

A young child with light brown hair is sitting on a log in a forest. The child is wearing a blue denim vest over a dark blue hoodie with a red interior lining. The child is looking slightly to the left with a neutral expression. The background is filled with fallen autumn leaves in shades of orange and brown. A white rectangular box with a light blue drop shadow is positioned in the upper right corner of the image.

Dinamarca



La escuela para la vida

Claes Solborg Pedersen

Resumen

Este capítulo sobre educación emocional y social en Dinamarca ofrece una visión única acerca de las realidades histórica y actual de lo que es asistir a la escuela en Dinamarca. Claes Solborg Pedersen nos lleva de la mano y nos presenta en primer lugar el caso de *Ved Vejen* (*Junto a la carretera*), una guardería (para niños y niñas de 1 a 3 años) y un jardín de infancia (para niños de 3 a 6 años) integradas. Uno de los principales postulados de este centro de día es el respeto absoluto hacia los niños. En calidad de directora, Mie Christensen dice: «el personal, simplemente, debe portarse bien con los niños; hay muy pocas reglas que seguir». Tal y como establece el plan de práctica y aprendizaje escolar: «La responsabilidad de las buenas relaciones siempre recae en las personas adultas».

En segundo lugar, Claes nos lleva a un jardín de infancia al aire libre a las afueras de Copenhague. Los jardines de infancia al aire libre están muy extendidos por Escandinavia y Alemania y en ellos se hace especial hincapié en la idea de que los niños pasen gran parte de la jornada escolar disfrutando del juego libre. *«Hoy hay excursión al bosque. Los niños conocen las reglas: pueden ir por su cuenta, pero siempre deben esperar a la persona adulta en los puntos acordados a lo largo del camino: el árbol caído, el poste rojo, la Casa de la Bruja... Como cabía esperar, todo se lleva a cabo en un ambiente apacible, a cámara lenta, sin ninguna prisa»*. Los responsables de las escuelas de distrito a las que asisten los niños después del jardín de infancia al aire libre, indican que los niños que han asistido a este tipo de escuela exhiben unas competencias sociales mucho más desarrolladas que los demás.

Los otros dos casos prácticos se centran en un centro especial municipal y en un nuevo tipo de escuela de educación para jóvenes denominada Nueva Escuela Nórdica (*NNS: New Nordic School*).

Los casos prácticos de este capítulo fueron escogidos por su carácter ilustrativo en lo que respecta al modo de abordar la educación emocional y social. Los diversos ejemplos de dialéctica entre pedagogos y niños se centran en los numerosos aspectos de la competencia relacional y reflejan el profundo respeto que tienen los profesores hacia los niños y sus familias.

¿Y de dónde surge esta insistencia de concebir la escuela como una comunidad en la que se valoran las relaciones? Si echamos la vista atrás, comprobamos que en 1814 Dinamarca creó con el nombre de *Folkeskolen* (escuelas populares) uno de los primeros sistemas de enseñanza pública obligatoria, que se convirtió en uno de los pilares de la sociedad democrática y precursor del estado de bienestar danés.

Dinamarca puede aún presumir de escuelas y centros de día en los que priman los grandes ideales democráticos y que tienen como objetivo minimizar el impacto de la procedencia social. No obstante, últimamente, dado que el estado de bienestar parece estar sufriendo una transformación paulatina hacia un estado competitivo, el sistema educativo está dejando de centrar su atención en la consecución de objetivos, preocupándose más por el logro de resultados.

Durante casi dos siglos, el sistema educativo danés ha tenido como meta alcanzar la excelencia, tanto en el sentido académico, como en el personal. Esta concepción dual fue introducida

en 1816 por la *Escuela para la vida* de N.F.S. Grundtvig y la importancia que éste concedía a la educación emocional. El ideal histórico de la escuela danesa ha sido siempre que «sólo tiene sentido que un hombre aprenda a ser hombre si también recibe formación para desarrollarse en el contexto social existente». La educación emocional y social ha sido desde hace mucho tiempo considerada como un requisito previo para mejorar las competencias académicas. La competencia relacional es una de las tres principales asignaturas impartidas a los estudiantes de magisterio, junto con las materias de didáctica y gestión del aula.

