública en el Reino Unido se ha centrado en muchos problemas infantiles que tienen consecuencias sociales y emocionales negativas. Por ejemplo, existe una creciente conciencia de que los niños no están lo suficientemente motivados en la medida en que su capacidad de jugar ha disminuido y las experiencias naturales de las que disfrutaban son limitadas, debido a las preocupaciones y miedos por su seguridad, el crecimiento de las ciudades, la paranoia inducida por los medios de comunicación y la fascinación con el “mundo virtual”. Aunque algunos síntomas de la infancia en transformación pueden ser exclusivos de la cultura anglosajona, existen otros países de Europa donde también se expresan preocupaciones similares. Los regímenes de exámenes que cada vez se aplican más en las escuelas están aumentando la presión y el estrés sobre los niños y provocando una mayor ansiedad, e incluso un preocupante sentido de fracaso personal absoluto, en edades jóvenes muy vulnerables. El uso abusivo de los videojuegos y una predilección por las películas hiperviolentas está conduciendo a una tendencia a reaccionar agresivamente

al verse enfrentados a una situación desafiante y niños cada vez más jóvenes se están viendo envueltos en una cultura de acoso y violencia.²⁰ Las estructuras familiares laxas, que se están convirtiendo en la norma, pueden, si no se manejan con cuidado, crear una profunda inseguridad en los niños y minar su sentido de autoestima. Los niños están perdiendo oportunidades de jugar físicamente cuando algunas escuelas limitan los recreos y los padres creen que jugar en el exterior sin supervisión es peligroso.²¹ En su lugar se les ofrece a los niños la tentación en dormitorios equipados con todos los dispositivos necesarios para vivir en un mundo virtual.

Preocupaciones acerca de la salud mental y física

Además de estas preocupaciones, existen otras subrayadas por los medios de comunicación, como son:

- Una epidemia de obesidad en niños con los consiguientes efectos sobre la salud futura es claramente visible en el Reino Unido.

- Existen signos de un incremento similar de las situaciones depresivas a edades inferiores que las existentes hasta la fecha, aunque esto es más difícil de medir.²²
- Las cifras sobre la salud mental de los niños están causando una gran preocupación. La proporción de chicos de 15 años de edad que presentan problemas de conducta se ha duplicado en Gran Bretaña durante los últimos 25 años. (JCPP 2004)²³
- El número de niños que reconoce haberse autolesionado se incrementó en un 65% durante los últimos dos años.²⁴
- Uno de cada diez niños de entre uno y diez años de edad sufre de problemas psicológicos que son “persistentes, severos y afectan al funcionamiento cotidiano” (BMA 2006).²⁵ Un estudio realizado por la fundación NCH reveló un incremento del 100% en la prevalencia de problemas y desórdenes emocionales desde la década de 1930.
- El consumo de alcohol entre niños de 11 a 15 años de edad se ha duplicado en 14 años.
- Según el informe de UNICEF (UNICEF 2007), los niños británicos se encuentran entre los más infelices y menos sanos de Europa. Aunque algunas de las conclusiones de este informe se han refutado, no pueden descartarse del todo ya que expone una situación que se va observando también en otros países en mayor o menor grado.

No es de extrañar que el concepto “*infancia tóxica*”²⁶ haya ganado popularidad como expresión de preocupación y que se debata cada vez más.

Comercialización de la niñez

Somos testigos de un incremento en la comercialización de la niñez que alimenta el cinismo (Langer 2005).²⁷ El informe de investigación “Observación, deseos y bienestar: un estudio de los jóvenes de 9 a 13 años” (“*Watching, Wanting and Well-being: a Study of 9 to 13 Years Old*”)²⁸ ha revelado asociaciones significativas entre la exposición a los medios de comunicación (observación) y el materialismo (deseos), y entre el materialismo y la autoestima (bienestar). “*Hemos demostrado que la relación entre el materialismo y la autoestima está vinculada a la dinámica familiar. Esto proporciona algún apoyo a la teoría de que el materialismo está asociado a las relaciones sociales dañadas, las cuales a su vez están asociadas a la forma en que los niños se sienten.*” La cultura del consumismo tiene precios, uno de los cuales es el incremento en los conflictos entre hijos y padres a medida que aquéllos comienzan a desarrollar una peor opinión de sus padres y les discuten más, lo que consiguientemente lleva a una sociedad más dividida.²⁹ La escuela también está afectada por la omnipresencia de la televisión y los ordenadores. Los niños se sientan enfrente de ellos antes de ir al colegio y cuando regresan una tercera parte de las familias acompaña las comidas y cenas con programas de televisión e incluso con el ordenador. Además se ha demostrado que la práctica excesiva de los juegos de ordenador es perjudicial para el sueño y la memoria.³⁰ Algunas pruebas cognitivas realizadas antes y después de la experiencia con los ordenadores revelan una disminución en la memoria verbal “...*experiencias emocionales fuertes tales como jugar a un videojuego o ver una película fuerte, podrían tener un impacto decisivo en el proceso de aprendizaje... ya que el conocimiento recientemente adquirido es muy sensible durante el posterior periodo de consolidación.*” (Paediatrics, noviembre de 2007).³¹ Una investigación de seguimiento de la actividad comercial en los sitios web favoritos de los niños, con el título “Juego limpio” (“*Fair Game*”),³² revela que

aunque existen normas en Internet para el comercio justo y la protección de datos, éstas son, en determinados casos, abiertamente ignoradas, y los mensajes publicitarios y comerciales son difíciles de identificar para los niños, siendo utilizados de forma deshonesta para manipularlos, pudiendo provocar mayores tensiones emocionales en el contexto familiar. Todas estas influencias naturalmente repercuten en los valores y las relaciones entre los niños, especialmente en aquellos provenientes de entornos menos acomodados.

El profesor Sir Albert Aynsley-Green, actual Comisionado para la Infancia de Inglaterra y primero en su historia, quien es además un eminente pediatra, ha emitido una señal de alerta: “*Los niños han perdido tiempo de poder seguir siendo niños, la incesante comercialización de la niñez por parte de la industria de la publicidad y la despiadada sexualización de los niños a edades muy tempranas... los medios de comunicación demonizan a los niños*”. El incremento espectacular en el uso de medicinas de control de la conducta como los estimulantes Ritalin y Concerta, actualmente recetados a cerca de 55.000 niños en casos de síndromes de hiperactividad y déficit de atención (ADHD),³³ está siendo cuestionado ya que podría perjudicar su crecimiento, y no se ha demostrado por otra parte que produzcan mejores resultados que las terapias de conducta. Es un hecho reconocido que el 10% de todos los niños entre 5 y 15 años de edad presentan algún trastorno clínicamente diagnosticado, que puede ir desde la ansiedad a la depresión y el autismo, aunque esta cifra a veces es refutada ya que es resultado de aplicar criterios modernos de diagnóstico. No obstante, el deterioro de las conductas sociales y el aumento en las tendencias agresivas no se han refutado de la misma manera.

Robin Alexander, ex profesor de Educación en Warwick y Leeds, y actualmente en la Universidad de Cambridge, quien actual-

mente está encargado del examen de la enseñanza primaria (Primary Review) en 2007 y viaja constantemente por todo el país charlando con personas de dentro y fuera del mundo educativo, halló “malestar por la situación actual y pesimismo acerca del futuro” y observó además que “*Cada generación tiene sus propias pesadillas y problemas a los que debe hacer frente*”. El informe, aunque se encuentra en sus etapas iniciales de desarrollo, también señala el camino a seguir: “*allí donde las escuelas habían comenzado a hacer partícipes a los niños de realidades globales y locales como aspectos de su educación eran sensiblemente más optimistas... la sensación de “podemos hacer algo al respecto” parecía marcar la diferencia.*” Sin embargo se palpa un sentido de urgencia de cambio y de que se necesita algo que tenga el rango de educación emocional y social en la educación, como indica el director de la fundación para niños ‘National Children’s Homes’:

“*Sabemos, por el resultado de nuestras investigaciones, de la creciente importancia del bienestar emocional en la niñez para la determinación de las oportunidades vitales y la posterior movilidad social*”.

En abril de 2007 Franco Frattini, comisario europeo de Libertad, Seguridad y Justicia, declaró que “*las familias y las escuelas están en crisis*” en Europa, no sólo en el Reino Unido. Frente a todos estos síntomas ¿es de sorprender que las personas miren a los centros de atención a la primera infancia y las escuelas para intentar encontrar soluciones? Es lógico entonces que las escuelas y otras instituciones educativas se estén viendo obligadas a replantearse sus fines y prácticas. Así pues ¿qué deben hacer?

Estudiaremos a continuación tres escuelas que se han embarcado en la innovación educativa, dentro del contexto inglés. Hele es un

instituto ubicado en el suroeste que ha adoptado el modelo SEAL descrito anteriormente. Gallions presta servicio a una población urbana desfavorecida y en constante cambio en un barrio de viviendas subvencionadas por el municipio en el este de Londres, y Wellington es un ejemplo de internado privado de renombre con valores tradicionales y una clientela exclusiva. Las tres escuelas son muy diferentes entre sí, pero no obstante comparten el deseo común de trabajar de manera más equilibrada con sus alumnos para impulsar su bienestar a través de un programa de aprendizaje emocional y social.

Estudio de caso N° 1: La escuela Hele

Introducción

La escuela Hele es un centro de enseñanza secundaria estatal, que se encuentra en el suroeste de Inglaterra. Cuenta con 1.300 alumnos, desde los 11 a los 18 años de edad. La mayoría de ellos viven a una distancia de tres a cinco kilómetros de la escuela. El cuerpo estudiantil se compone de alumnos de todas las capacidades y entornos socioeconómicos. El 75% de los estudiantes permanecen en el centro hasta 6° curso (es decir, hasta el último año de escuela). La comunidad de la cual provienen los alumnos es una comunidad sólida y no es particularmente heterogénea en términos culturales. La mayoría de los alumnos son ingleses nativos y el 40% proviene de familias monoparentales. La incidencia de enfermedades mentales entre los adultos en la comunidad en la que se encuentra el instituto Hele es elevada para el área donde se encuentra.

Hele fue uno de los centros piloto para la implantación del programa SEAL de enseñanza secundaria, y participó en la prueba de los diferentes aspectos de SEAL contribuyendo además al desarrollo del programa. Hele eligió formar parte del programa piloto SEAL de enseñanza secundaria *“porque el equipo de dirección creía que SEAL encajaba*

con lo que ya habían hecho, y aportaba coherencia, claridad y explicitud a las prioridades existentes.”

El centro tiene tres especialidades: idiomas, matemáticas e informática, así como formación profesional. Al ser una escuela especializada en idiomas, Hele cultiva activamente sus lazos internacionales. Un ejemplo de cómo su especialización en idiomas repercute en el currículum es que cada año un grupo de alumnos *“recibe una cuarta parte de sus clases en francés.”*³⁴

Hele ha adoptado a fondo un enfoque escolar para la integración y desarrollo del modelo SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje). Una prioridad clave para el equipo de dirección del centro consiste en mantener y desarrollar la cultura de la escuela –creando las condiciones para el establecimiento de buenas relaciones, para el aprendizaje y el desarrollo. Algunas de las formas en que se manifiesta esto es que el desarrollo de aptitudes sociales y emocionales y conciencia no es sólo una tarea de los alumnos, sino un puntal central del enfoque del centro diseñado para el desarrollo profesional continuo de todo el personal (dirección, profesores y personal de apoyo). Para los estudiantes, el modelo SEAL se integra dentro del currículum y también se implementa entre clases. Por ejemplo, la escuela emplea y forma a 18 de los alumnos mayores para que “patrullen” la escuela en las horas de almuerzo, observando lo que se necesita y prestando apoyo a los estudiantes. El resultado de esto es que los alumnos pueden comer sus bocadillos en las aulas a la hora del almuerzo, lo cual no es para nada común en la mayoría de los centros de enseñanza secundaria, donde habitualmente las aulas acaban destrazadas. El esquema SEAL se integra en el currículum, y además cada grupo anual recibe una clase de desarrollo personal a la semana, en la cual se enseña la aplicación de SEAL de forma di-

recta, por ejemplo, trabajando en la mejora de las capacidades de comunicación.

Las opiniones y respuestas de los estudiantes y del personal docente son temas recurrentes. Se les pregunta a los alumnos cuáles consideran que son las cuestiones más importantes que deben ser tratadas para hacer de la escuela un lugar mejor. La primera eran los aseos –necesitaban una reforma–, y en segundo lugar que se debía acabar con el acoso.

El equipo de dirección se tomó en serio dichas observaciones y han reformado los aseos de los estudiantes, por otra parte han trabajado codo a codo con el personal de apoyo estudiantil para solucionar cualquier incidente de acoso apenas se tenga conocimiento del mismo, pero también advirtiendo a los alumnos que entran en el instituto que este tipo de actitudes no se toleran, y qué tienen que hacer si presencian cualquier incidente de acoso, o si lo sufren ellos mismos. *“Los estudiantes sienten que están contribuyendo a la manera en que se gestiona la escuela e, incluso cuando comentan sobre lo que consideran los aspectos menos favorables, realizan críticas constructivas. Los alumnos mayores cuidan de los más jóvenes”*³⁵

La escuela trabaja muy duro para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. La base de apoyo estudiantil trabaja con alumnos individuales y grupos de estudiantes que experimentan especiales dificultades de conducta, sociales o emocionales. Cuando es necesario, el equipo puede solicitar la asistencia de diversas agencias externas, por ejemplo, los Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes locales. La base de apoyo estudiantil se describe con más detalle a continuación. Uno de los puntos fuertes de Hele es que presta atención a la identificación de los alumnos que están en riesgo, y luego establece estrategias para reducir dichos riesgos. El director y los directores suplentes están permanentemente adoptando el punto de

vista de que “si yo fuera un alumno aquí, ¿qué necesitaría cambiarse o mejorarse?” Un modelo similar se aplica al personal docente. La pregunta de “¿qué debe hacerse para que el trabajo del personal sea más eficaz, entretenido y de mayor calidad?” se revisa de forma habitual.

El equipo de Hele ha puesto mucho empeño en ayudar a los alumnos de la escuela primaria a efectuar la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. Existen tres escuelas principales primarias en el área que son la fuente de los alumnos de Hele y la escuela ha desarrollado excelentes relaciones cooperativas de trabajo con ellas. El equipo trabaja de forma conjunta, por ejemplo, para identificar a los alumnos que pueden tener dificultades en la transición de la escuela primaria a la secundaria, y luego se implementan estructuras y estrategias para dar apoyo a estos alumnos de forma individual. *“Muchos padres comentaron que la transición desde la escuela primaria había sido muy suave.”*³⁶ Los niños que han tenido dificultades en otras escuelas (por ejemplo, niños que están en el espectro del autismo o aquellos que tienen deficiencias físicas) normalmente encajan bien en Hele. La escuela cuenta con el apoyo del “equipo de transición” de la autoridad educativa local, que ayuda en la integración de los alumnos. La escuela posee una cultura en la que la diversidad en el más amplio sentido de la palabra se considera de forma positiva (o al menos natural).

Medición

Desde el comienzo del programa piloto SEAL en otoño de 2004 el centro ha estado haciendo el seguimiento de la incidencia del absentismo, el retraso, el número de castigos y el de expulsiones. Además, el centro controla el progreso académico de los alumnos y tiene vías y estrategias claras diseñadas para identificar a los alumnos que están pasando apuros (ya sea académica, social o psicológicamente), para comunicar los problemas a

quien deba ser informado de ellos, ya sean padres, otros profesores, la base de apoyo de estudiantes u organismos externos. El último informe de inspección escolar efectuado por OFSTED,³⁷ el cuerpo de inspección nacional, concluye lo siguiente:

“Los sistemas de seguimiento y control de los estudiantes son ejemplares. Un análisis exhaustivo de datos contribuye a una detallada autoevaluación en los departamentos así como a nivel de toda la escuela.”

Desde la introducción del programa SEAL, la asistencia de los alumnos ha mejorado, así como también su puntualidad, y el número de expulsiones temporales y permanentes ha caído de 795 en el curso 2004/5 a 723 en el 2006/7. La asistencia de profesores, equipos y profesores de apoyo también se ha controlado desde 2004 y el número de días ausentes debido a enfermedad ha caído de manera general.