En Dinamarca no hay planes de estudios obligatorios para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. La opinión general que parece prevalecer es que la educación emocional y social debería impregnar las relaciones entre profesores y alumnos a todos los niveles. A través de los casos prácticos de este capítulo, podemos constatar que, a pesar de que el gobierno danés se centre actualmente en los resultados académicos cuantitativos, la educación emocional y social sigue desempeñando un papel importante en la cultura escolar danesa.

Claes Solborg Pedersen es docente y psicopedagogo, licenciado por la Danish University of Education, se formó originalmente como maestro en la Folkeskole danesa (escuela municipal de enseñanza primaria y de primer ciclo de enseñanza secundaria, cursos primero a décimo). Está especializado en educación especial y durante muchos años impartió clase a niños con dificultades de aprendizaje y comportamiento. Ocupó el puesto de director de una escuela especial para niños con problemas emocionales y sociales y fue responsable de una unidad especial para niños con dificultades en las primeras relaciones de apego.

También es terapeuta familiar, habiéndose formado en el antiguo Kempler Institute of Scandinavia, fundado por Jesper Juul. Su labor profesional, primero como docente y director y posteriormente como asesor independiente, se ha centrado en la aplicación del concepto de «competencia relacional» defendido por Juul, con especial énfasis en la inclusión de las familias de los niños. En el Kempler Institute impartió cursos de postgrado para docentes, jefes de departamento y directores de escuelas e instituciones sociales. En la actualidad, asesora a familias en calidad de psicólogo independiente y supervisa a pedagogos, docentes y directores de diversas instituciones de carácter educativo y social. Su trabajo se centra en la relación entre la teoría y la práctica y en cómo promover una dignidad equitativa entre los alumnos, las familias y los educadores profesionales.

Asimismo ejerce de profesor externo en el University College Capital de Copenhague, donde imparte cursos de postgrado en psicología y educación especial. Es miembro de la Alianza para la Infancia, una ONG con sede en Bruselas que pretende mejorar las condiciones de la infancia mediante la organización de conferencias para los miembros del Parlamento Europeo.

Su esposa, de origen argentino, junto con sus dos hijos y tres nietos, constituyen una importante fuente de inspiración para él por lo que les está profundamente agradecido.

Historia de la educación en Dinamarca

En 1814 Dinamarca fue el segundo país del mundo, después de Prusia, que introdujo la enseñanza obligatoria para todos los niños de entre 7 y 14 años. El año anterior el país se había declarado en quiebra como consecuencia de las guerras napoleónicas y había perdido Noruega, que fue cedida a Suecia. A la sazón, gran parte de los esfuerzos se centraron en cuestiones territoriales e identitarias: «Lo que se pierde por fuera debe ganarse por dentro». Esta máxima cobró aún mayor relevancia en 1864, año en que, tras una catastrófica guerra, Dinamarca se vio obligada a ceder a Prusia los ducados de Schleswig, Holstein y Lauenburgo. El nacionalismo estaba en su apogeo.

Hasta el año 1814, la educación no estaba al alcance de todo el mundo. Las ciudades más importantes contaban con «Escuelas Latinas», que impartían latín, griego y religión. Los conocimientos solían adquirirse a base de repetición y, paradójicamente, incluso la enseñanza del latín dejaba mucho que desear. Todo esto sucedía en un país donde coexistían

Lutero. Lo mismo puede decirse respecto a los hijos de plebeyos que vivían en el campo, donde existían escuelas desde 1719. No resulta difícil imaginar cuán distante debía de ser la escuela para la realidad de estos niños, a los que se les azotaba tanto en casa como en el colegio. No obstante, a principios del siglo XIX empezó a atribuirse una mayor importancia a la lengua materna y la situación fue cambiando paulatinamente. Para poder comprender tu propia vida era imprescindible que en la escuela te hablaran en danés y, además, que en ella te contaran historias relativas a tu entorno. Gracias a ello podías identificarte como persona y dejabas de ser el sujeto de otro: te convertías en un ser humano por derecho propio. Este cambio fundamental en la educación fue el precursor de la transformación que experimentó Dinamarca, que en 1849 pasó de ser una monarquía absoluta a una democracia.