El currículo general

Hele ha desarrollado un conjunto de códigos de conducta para ayudar a los alumnos en la gestión de su conducta y para aclarar qué tipo de conducta se espera de ellos en la escuela. Por ejemplo, existe un código de retraso colgado de la puerta de cada aula. Este proporciona normas generales sobre qué hacer si uno llega con retraso. Por ejemplo, uno de los códigos consiste en calmarse antes de abrir la puerta del aula y entrar en la clase en silencio, asegurándose de molestar lo menos posible.

Los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje impregnan el modelo de enseñanza. Por ejemplo, muchas clases acaban con una sesión plenaria y los profesores utilizan este tiempo para promover la reflexión. La promoción de la tolerancia a la diversidad se aborda en el plan de estudios de las maneras siguientes: los alumnos tienen una lección de educación religiosa por se-

mana (poniendo énfasis en entender las religiones y culturas de los demás); los alumnos tratan temas éticos en el GCSE de Educación Social (los GCSE son exámenes a nivel nacional, normalmente realizados a la edad de 15 ó 16 años); los alumnos de 6º curso tienen clases de filosofía, ética y pensamiento crítico. La escuela trabaja duro para animar a los alumnos a tener objetivos elevados y a tener expectativas realistas y no bajas de sí mismos. Un ejemplo de esto es que a los alumnos que cursan asignaturas de humanidades se les anima a que elijan para sí una “calificación óptima”, y los profesores del departamento promueven la idea de que el mínimo que pueden obtener es un bien, si realizan el trabajo de clase y los deberes en casa.

Los Servicios de Apoyo a los Estudiantes y la Base de Apoyo a los Alumnos

Los servicios de apoyo a los estudiantes son un aspecto esencial en la implementación y desarrollo de SEAL en la escuela Hele. Recientemente, la escuela ha trasladado todos los servicios estudiantiles al lado oeste del edificio de la escuela. La base de apoyo a los alumnos está cerca de la sala de primeros auxilios, la oficina donde se informa de las faltas y el área de recepción de los servicios de estudiantes donde los alumnos acuden para pedir ayuda, información o consejo. Esta área está a propósito localizada cerca de una puerta de salida al patio, en una parte tranquila de la escuela. Anteriormente, los alumnos tenían que traer sus preocupaciones y preguntas al área de recepción principal de la escuela en la puerta principal, a la vista y al alcance del oído de padres, visitantes, personal de reparto y otros, lo que no era para nada lo ideal.

La base de apoyo a los estudiantes está gestionada por dos consejeros, apoyados por otros, como el asesor de apoyo a los padres, que es un policía jubilado. Entre otras cosas él puede ofrecer mediación, por ejemplo, en-

tre un alumno y sus padres, cuando se solicita. Los consejeros trabajan estrechamente con organismos externos cuando se requiere, tales como el departamento de psicología educativa de la autoridad local. Los consejeros ofrecen apoyo individual a los alumnos así como también a grupos con necesidades particulares. El trabajo individual con los alumnos consiste en una hora al día durante 2 semanas, cambiando posteriormente a una vez por semana, luego una vez cada quince días y así sucesivamente. Se recurre a organismos externos para conseguir información, asistencia y experiencia cuando se necesita. Por ejemplo, la base de apoyo a los estudiantes lleva un “grupo de educación” durante el primer trimestre del año escolar para aquellos alumnos que se identifica con necesidad de recibir apoyo extraordinario en su transición de la escuela primaria a la secundaria. Durante el primer trimestre los orientadores trabajan con los alumnos del grupo para ayudarles a aumentar su confianza y manejar las emociones que surgen como resultado del cambio, y para encontrar su sitio socialmente dentro del grupo, en el año escolar y a nivel de la escuela. El grupo de educación del curso 2007/8 ha continuado su trabajo durante el segundo trimestre, centrándose en la “organización y los deberes” –cómo organizarse uno mismo y cómo organizar el tiempo y el trabajo para cumplir con las fechas y exigencias de las demás áreas de estudio-. Además de este grupo de educación, los alumnos de 7º año (edades de 11 a 12 años) (quienes se encuentran en el primer curso de enseñanza secundaria) reciben la ayuda de los alumnos de 9º (edades de 13 a 14 años).

Otro grupo gestionado por los consejeros de apoyo al estudiante durante 18 meses es el llamado “Acrecentar aspiraciones” (“Raising Aspirations”). El centro identificó un grupo de chicos de 8º año (edades 12 a 13) que estaban pobremente motivados, y que no veían mucho futuro para sí mismos. Este grupo de 14 alumnos se reúne una vez al mes y además

cada miembro del grupo recibe un tutelaje periódico. *“Están intentando inspirar a estos alumnos con apoyo, asesoramiento, ejemplos de celebridades que no comenzaron sus vidas con éxito, trabajo individual y carteles motivadores por toda la escuela sobre el valor de tener expectativas y sueños elevados.”*³⁸

La base de apoyo estudiantil trabaja para construir una cultura de conectividad en torno a cada niño –colaborando con diversos organismos para garantizar lo mejor para las necesidades y situación de cada adolescente, luchando por mantener la comunicación abierta y fluida con todas aquellas personas involucradas. Por ejemplo, el personal de la base de apoyo fomenta que haya una comunicación y lazos sólidos con los padres, el director de curso del alumno, el director de apoyo y todos los profesores que imparten la enseñanza a dicho alumno. El plan de apoyo a los estudiantes es compartido con todos los profesores. Los orientadores intentan sacar al alumno de una combinación de materias durante una semana para que no pierda todas sus clases de matemáticas de esa semana, por ejemplo. A veces los orientadores se sientan en las clases para observar a uno o más alumnos respecto a los cuales los profesores han manifestado dudas, o con quienes la base de apoyo estudiantil está trabajando. Además, *“La escuela va más allá de grupos de estudiantes y llega también a los padres que pueden requerir ayuda extraordinaria.”*³⁹ Esta tarea es asumida por el personal de la base de apoyo a los estudiantes.

Antes de la llegada del programa SEAL a Hele la base de apoyo a los estudiantes sacaba a los alumnos con dificultades de la clase y les proporcionaba 6 semanas de educación a tiempo completo. La evaluación de este método demostró que no era eficaz: contenía el problema durante esas 6 semanas pero no producía ningún cambio. *“Cuando los alumnos regresaban a las clases tendían a volver a su conducta anterior.”*⁴⁰ El equipo de la base de apoyo a alumnos ahora *“trabaja*

Antes de la llegada del programa SEAL a Hele, se sacaba a los alumnos con dificultades de la clase y se les proporcionaba 6 semanas de educación a tiempo completo. La evaluación de este método demostró que no era eficaz: contenía el problema durante esas 6 semanas pero no producía ningún cambio

con muchos más alumnos de manera menos intensiva, permitiéndoles estar en las clases, pero manteniendo grupos semanales en los cuales las aptitudes sociales y emocionales se enseñaban explícitamente... Además ofrecen un método individualizado intensivo para aquellos que tienen las necesidades más agudas, tratando capacidades de recuperación de conducta, reafirmación y manejo de la ira.”⁴¹

Personal docente

El equipo de dirección concede una alta prioridad al desarrollo y a la salud y bienestar emocional del personal. Por ejemplo, una parte importante del presupuesto escolar se invierte en formación y desarrollo del personal. El programa SEAL, los valores sobre los que se basa y la tarea de construir una cultura en la que todos los miembros de la escuela se esfuercen en el desarrollo de su conciencia y competencia social y emocional, se introdujeron cuidadosamente de forma gradual, para permitir al personal familiarizarse con el enfoque y para comenzar a conectar con él y apreciarlo. *“Han aprovechado la oportunidad que les brinda el programa SEAL para profundizar en su trabajo sobre el bienestar del personal y poner más énfasis en sus capacidades. Por ejemplo, pagar a orientadores externos, ofrecer un grupo de apoyo al cuerpo docente en sus primeros años de enseñanza, celebrar reuniones cuando el personal de apoyo pueda asistir, etc.”⁴²*

Existe en la escuela una cultura de consulta y mejora continua, en la que las sugerencias del personal son bienvenidas, al igual que la investigación, el desarrollo y la dirección de nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los profesores comparten las mejores prácticas, tanto dentro de cada departamento como entre sí. Además, los profesores trabajan en parejas para comentar entre sí sus resultados y para ayudarse mutuamente en el desarrollo de nuevas capacidades. *“El equipo de dirección y el personal docente y asociado trabajan conjuntamente como un equipo eficaz para proporcionar una atmósfera cooperativa, tranquila y alegre donde la calidad de la atención prestada a cada alumno sea tan importante como la calidad de su aprendizaje.”⁴³*

Conclusión

La reciente inspección del cuerpo estatal de inspectores escolares (OFSTED) calificó a Hele como una escuela extraordinaria. Al visitar el centro la impresión que se obtiene es la de que el objetivo actual y a largo plazo de la escuela es promover un ambiente en el cual el personal y los alumnos pueden prosperar. La escuela está abierta a la innovación y aplica considerables esfuerzos en la tarea de construir vínculos con otras escuelas, culturas y organismos. Ha integrado los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje en todo el ámbito escolar –en la cultura de la escuela, el desarrollo profesional continuo de todo el personal, en el currículo general y en

el apoyo a estudiantes con necesidades conductuales, sociales y emocionales particulares-. Un padre, citado en el último informe de OFSTED, afirmó que la escuela *“verdaderamente trata a los niños y a sus padres como personas, escucha sus necesidades y las observa, y reacciona apropiadamente con gran capacidad y profesionalidad.”*

Estudio de caso N° 2: La escuela de enseñanza primaria Gallions, Londres

La escuela primaria Gallions se encuentra ubicada en el desfavorecido barrio de Newham, al este de Londres y cuenta con alre-

los niños, existen patios interiores y jardines bien mantenidos, espacios para el trabajo comunal y aulas llenas de luz. Su objetivo es proporcionar a los niños un nuevo comienzo en un entorno que les haga sentir que son importantes y que se les cuida.

El concepto desde el principio era que ésta sería una escuela creativa donde las artes jugarían un papel crucial. No obstante, los primeros años fueron de lucha, ya que los niños de los cursos superiores no habían experimentado una escolarización que les proporcionara la base para beneficiarse de las bue-

El concepto de Gallions desde el principio era que ésta sería una escuela creativa donde las artes jugarían un papel crucial. No obstante, los primeros años fueron de lucha, ya que los niños de los cursos superiores no habían experimentado una escolarización que les proporcionara la base para beneficiarse de los métodos creativos de enseñanza

dedor de 450 niños cuyas edades se encuentran entre los 3 y los 11 años. Un área que antaño estaba situada junto a una próspera zona portuaria de Londres es ahora el domicilio de una población transitoria y de ingresos bajos que vive en casas de protección oficial y que conforma una de las áreas más necesitadas del país. Numerosas familias problemáticas de Londres fueron trasladadas a este complejo habitacional de 15 años ubicado en las afueras donde no existía una infraestructura real para darles apoyo. Cuando la escuela abrió sus puertas, muchos de los niños estaban a punto de ser excluidos de la escuela y el 68% estaban inscritos en programas de ayuda especial. Aun así la escuela rezuma esperanza y felicidad. El edificio tiene nueve años y está ubicado en un gran área verde. Sus dimensiones son adecuadas para

nas intenciones y los métodos creativos de enseñanza. Los niños más jóvenes se encontraban bien aunque naturalmente estaban influidos por los mayores. Muchos niños de 5º curso (de 9 y 10 años) no sabían leer ni escribir, tenían una baja autoestima, evitaban el trabajo escolar pensando que eran incapaces de hacerlo y eran agresivos. El personal docente se cansaba y abandonaba sus responsabilidades rápidamente. La escuela recibió un día el nombramiento de una directora brillante, que trabajaba con Antidote, una organización de voluntarios dedicada al desarrollo de aptitudes sociales y emocionales. La directora trajo con ella a un asesor de Antidote que comenzó a ayudar a los profesores a darse cuenta de que podían hacer algo diferente. El asesor trabajó con ellos individualmente y en grupos. Se les escuchó y sus ideas fueron apre-

ciadas, con lo cual su moral creció. Mientras que antes decían “Tenemos un problema. Te lo dejamos a ti”, el clima emocional cambió y la directora comenzó a escuchar “Tenemos un problema pero hemos pensado en algunas soluciones que podrían funcionar”.

El asesor también trabajó con los niños animándoles a realizar dibujos sobre lo que les hacía felices y les entristecía y cómo reconocer los sentimientos de otros niños. Era evidente que los niños necesitaban algún tipo de foro en el cual pudiesen expresarse, y de esta manera la escuela comenzó a experimentar con el trabajo en grupo (en círculos). Los profesores comenzaron a confiar en estos cambios y fueron capaces de aliviarse en alguna medida de la tensión imperante. El personal docente completó cuestionarios sobre cómo veían a la escuela en lo referente al alfabetismo emocional y surgió una imagen más positiva de lo que el director o el asesor habían esperado. Los niños también trabajaron con cuestionarios y charlas y se exploró cuáles eran sus sentimientos sobre la escuela. ¿En qué eran buenos? ¿Y cuáles eran sus puntos flacos? ¿Por qué se peleaban tanto? ¿Por qué asistían a la escuela con determinadas actitudes?

Filosofía para niños (P4C)

Se decidió posteriormente introducir en la escuela un método llamado “Filosofía para Niños” (P4C), bajo la dirección de un asesor húngaro. No fue un comienzo sencillo, pero paso a paso se lograron avances importantes. Un chico que provenía de un entorno muy desfavorecido y problemático leyó un libro llamado “*Not Now Bernard*” y fue capaz de reconocerse a sí mismo en la historia, en que nadie le escuchaba en su casa, y pudo traer su experiencia a la sesión de P4C. Esta idea ayudó a los niños a ver un propósito en lo que estaban haciendo. Estas sesiones se han mantenido durante 6 años y su repercusión, según indican los profesores, es enorme. Todo el personal de la escuela, no sólo los profesores, asisten a formación en distintos nive-

les sobre P4C. Anteriormente, toda la conducta de los niños era manejada a través de un sistema de semáforos. Este significa que los niños reciben advertencias sobre su conducta y entran en la zona ámbar. Si hacen lo correcto y siguen las normas de la escuela, regresan a la zona verde ‘segura’. Si un niño continúa no respetando las normas de la escuela mientras permanece en la zona ámbar, lo cambian a la zona roja y recibe sanciones en clase. A través del P4C los niños han mejorado su capacidad de manejar su propia conducta. El programa comenzó con una difícil clase de 4º año y para 6º el efecto positivo se observó con una mucho mayor claridad. Actualmente se implementa desde el jardín de infancia en adelante. La conducta en los juegos ha mejorado y los niños pueden desenvolverse de forma segura y sana y son capaces de resolver cualquier conflicto que surja entre ellos verbalmente, en lugar de recurrir a las agresiones físicas. Uno de nuestros compañeros es un formador cualificado y coordinador de P4C en la escuela y constantemente defiende el trabajo realizado.

“Filosofía para Niños” (P4C) es un modelo de aprendizaje desarrollado por el Profesor Matthew Lipman y sus colaboradores en el IAPC en Montclair State College, New Jersey, Estados Unidos de América.

En el despertar de los estudiantes hacia finales de la década de 1960 y primeros años de los 70 Lipman intentó encontrar un modelo educativo para estimular a los niños a ser más “razonables”, en otras palabras, a ser capaces de razonar y de ser comprendidos. El objetivo del currículo de “Filosofía para Niños”(P4C) para edades entre los 6 y los 16 es ayudarles a desarrollar la capacidad de realizar juicios de valor correctos. El modelo de aprendizaje desarrollado por Lipman se conoce como “comunidades de preguntas” donde el profesor y los niños “colaboran entre sí para crecer en la comprensión, no sólo del mundo material, sino también del mundo



personal y ético que les rodea.”
(<http://sapere.org.uk/what-is-p4c/>)

P4C es un modelo de cuestionamiento, social y democrático respecto al aprendizaje, que permite a los niños desarrollar sus capacidades de pensamiento y de razonamiento, así como también su conciencia y capacidades sociales.

Un listado de las investigaciones realizadas sobre P4C se publica en <http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/research.shtml#af>

Los niños tienen una hora de P4C por semana, en la cual se les escucha, se les anima a hablar desde la experiencia directa, a compartir sus creencias, a experimentar que sus opiniones son valoradas y a desarrollar capacidades de comunicación verbal y de comprensión. En estas sesiones el profesor hace uso de una historia, una fotografía, un fragmento de noticias, un tema musical o un artefacto para estimular el pensamiento y la imaginación. Se anima a los niños a que expresen sus pensamientos y emociones, a cuestionar lo que se comenta y a plantear cualquier pregunta que puedan tener (Antidote 2004). Además se estimula su identidad cultural y aprenden a comprender los estilos de vida de los demás compañeros. *“Ahora tenemos filosofía todos los lunes, aprendemos más y la gente cambia. Creo que este curso es algo realmente bueno para los niños porque nos ayuda a aprender”* (Katy, 4º curso). Estas clases están siendo introducidas en otras escuelas por profesores que han experimentado sus beneficios de primera mano y que están convencidos de sus méritos.