En un principio, la Ley de Educación de 1814 se basaba en el rendimiento académico de la iglesia cristiana evangélica protestante, pero

Para poder comprender tu propia vida era imprescindible que en la escuela te hablaran en danés y, además, que en ella te contaran historias relativas a tu entorno

otras dos lenguas oficiales: el danés y el alemán. Cabe deducir, pues, que el principal objetivo de las «Escuelas Latinas» era preparar a los alumnos para el clero.

Las personas no eran consideradas seres independientes, sino únicamente sujetos del Rey o del terrateniente. Los niños estaban sometidos a una disciplina brutal y se hacía hincapié en el cristianismo, por lo que debían aprender de memoria el catecismo de

también en la necesidad de que la escuela enseñara las aptitudes y conocimientos necesarios para que los niños se convirtieran en ciudadanos útiles del estado-nación. Por consiguiente, la primera Ley Nacional de Educación perseguía un doble objetivo.

Nikolai Frederik Severin Grundtvig

Este doble objetivo se inspiró en Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), sacerdote, educador, poeta, escritor de himnos

y filósofo. Concibió un proyecto educativo dirigido a plebeyos de zonas rurales, denominado «Universidades para el pueblo» o «Universidades Populares», que le valió el reconocimiento internacional, si bien esta cuestión rebasa el alcance del presente capítulo. En reconocimiento a su labor, la Unión Europea ha denominado su proyecto educativo para adultos, el «Programa Grundtvig».

Grundtvig advirtió la necesidad de que las escuelas incluyeran a todo el pueblo y que dejaran de utilizar el latín como idioma de enseñanza empleando en su lugar el danés. Llegó a ser miembro de la Asamblea Constitucional que promulgó la Constitución de 1849, que abolió la monarquía absoluta. Si bien no fue una revolución en el sentido convencional, supuso un fuerte despertar del pueblo y el Rey, acertadamente, decidió no oponerse a ello. Los campesinos se unieron para crear un importante movimiento cooperativo, lo que supuso un desafío en todos los ámbitos a las históricas estructuras jerárquicas. Respecto al sistema educativo, Grundtvig hizo gala de una gran valentía al cuestionar las tradiciones:

Si queremos instaurar la democracia en Dinamarca, es imprescindible que se afiance firme y ampliamente en el pueblo. Y para ello se requiere una educación popular.

(Korsgaard, 2011, p. 18)

Además, adquirió gran popularidad por su concepto de «La escuela para la vida». Desde 1920, el lema del Sindicato de Docentes danés ha sido: «Aprendemos para la vida».

Lamentablemente, todos conocemos demasiado bien «la escuela para la muerte», no solo quienes asistimos a ella. Se trata de una escuela que se enorgullece de basarse en «lenguas muertas» y que confiesa que la infalibi-

dad gramatical y la perfección léxica son el objetivo ideal que debe perseguir la escuela ¡a costa de sacrificar la vida!
(Grundtvig, 1838)

Grundtvig, en cambio, abogaba por una «escuela para la vida». En un artículo titulado *En el siglo filosófico* (1816) definía con claridad en qué consiste la educación emocional:

Comprenderse de verdad a uno mismo constituye el gran objetivo de la razón humana, la culminación de la formación de los seres humanos.

(Korsgaard, 2011, p. 21)

Aunque la cuestión de la educación emocional y social está perdiendo terreno en el actual debate educativo, académicos y filósofos han seguido defendiendo esta perspectiva desde entonces. A título ilustrativo debe mencionarse la reflexión del filósofo danés Knud Ejler Løgstrup sobre el propósito y naturaleza de las escuelas:

El propósito de las escuelas es enseñar habilidades para la vida. Debemos insistir en que el objetivo de las escuelas es la educación, de modo que el carácter de nuestra sociedad, orientada al trabajo, no nos lleve a reducir este propósito a un simple aumento de los conocimientos disciplinares y de las competencias académicas. Estudiar una materia es sinónimo de aprender acerca de la vida. (Løgstrup, 1981)