Estas clases, cuyo fin deliberado es profundizar en el pensamiento infantil y en las respuestas emocionales, siguen siempre el mismo formato. Primero se efectúa un juego de precalentamiento, para desarrollar las capacidades básicas de los niños, por ejemplo,

respetar los turnos, cómo formular una ‘buena’ pregunta, la importancia del contacto visual al hablar. Un profesor con imaginación puede convertir esta etapa en una eficaz experiencia de participación. Por ejemplo, se le pide a cada niño que piense qué número le gustaría ser y que luego se imaginen a sí mismos como si fuesen dicho número. Cuando lo hayan elegido deberán explicar individualmente por qué lo han elegido. Si un niño no es capaz de ofrecer una explicación, se anima al resto del grupo a que sugiera una, lo cual desarrolla un elemento de colaboración en un entorno de amistad. Un niño eligió el número 2 porque su forma facilitaba subir a los árboles utilizando sus brazos como ganchos. Otro se imaginó siendo el número 1 ya que esto le daría la oportunidad de volar a otros planetas y regresar. Otro eligió el 0 porque recientemente había nacido su hermanito, que no tenía que asistir a la escuela y que era el centro de atención. Posteriormente revisan la sesión anterior, donde se anima a los niños a recordar lo que pasó, seguido por un estímulo introductorio que puede ser cualquier cosa, ya sea relacionada con el tema de estudio de la escuela en ese momento o algo que el profesor considere que se relaciona con la clase. A esto sigue la elaboración de preguntas normalmente en parejas para luego volver al círculo, de manera que cada niño acude con una idea como por ejemplo “¿por qué se inventaron los números? ¿Qué haríamos sin números?” El profesor expresa constantemente su apreciación por los comentarios de los alumnos, mostrando un compromiso emocional positivo en el proceso y una comprensión e interés por la individualidad de cada niño. Algunas veces incluso les ayuda con su formulación en inglés. A continuación los niños agrupan las preguntas en subgrupos de interés, ayudados por el profesor, seguido de una votación sobre qué cuestión deberían explorar conjuntamente, de manera que todos los niños participan en esa decisión. A esto le sigue una discusión y preguntas adicionales hasta que el

profesor acaba la clase con unas ‘palabras finales’ de cada niño.

La escuela mantiene la política de que el profesor dé palmadas rítmicamente cuando pierda la atención de los alumnos o cuando vaya a comenzar la clase, en lugar de levantar la voz. Los niños imitan entonces el ritmo que utiliza y deben imitar sus cambios. Se convierte así en un juego en el que los niños deben trabajar para mantenerse atentos a los complicados ritmos y disfrutar de la concentración que se requiere. Esto también tiene la ventaja de mantener a los niños ocupados en efectuar movimientos durante clases tales como P4C, que pueden exigir un elevado nivel de atención, sin perjudicar el desarrollo de las clases. En general se observa un efecto profundo y positivo en los niños y una intensa y agradable experiencia de aprendizaje, donde sienten que se les toma en serio, y donde creen que pueden realizar una contribución a la vez que pasan un buen rato. Obviamente esto impregna el resto de su trabajo escolar y sus experiencias pero gran parte reside en la personalidad del profesor que es capaz de sacarlo a la luz. No obstante, el espíritu general de la escuela es muy constructivo y los niños son perfectamente capaces de vocalizar sus pensamientos y respuestas emocionales, alumnos a nivel bastante adulto.

La escuela ha desarrollado tal experiencia en P4C que han elaborado un recurso de formación, “Se permite pensar” (*‘Thinking Allowed’*), para ayudar a las escuelas y otras instituciones a introducir este concepto.⁴⁴

Las Artes en Gallions

Otro aspecto único que caracteriza a la escuela de enseñanza primaria de Gallions es que cada niño toca un instrumento de cuerda a partir del 2º año; la escuela ha adquirido todos los instrumentos utilizando fondos recaudados de diferentes modos, incluyendo subvenciones y donaciones de empresas locales. Las clases requieren un volumen considera-

ble de apoyo financiero, pero se considera que el aprendizaje y la disciplina que implica el tocar un instrumento ayuda a desarrollar la concentración y las capacidades sociales de los niños, aumentando su autoestima, no sólo en la escuela sino también en sus familias y comunidades. Los profesores aprenden a tocar estos instrumentos junto con los niños. La escuela realiza un arduo trabajo para subvencionar esta actividad organizando jornadas de Conferencias Artísticas donde los profesores de otras escuelas pueden aprender acerca del P4C y de otros aspectos únicos de los métodos creativos de Gallions respecto a la enseñanza, así como una variedad de otros cursos. Los niños practican a la hora del almuerzo y la orquesta, a la cual los niños están invitados a unirse, practican los viernes por la mañana antes de que comiencen las clases. Actualmente existe también un coro escolar que realiza actuaciones en otras partes del país conjuntamente con otras escuelas asociadas. Éstas han sido bien recibidas y de hecho su contagioso entusiasmo ha tenido un efecto marcado sobre otros alumnos. Al mismo tiempo, las calificaciones de sus alumnos están mejorando por encima de la media.

Hasta el momento únicamente dos padres han retirado a sus niños ya que no estaban de acuerdo con el modelo de enseñanza de la escuela a través de P4C y las artes. Los profesores de Gallions utilizan la música, el baile, el teatro y el arte para enseñar, por ejemplo, ciencia y geografía. Los alumnos del primer año tienen una clase de escritura-danza donde se mueven trazando líneas rectas y curvas al son de la música y de canciones. Estos movimientos son posteriormente transcritos en un trozo de papel extendido sobre el suelo y caminan alrededor para admirar el trabajo de los demás. Así, las capacidades intelectuales, lingüísticas, musicales, cinéticas, sociales y estéticas se desarrollan de forma conjunta. Este enfoque ha tenido que llegar a todo el currículum para ser eficaz. Toda la escuela trabaja en proyectos de investigación

que duran de 3 a 12 semanas y que exigen hasta 12 horas de enseñanza lectiva cada semana. Al final de cada proyecto de investigación se realizan muestras y presentaciones de los trabajos de los alumnos y entre el 70 y el 80% de los padres asisten a estas representaciones y festivales de trabajo. Todos los niños participan, independientemente de sus capacidades. Se imparten cuatro clases de matemáticas por semana además de las sesiones musicales de los viernes. Existe, no obstante, alguna preocupación sobre lo que ocurrirá cuando los niños ingresen en la educación secundaria, donde el enfoque difiere tan radicalmente, por lo que confían en poder impartir los dos ciclos (atendiendo a chicos de hasta 16 años de edad) cuando construyan otro edificio en el terreno libre de la escuela. Aún no existen estudios en el tiempo sobre cómo les va a los niños posteriormente, pero la escuela ha oído a modo anecdótico que en comparación con otros, sus alumnos son más artísticos y tienen mejores actitudes frente al aprendizaje cuando asisten a la escuela secundaria. Los informes de los inspectores confirman que la escuela es extraordinaria aunque siguen existiendo muchos niños con necesidades especiales. La escuela está muy bien equipada, de manera que existe un buen apoyo para los niños que tienen necesidades especiales respecto a profesores o asistentes. Al recorrer la escuela uno se asombra de la calidad del trabajo de los niños que se exhibe por doquier, desde fotografías de alta calidad, casi profesionales, a profundas poesías reflexivas, habilidosas pinturas y dibujos y cerámica imaginativa.