Esta cita ilustra el conflicto básico de la política educativa en Dinamarca –latente durante muchas décadas– respecto a la *Folkeskole* (término danés para referirse a la escuela municipal de enseñanza primaria y de primer ciclo de secundaria; véase más adelante). Los objetivos formulados en la Ley de 1814 eran lo bastante sostenibles como para que no precisaran revisión durante 123 años, y el doble aspecto de la educación emocional y

social y la competencia académica se conservó en revisiones posteriores. El propósito de la *Folkeskole* es desarrollar el talento y las capacidades de los niños con miras a fortalecer su carácter y proporcionarles conocimientos útiles. A principios de la década de 1960, la reforma pedagógica exigió sustituir la formación oficial por un tipo de aprendizaje más funcional, donde se crearan situaciones más significativas para el alumnado. Ello se tradujo en un aprendizaje más cooperativo, en la realización de actividades inter-

función de las aptitudes académicas. Por aquel entonces, las cosas funcionaban «de abajo a arriba» y los docentes influían activamente en la redacción de leyes, en contraposición con la legislación actual, impuesta «de arriba a abajo».

Durante las últimas décadas del siglo XX tuvo lugar una progresiva centralización y, a principios del siglo XXI, las puntuaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) ensombrecieron el pano-

“El propósito de las escuelas es enseñar habilidades para la vida” (Løgstrup, 1981)

disciplinares y en una crítica más severa a los exámenes y calificaciones. La escuela ya no se centraba únicamente en el aprendizaje de datos y conceptos, sino que enseñaba a aprender y a convivir, teniendo en cuenta el bienestar de los demás.

En 1973, cuando yo era un joven maestro, este tipo de escuela me parecía sumamente estimulante. Se edificaron muchos colegios con el fin de adaptar el entorno de aprendizaje a las nuevas reformas. Así, por ejemplo, se construyeron escuelas de planta abierta y se crearon más espacios para trabajar en grupo. Los docentes todavía imponían respeto y las autoridades los tomaban en cuenta. Ejercí la docencia en una escuela de planta abierta, donde el profesorado decidió oponerse a la tradicional separación de los cursos quinto a noveno en dos niveles –uno superior y otro inferior– para asignaturas tales como danés y matemáticas. Como esto era ilegal, y dado que otras escuelas pensaban de un modo similar y que contábamos con el apoyo del Ayuntamiento, finalmente se consiguió abolir a escala nacional la práctica de dividir las clases en dos niveles en

rama pedagógico. Dinamarca se situó en una posición intermedia, obteniendo unos resultados que oscilaban entre bajos y medios, a diferencia de las expectativas previstas por el Gobierno, que confiaba en que la educación danesa obtuviera el título de «Campeona Mundial». El enfoque cognitivo de la enseñanza iba ganando terreno. La crisis económica mundial obligó a prestar más atención a la capacidad de Dinamarca para competir a escala internacional y, aunque la Ley de Educación de 2006 conservó los objetivos sociales y emocionales, priorizó claramente la preparación de los estudiantes para la enseñanza superior. El debate político cambió: empezó a exigirse un mayor control sobre la educación y pruebas de rendimiento académico y a raíz de ello se establecieron una serie de exámenes nacionales. En 2003, el Primer Ministro cuestionó lo que denominó «la pedagogía circular», en la que, según él, todo el mundo participaba en círculos de debate con el fin de responder a la pregunta «¿Tú qué opinas?», en lugar de aprender habilidades académicas específicas. El prestigio del personal docente se deterioró hasta el punto de que se culpó al profesorado de los bajos resultados obtenidos

en el informe PISA. En 2004 también se exigió una mayor competencia académica a través de unos objetivos de aprendizaje claramente definidos para cada año, así como más pruebas nacionales realizadas por Internet. Aunque estos exámenes no permiten medir la adquisición de habilidades para la vida, en los debates públicos los políticos todavía deben hacer frente a la doble función de la *Folkeskole*.

La reforma escolar de 2014

En agosto de 2014 se llevó a cabo la última reforma educativa. Actualmente la jornada escolar es más larga, y contiene diversas actividades de carácter físico, creativo y práctico, que forman parte del plan de estudios, desarrolladas por docentes de educación infantil. La nueva Ley fue aprobada sin que hubiera mediado ningún diálogo con el sindicato de docentes, y se impusieron nuevas normas laborales a los maestros y profesores mediante un cierre patronal, seguido por una legislación parlamentaria. Con ello se disiparon los últimos resquicios de respeto por la profesión y, en mi opinión, muchos docentes se sienten profundamente heridos y son muy reacios a asumir las nuevas reformas como propias. La descripción preliminar de la práctica prevista no se basa en la formulación de un objetivo, lo cual es algo insólito; la atención se centra, por el contrario, en satisfacer una serie de mediciones cuantitativas, que incluyen lo siguiente (*Folkeskolen*, n° 21, junio de 2013):

- El 80% de los alumnos, como mínimo, debe obtener buenos resultados en las pruebas nacionales de danés y matemáticas.
- Cada año debe aumentar el porcentaje de estudiantes de danés y matemáticas con calificaciones más altas.
- El porcentaje de alumnos con bajos resultados en los exámenes nacionales debe reducirse de un año para otro.
- El bienestar de los alumnos debe aumentar.

Dicho de otro modo, parece que la priorización de los objetivos está siendo sustituida por la de los resultados. Si bien en mi opinión las métricas indicadas anteriormente crearán una escuela mucho más unidimensional, se siguen conservando los objetivos originales y se esbozan los contextos específicos en los que la educación debe llevarse a cabo: (Ministerio de Educación, Ley 593 de 24 de junio de 2009):

- La *Folkeskole* debe proporcionar a los alumnos conocimientos y habilidades en colaboración con las familias.
- Debe prepararlos para la educación superior y alentar el deseo de seguir aprendiendo.
- Debe conseguir que se sientan cómodos con la cultura y la historia danesa.
- Debe contribuir a comprender otros países y culturas.
- Debe lograr una mayor comprensión de la interacción entre el ser humano y la naturaleza, así como fomentar el desarrollo armónico de cada niño de forma individual.

Una característica positiva de la próxima reforma escolar es que gran parte de su puesta en práctica se dejará en manos de los ayuntamientos, de los directores y de los propios docentes, que necesariamente serán los responsables de esta nueva reforma. Basándome en mi experiencia como director de una escuela especial para niños con problemas psicosociales, soy especialmente optimista en que los maestros de preescolar se conviertan en una parte mucho más integrada de nuestras escuelas.

Visión general del sistema educativo danés

La *Folkeskole* danesa es una escuela integrada que abarca tanto la enseñanza primaria como el primer ciclo de secundaria; es decir, la primera etapa (cursos 0 a 6° para niños de entre 6 y 12 años) y la segunda etapa (cursos 7° a 9°/10° para niños de entre 13 y 17 años).

Dicho de otro modo, la *Folkskole* va dirigida a niños de 6/7-16/17 años. Por ley, todos los niños deben asistir a los cursos 0 a 9º (el curso 0 también se conoce como «jardín de infancia»). El 10º curso es voluntario y la transición a la enseñanza secundaria superior puede realizarse tras haber cursado el 9º ó el 10º curso (16 ó 17 años).

Las escuelas de enseñanza secundaria superior, denominadas *Gymnasium* (cursos 10º a 12º), dependen de las autoridades regionales y están destinadas a adolescentes de entre 16 y 19 años. Además de la «escuela superior general» (STX), en este nivel se introducen las escuelas superiores comerciales (HHX) y técnicas (HTX). En lugar de asistir al *Gymnasium*, es posible pasar del 10º curso de una *Folkskole* a una escuela de formación profesional (bien comercial o técnica). Estas ofrecen planes de estudios no académicos y forman a los estudiantes en diversos oficios o puestos no académicos en oficinas y administraciones.

El requisito previo para cursar la educación terciaria es haberse graduado en la escuela superior (como los licenciados en Magisterio, Enfermería, Fisioterapia, etc.). Y, también lo es lógicamente, para poder matricularse en una universidad.

La enseñanza es gratuita en todos los niveles de las escuelas municipales y regionales, y lo mismo cabe decir respecto a las escuelas de formación profesional y universidades. En las escuelas primarias y secundarias, los libros y otros materiales educativos también son gratuitos. Últimamente, el uso generalizado de ordenadores ha causado algunos problemas financieros a las familias. Aunque el Ministerio de Educación ha elaborado unas directrices muy claras donde se establece que el importe de los ordenadores deberá correr por cuenta de las escuelas, algunos ayuntamientos son reacios a cubrir todos los costes.