Conclusión

Un informe de prensa sobre la escuela Gallions⁴⁵ destacó que este entorno urbano sería el último lugar donde uno esperaría oír cantar en latín con determinación, en una escuela donde el 65% de los alumnos tiene el inglés como segundo idioma. Como ha comentado el director, *“Queremos dar a las personas la oportunidad de realizar cambios*

en su vida. No tienen por qué estar condenados a la pobreza y a una vida de delincuencia. No se trata sólo de proporcionar a cada uno un instrumento musical. Quiero que tengan la experiencia y el conocimiento que tienen los niños de las familias ricas.” Debido a su éxito, Gallions ha sido consultada en la actualidad por la *Autoridad de Calificaciones y Currículos* en su revisión del Currículum Nacional para Escuelas Primarias y se considera una escuela insignia de la cual otras están aprendiendo. El compromiso con el bienestar de los niños y con su salud emocional y mental es palpable a través de la manera en que los niños se ven a sí mismos y de la vida ordenada que rodea a la escuela. En las paredes del edificio puede leerse el siguiente lema: *“En nuestras clases respetamos y escuchamos a los demás, trabajamos duro, cuidamos la propiedad, estamos siempre en el lugar correcto y seguimos las normas”*. Sus preceptos parecen ser correctamente seguidos sin que exista una disciplina autoritaria manifiesta entre los niños, quienes están contentos de asistir a la escuela y donde las innovadoras prácticas socioemocionales se han incorporado adecuadamente a la totalidad del entorno escolar.

Estudio de caso N° 3: El Wellington College

En el otro extremo de la escala social encontramos el Wellington College, fundado para celebrar la victoria de Waterloo. La institución es una exclusiva escuela privada levantada sobre extensos terrenos a unos 50 kilómetros al suroeste de Londres. Se encuentra ubicada a lo largo de una extraordinaria y extensa avenida que se extiende rodeada de campos de deporte. El edificio de mediados del siglo XIX, con su aire de claustro, surge enorme e imponente entre otros muchos edificios que se hallan discretamente repartidos dentro de un parque inglés rodeado de exuberantes árboles. La arquitectura respira tradición, aprendizaje académico, clasicismo y orden. Aquí, sin embargo, entre los ideales de otra época y una larga tradición alcanzable sólo por los más poderosos en la sociedad y aque-

llos que han tenido conexiones familiares con la escuela en el pasado, otro enfoque inusual de la educación está siendo promovido en lo que para muchos parecería ser una institución conservadora basada en una larga tradición y en prácticas bien establecidas. Esta aproximación improbable al aprendizaje social y emocional está siendo impulsada por su director, Anthony Seldon, periodista, psicólogo y biógrafo de dos recientes primeros ministros. La escuela ha instaurado clases quincenales sobre bienestar y felicidad para el 10° y 11° curso (alumnos de 14 a 16 años) como reacción al enfoque tradicional de escolarización basada únicamente en la comprensión lingüística y la lógica-matemática, en lugar de las múltiples inteligencias descritas por Howard Gardner. El punto de vista de Seldon es que las escuelas han estado bajo las órdenes de los “tres dragones”: las universidades, los empleadores y el Gobierno y han sustituido la educación por la instrucción.⁴⁶

La escuela ha desarrollado un modelo basado en ocho aptitudes: personales, morales, espirituales, físicas, culturales, lógicas, lingüísticas y sociales, que se utiliza para crear un “archivo de aptitudes” para cada estudiante en el cual puedan reflejar sus puntos fuertes y débiles individuales.⁴⁷ Estas ocho aptitudes se clasifican en pares:

Moral y espiritual, donde la espiritualidad se define como independiente de la fe, y la tarea de la escuela consiste en colaborar con el desarrollo de los niños como agentes morales

Personal y social, que no sólo incluye una mayor comprensión de las emociones personales, sino también cómo trabajan la mente y el cuerpo, así como la capacidad de trabajar de forma armoniosa con los demás

Aptitudes culturales y deportivas, que considera que las escuelas están cada

vez más dejando de lado y por lo tanto afectando al potencial de los niños

Numérico/lógico y lingüístico, que han tenido hasta ahora un lugar preponderante en la educación, ya que son temas que se prestan a ser evaluados fácilmente, mientras que otros no lo son

Este programa del Wellington College comenzó exclusivamente para los estudiantes mayores en otoño de 2006 y se encuentra actualmente sometido a un proceso de revisión concienzuda. No obstante ha atraído la atención nacional, presumiblemente debido a que las llamadas “escuelas públicas”, que habitualmente son residenciales, se consideran bastiones de tradición y de buenos estándares.

El sitio web de la escuela indica que su objetivo consiste en dotar a los niños *“de la comprensión de aquello que hace que las vidas prosperen y florezcan, y de cómo pueden mejorar sus oportunidades de experimentar la felicidad, la buena salud, el sentimiento de logro y un compañerismo duradero”*. Seldon comenta: *“Éstas no serán clases como la historia o la física, donde el intelecto es el principal elemento involucrado, y donde la cuestión del conocimiento es de suma importancia. Se trata del aprendizaje y de la inteligencia emocional, y es mucho más una actividad reflexiva que una clase tradicional... Por lo tanto la idea esencial es que los alumnos aprendan más acerca de ellos mismos, lo que constituirá una información que podrán usar durante el resto de sus vidas.”*⁴⁸

El programa de bienestar estructurado se basa en la Psicología Positiva y en la Ciencia del Bienestar. La escuela ha desarrollado el programa en cooperación con el Dr. Nick Baylis, de la Universidad de Cambridge. Se trata de un enfoque directo para dotar a los alumnos de competencias emocionales y sociales y una serie de habilidades para la vida.

Wellington College indica que su objetivo consiste en dotar a los niños “de la comprensión de aquello que hace que las vidas prosperen y florezcan, y de cómo pueden mejorar sus oportunidades de experimentar felicidad, buena salud, el sentimiento de logro y un compañerismo duradero”. “La idea esencial es que los alumnos aprendan más acerca de ellos mismos, lo que constituirá una información que podrán usar durante el resto de sus vidas”

Algunos de los temas tratados en el extenso programa son los siguientes:

Las aptitudes clave del bienestar (por ejemplo, la práctica de vernos a nosotros mismos teniendo éxito en las tareas que emprendemos, desarrollando nuestra autoconfianza y fijándonos objetivos alcanzables);

Nuestra relación con nuestras propias emociones (por ejemplo, manejar la ansiedad y explorar maneras de vencer los miedos que nos retienen)

Nuestra relación con los demás (este módulo considera temas como la amistad, la resolución de conflictos y la sexualidad, aprendiendo y practicando una variedad de aptitudes y puntos de vista relacionados con estas cuestiones.)

Los temas se enseñan a través de una variedad de modelos, incluyendo la reflexión personal, discusiones, juegos de rol, movimiento, simulaciones y técnicas de manejo del estrés. La ecléctica combinación de influencias de Seldon incluye al psicólogo John Kabat-Zinn y sus investigaciones sobre las prácticas de meditación en el programa, recomendadas a

sus alumnos como forma de práctica imaginativa, al filósofo y poeta hindú Rabindranath Tagore, y a Martin Seligman, considerado el fundador de la Psicología Positiva. Seligman concluye que la psicología se ha preocupado en exceso de la anormalidad y la enfermedad, y no tanto de los factores que conducen al éxito y a la felicidad. El enfoque de Seldon y su objetivo de educar a sus alumnos para ser “seres humanos equilibrados” tiene el potencial de romper el molde de un sector de la práctica educativa anteriormente bastante tradicional y privilegiado.⁴⁹ Él mismo ha atraído a gritos y de forma hábil la atención sobre este asunto a la esfera pública y ha permitido iniciar un debate nacional sobre los fines de la educación, donde educadores y padres de ideas afines pueden hacerse oír.⁵⁰

Este modelo refleja y toma en consideración los recientes trabajos de Richard Layard, quien analiza la cuestión desde el ángulo del pensamiento positivo y el utilitarismo. Es el director del Centro de Rendimiento Económico de la London School of Economics y su libro más conocido, *Happiness* (2005), basado en un modelo filosófico sobre el utilitarismo, ha tenido una enorme repercusión. Layard sostiene que no existe una correlación simple entre los mayores ingresos financieros y la felicidad. Un sentimiento de bienestar personal

no es solamente un asunto de mayor riqueza. Desde entonces, Layard ha dirigido su atención a la escolarización, donde ha promovido una verdadera “revolución educativa”. Insiste en que una excesiva cultura del individualismo en el mundo anglosajón evita que los niños alcancen la felicidad. “Hablo acerca de algo más importante que un programa: hablo sobre una reversión de una importante tendencia cultural que apunta hacia un creciente consumismo, competencia interpersonal e interés en la fama y el dinero”.⁵¹ Su libro *Happiness and the Teaching of Values* (2007) insta a las escuelas a enseñar a los niños los secretos de la felicidad, que resume en lo siguiente: si nos preocupamos acerca de otras personas que están junto a nosotros, será más probable que seamos felices (Lyubomirsky y otro)⁵² si nos comparamos permanentemente con los demás, hay menor probabilidad de ser feliz (Schwartz y otros)⁵³, hay que elegir objetivos exigentes, pero alcanzables con una alta probabilidad (Nesse)⁵⁴, y hay que desafiar a los propios pensamientos negativos, orientándose en los aspectos positivos de nuestro carácter y situación (Seligman)⁵⁵. El autor equipara esto con el capital social, que está estrechamente relacionado con nuestra percepción de la confianza mutua y que muchos perciben amenazado dentro de la sociedad del Reino Unido, por lo que miran a la escuela buscando una rectificación. La llamada de Layard a esforzarse por alcanzar un nuevo concepto del bien común y su opinión sobre el principio de la búsqueda de la máxima felicidad desarrollando empatía y compasión por los demás ha tocado una fibra que tiene implicaciones educativas fundamentales. Ha jugado un papel decisivo en producir el esquema piloto sobre resistencia y capacidad de recuperación antes mencionado, lo que ha motivado comentarios tales como “El bienestar será el principal objetivo del gobierno en el siglo XXI, del mismo modo que los logros económicos lo han sido en el siglo XX y el poderío militar en el XIX”.⁵⁶

Perspectivas futuras

A nivel político existe un compromiso a lo largo del país de dedicarse al aprendizaje social y emocional en las aulas y en las comunidades escolares. Cómo resulte esto en la práctica está todavía por ver, aunque los ejemplos anteriores proporcionan algunos indicios. La manera en que todo esto encaja con la multitud de iniciativas de naturaleza similar existentes y con la continuidad del actual régimen de evaluación rigurosa es un tema abierto a debate. Es poco probable que la actual cultura de responsabilidad y de toma de decisiones basada en datos pueda ser compatible con programas como SEAL y podría minar sus beneficios potenciales. El énfasis en los resultados medibles evidentemente disuade la asunción de riesgos y la creatividad en las aulas. Lo que parece faltar es una política clara respecto a la formación inicial de los profesores para la aplicación de cualquiera de estos programas; en su lugar se sigue confiando en continuar con el desarrollo profesional. Esto es difícilmente satisfactorio dada la enormidad de la tarea. La apuesta del Gobierno por permitir a las escuelas una mayor libertad en la determinación de su propio currículo y especializaciones, dentro de un sólido marco de responsabilidad, podría al menos incrementar las posibilidades de una mayor innovación y enfoques imaginativos, si se sigue adecuadamente. Los profesores deberán sentirse apoyados y estimulados, y debe evitarse a toda costa cualquier carga burocrática adicional. Los padres también deberán participar en este proceso, para que lo que se logre en la escuela pueda también ponerse en práctica en los hogares.

El último informe de evaluación *Secondary Social, Emotional and Behavioural Skills (SEBS) Pilot Evaluation (2007)*⁵⁷ presentó algunas conclusiones interesantes y alentadoras. Destacó que la implementación de dichos programas constituía un “proceso dinámico” por el cual las escuelas gradualmente extendían su trabajo sobre educación emocional y

El último informe de evaluación *Secondary Social, Emotional and Behavioural Skills Pilot Evaluation* (2007) presentó algunas conclusiones alentadoras. Destacó que la implementación de dichos programas constituía un “proceso dinámico” por el cual las escuelas gradualmente extendían su trabajo sobre educación emocional y social y se consideraba, por parte del personal docente, un proyecto a largo plazo y no una solución rápida. Enumeraron un conjunto de factores que consideraban importantes: “mantener un enfoque escolar global, cambiar culturas y actitudes, hacer partícipes a los actores apropiados, comprometer recursos y conectar con una visión general”

social y se consideraba, por parte del personal docente, un proyecto a largo plazo y no una solución rápida. El establecimiento de contactos entre escuelas era un aspecto importante donde podían producirse buenas prácticas e intercambio de ideas. Cuando se entrevistó a los profesionales, enumeraron un conjunto de factores que consideraban importantes: “mantener un enfoque escolar global, cambiar culturas y actitudes, hacer partícipes a los actores apropiados, comprometer recursos y conectar con una visión general.” A partir de su experiencia también señalaron la repercusión que tendría el programa piloto SEBS y el futuro programa SEAL de enseñanza secundaria, elevando los niveles de logro, creando un entorno escolar más positivo, mejorando la conducta de los alumnos, mejorando la interacción entre los alumnos y el personal docente y mejorando la asistencia. El optimismo, al igual que el pesimismo, es contagioso, y en sí mismo es una valiosa herramienta pedagógica. El trabajo de campo sin

embargo debe realizarse en las propias escuelas construyendo un mayor sentido de confianza escolar, buenas relaciones, comprensión mutua, toma transparente de decisiones y una perspectiva compartida sobre el desarrollo y las necesidades de los niños. La política oficial sólo puede proporcionar un marco propicio y apoyo para el cambio. Existe además una evidente dicotomía entre declarar por una parte que las escuelas son libres de seguir este camino y al mismo tiempo que todas las escuelas hayan puesto en marcha este programa en los próximos cinco años. El peligro es que SEAL y otras iniciativas similares, caigan víctimas de las frecuentes medidas de determinación de objetivos, como se ha sugerido ya en relación con la creatividad en las escuelas. Queda mucho por hacer y los defensores de este enfoque tienen por delante una tarea formidable. El modelo de educación basado en la recepción de conocimientos está profundamente afianzado, y a pesar de sus bien documentadas deficien-

cias llevará mucho esfuerzo transformarlo en un modelo más orientado a los niños. El potencial de cada niño es importante y, al menos en el Reino Unido, este reconocimiento junto con la voluntad de desarrollar prácticas nuevas, creativas y más humanizadas en las escuelas proporcionará algunas de las bases necesarias que permitan esperar un cambio positivo en el futuro. El tiempo dirá.

Notas

- 1 Office for National Statistics (ONS 2004)
- 2 Mansell, W. *Education by Numbers -The Tyranny of Testing* (2007) London: Politico's
- 3 Primary Review 2007
- 4 Margo, J. Dixon, M. & Pearce, H. (2006) *Freedom's Orphans*. London: IPPR
- 5 DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance*. London: DfES Primary National Strategy
- 6 Blanden, J. et al. London School of Economics. December 2007
- 7 Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman
- 8 Weare, K. & Gray, G. (2003) *What Works In Developing Children's Emotional and Social Competence and Well Being?* London: DfES
- 9 DfES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools: Guidance* (Aspectos del aprendizaje social y emocional en escuelas de secundaria: Guía. London: DfES. Secondary National Strategy for School Improvement
- 10 DfES (Department for Education and Skills) (April 2007), *Secondary National Strategy for School Improvement*
- 11 *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools (SEAL), Estudio de caso Booklet* http://www.bandapilot.org.uk/secondary/resources/appendix2/sns_ssealcs0004307.pdf
- 12 Antidote (2004) *Thinking Together - Philosophy for Children and Whole-School Emotional Literacy*. London: Antidote
- 13 Ofsted (Office for Standards in Education) (2007) *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools* London: Ofsted www.ofsted.gov.uk/publications/070048
- 14 Hargreaves, A & Fullan, M. *What's Worth Fighting for in Education?* Open University Press 1998
- 15 *Happiness is a Class in Positivity*. The Independent 19/7/07
- 16 *A Curriculum for Excellence. Learning and Teaching Scotland*. Scottish Executive (2006) www.acurriculumforexcellencescotland.gov.uk
- 17 Ecclestone, K. (2007) *All in the Mind*. The Guardian. (27-02-2007)
- 18 UNICEF (2007) *Child Poverty in Perspective - An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7
- 19 *Children and Young People Today: evidence to support the development of the Children's Plan*. (December 2007). London. DCSF. BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London. BMA
- 20 NCB (National Children's Bureau) *Video Gaming in Children and Adolescents*. London: Highlight 226. NCB
- 21 Gill, T. *No Fear- Growing up in a Risk Averse Society*. Gulbenkian Foundation London. 2007
- 22 London School of Economics (2006) *The Depression Report - A New Deal for Depression and Anxiety Disorders*. London: Centre for Economic Performance

- 23 Journal of Child Psychology and Psychiatry (JCPP 2004) November
- 24 The Truth about Self Harm. (2006) Celia Richardson. The Mental Health Foundation
- 25 BMA (British Medical Association) (2006) Child and Adolescent Mental Health. London. BMA
- 26 Palmer, S. (2006) Toxic Childhood. London: Orion Books
- 27 Langer, B. (2005) Consuming Anomie: Children and Global Commercial Culture. *Childhood* Vol. 2 Issue 2:295
- 28 Nairn, A. & Ormrod, P. (2007), *Watching, Wanting and Wellbeing: Exploring the Links* London: a study of 9 to 13 year olds National Consumer Council
- 29 Compass (2006) *The Commercialisation of Childhood*. London: Compass
- 30 Phillips, H. (2007) *Mind-altering Media*. London: New Scientist. 21/4/07
- 31 Pediatrics November 2007 Violent Television Viewing During Preschool Is Associated With Antisocial Behaviour During School Age. Dimitri A. Christakis, MD, MPH and Frederick J. Zimmerman, PhD
- 32 Fielder, A. Gardener, W. Nairn, A. & Pitt, P. *Fair Game*. National Consumer Council & Childnet International. London (December 2007)
- 33 Archives of Disease in Childhood (2004)
- 34 Informe OFSTED
- 35 Informe OFSTED
- 36 Informe OFSTED
- 37 Ofsted (November 2007) Hele's School Inspection Report
- 38 Estudio de caso 1
- 39 OFSTED report
- 40 Estudio de caso 1
- 41 Estudio de caso 1
- 42 Estudio de caso 1
- 43 Informe OFSTED
- 44 *Thinking Allowed* is available from Gallions Primary School - orders@gallions.newham.sch.uk
- 45 The Independent 14/7/05
- 46 Guardian, The. *The Pursuit of Happiness* 29/5/2007
- 47 Wellington College. PSHE Department. *The Wellbeing project: Resource Files and The Skills of Wellbeing: a course overview*. June 2006
- 48 Seldon, A. *Lessons in Life: Why I am teaching happiness*. The Independent 19/4/2006
- 49 Seldon, A. *An End to Exam Factories*. RSA Journal. London October 2007
- 50 BBC news. *Pupils need happiness lessons*. (3/5/2007)
- 51 The Guardian 14/6/07
- 52 Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005) *The Benefits of Frequent Positive Affect*. *Psychological Bulletin* 131: 803
- 53 Schwartz, B. Ward, A. Montreosso, J. Lyubomirsky, S. Weare, K. & Lehman, D. (2002) *Maximising versus satisfying: Happiness is a Matter of Choice*. *Social Psychology* 83:1178
- 54 Nesse, R. (2000) *The Evolution of Hope and Despair*. *Journal of Social Issues* 66: 429
- 55 Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness*. Free Press
- 56 (Geoff Mulgan, *The Times* 18/2/08)
- 57 Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. & Rudd, P. (2007) *Secondary Social and Behavioural Skills NFER (National Foundation for Educational Research SEBS) Pilot Evaluation*. London: DFES81
- Bibliografía**
- Office for National Statistics (ONS 2004)
- Mansell, W. (2007) *Education by Numbers - The Tyranny of Testing Politicos*. London
- The Primary Review* 2007 www.pimaryreview.org.uk
- Margo, J. Dixon, M. & Pearce, H. (2006) *Freedom's Orphans*. IPPR. London
- DfES (Department for Education and Skills) (2005) *Excellence and Enjoyment: social and emotional aspects of learning: guidance*. London: DfES Primary National Strategy
- Blanden, J. et al. 2007 London School of Economics. December
- Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. Paul Chapman. London:
- Weare, K. & Gray, G. (2003) *What works In Developing Children's Emotional and Social Competence and Well Being?* DfES London
- DfES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools: guidance*. London: DfES Secondary National Strategy for School Improvement
- DfES (2007), *Secondary National Strategy for School Improvement*
- DFES (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools (SEAL), Case Study Booklet* http://www.ban-dapilot.org.uk/secondary/resources/appendix2/sns_ssealcs0004307.pdf
- Antidote (2004) *Thinking Together - Philosophy for Children and Whole-School Emotional Literacy*. Antidote. London
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2007) *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. Ofsted. London. www.ofsted.gov.uk/publications/070048
- Hargreaves, A & Fullan, M. (1998) *What's Worth Fighting for in Education?* Open University Press. Buckingham
- Happiness is a Class in Positivity*. The Independent 19/7/07.
- Scottish Executive (2006) *A Curriculum for Excellence. Learning and Teaching*. www.acurriculumforexcellencescotland.gov.uk
- Ecclestone, K. (2007) *All in the Mind*. The Guardian. 27/02/2007
- UNICEF (2007) *Child Poverty in Perspective - An Overview of Child Well-being in Rich Countries*. Paris: Innocenti Research Centre. Report Card 7
- Children and Young People Today: evidence to support the development of the Children's Plan*. (December 2007). London. DCSF
- BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London. BMA
- NCB (National Children's Bureau) *Video Gaming in Children and Adolescents*. Highlight 226. London
- Gill, T. (2007) *No Fear- growing up in a risk Averse Society*. Gulbenkian Foundation. London
- London School of Economics (2006) *The Depression Report-A New Deal for Depression and Anxiety Disorders*. Centre for Economic Performance. London.
- Journal of Child Psychology and Psychiatry. JCPP November 2004
- Richardson, C. (2006) *The Truth about Self Harm*. The Mental Health Foundation. London
- BMA (British Medical Association) (2006) *Child and Adolescent Mental Health*. London.
- Palmer, S. (2006) *Toxic Childhood*. Orion Books. London
- Langer, B. (2005) *Consuming anomie: children and global commercial culture*. *Childhood* Vol. 2 Issue 2:295
- Nairn, A. & Ormrod, P. (2007) *Watching, wanting and wellbeing: Exploring the Links a study of 9 to 13 year olds*. National Consumer Council. London:
- Compass (2006) *The Commercialisation of Childhood*. Compass. London
- Phillips, H. (2007) *Mind-altering Media*. New Scientist. 21/4/07. London
- Dimitri A. Christakis, M. & Zimmerman, F.J. *Violent Television Viewing During Preschool Is Associated With Antisocial Behaviour During School Age*. *Pediatrics*. November 2007
- Fielder, A. Gardener, W. Nairn, A. & Pitt, P. *Fair Game*. National Consumer Council & Childnet International. December 2007. London
- Archives of Disease in Childhood (2004)
- Ofsted (November 2007) Hele's School Inspection Report
- Thinking Allowed*-available from Gallions Primary School. orders@gallions.newham.sch.uk
- The Independent 14/7/05

The Pursuit of Happiness. The Guardian. 29/5/2007

Wellington College. PSHE Department. *The Well-being project: Resource Files and The Skills of Well-being: a course overview.* June 2006

Seldon, A. *Lessons in Life: Why I am teaching happiness.* The Independent 19/4/2006

Seldon, A. *An End to Exam Factories.* RSA Journal. October 2007. London

Pupils need happiness lessons. BBC news. 3/5/2007

The Guardian 14/6/07

Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005) *The Benefits of Frequent Positive Affect.* Psychological Bulletin 131: 803

Schwartz, B. Ward, A. Montreosso, J. Lyubomirsky, S. Weare, K. & Lehman, D (2002) *Maximising versus satisfying: Happiness is a Matter of Choice.* Social Psychology 83:1178

Nesse, R. (2000) *The Evolution of Hope and Despair.* Journal of Social Issues 66: 429

Seligman, M. (2002) *Authentic Happiness.* Free Press

Mulgan, G The Times 18/2/08

Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. & Rudd, P. (2007) *Secondary Social and Behavioural Skills NFER (National Foundation for Educational Research SEBS) Pilot Evaluation.* DfES. London

Otras fuentes

Evans, D. (2001) *Emotion.* OUP. Oxford

Rychen, S & Salganic, H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Hogrefe & Huber. Göttingen

Smith, P., Easton, C. & Fletcher-Campbell, F. (2006) *Evaluation of SEBS.* Draft Evaluation Report. NFER (National Foundation for Educational Research) London.

Weare, K. (2000) *Promoting Mental, Emotional and Social Health; a Whole School Approach.* Routledge. London