Aproximadamente el 16% de los alumnos de escuelas primarias asisten a escuelas privadas que se benefician de importantes subvenciones del Estado: las familias deben pagar, por término medio, en torno a 200-250€ al mes.

Los alumnos de las escuelas secundarias (a partir de los 18 años), de las escuelas de formación profesional y de las universidades (licenciaturas, masters y doctorados) pueden solicitar al Estado una beca de manutención mensual de unos 770€/mes como máximo (en 2014).

La situación actual de la educación emocional y social en Dinamarca

Las escuelas danesas no disponen de programas nacionales de educación emocional y social obligatorios. Hacia finales de la década de 1950, tanto en Dinamarca como en otros países nórdicos se produjo un cambio de orientación. Las escuelas dejaron de tener como objetivo la obediencia y adquisición de conocimientos y pasaron a asegurar el desarrollo del potencial de cada niño. La lucha de las mujeres por una mayor equidad política y social también desempeñó un papel significativo, al igual que la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989. Paulatinamente se fueron reemplazando las relaciones autoritarias basadas en roles por relaciones basadas en autoridad personal, que permiten el contacto y la empatía. La investigación llevada a cabo por Daniel Stern sobre las relaciones y el desarrollo de la infancia llevó al concepto de intersubjetividad: los niños son capaces de sintonizar y procesar las señales de los adultos, por lo que sus reacciones siempre tienen significado (Stern, 1985).

La influencia más significativa en la educación emocional y social, que se basa principalmente en la reflexión, surgió del libro de Jesper Juul: *Su hijo, una persona competente*

Hacia finales de la década de 1950 (...) las escuelas dejaron de tener como objetivo la obediencia y adquisición de conocimientos y pasaron a asegurar el desarrollo del potencial de cada niño

(Juil, 1995). Basado en los principios de la terapia familiar, contiene amplias implicaciones pedagógicas e influyó en numerosos maestros y familias, que reconsideraron su actitud hacia los más pequeños. Hasta entonces, el enfoque cognitivo se había centrado en cada niño y en sus resultados. Ahora se introducía una perspectiva relacional que se centraba en la importancia del contacto entre adultos y niños como base para el aprendizaje emocional y social y como requisito previo para un buen rendimiento académico. Tras *Su hijo, una persona competente*, salió a la luz *Competencia relacional* (Juil y Jensen, 2000), que se utiliza en numerosos institutos de formación de docentes de preescolar y de enseñanza primaria y secundaria, así como en colegios universitarios que ofrecen útiles cursos de posgrado a los profesionales de la educación.

A mis alumnos les suelo explicar el cambio de paradigma del siguiente modo: la unidad significativa más pequeña de una escuela no es un niño ni un maestro, sino más bien la relación entre ellos.

El trasfondo filosófico de *Su hijo, una persona competente* tiene su origen en uno de los contemporáneos de Grundtvig, Søren Kierkegaard (1813-1855), padre del existen-

cialismo y férreo defensor del diálogo como base para el intercambio entre los seres humanos.

Si tenemos la firme intención de llevar a alguien a un lugar específico, lo primero que debemos hacer es irle a buscar y empezar desde allí. Este es el único secreto del arte de ayudar.

(Kierkegaard, 1848)

Jesper Juul, que ha llevado el concepto de Kierkegaard al siglo XXI, define la «competencia relacional» como:

La capacidad del maestro de preescolar de «ver» a cada niño o niña en sus circunstancias y de ajustar su comportamiento en consecuencia, sin por ello renunciar a su liderazgo ni a su capacidad de estar en contacto verdadero y asumir la plena responsabilidad de la relación.

(Juil y Jensen, 2000, p. 128)

Un verdadero contacto requiere que el adulto responsable esté presente en la relación de un modo personal y no se limite a asumir el papel de docente. Los niños de las escuelas primarias no necesitan maestros «dulces», sino más bien maestros que están dispuestos a asumir el liderazgo y que definan con

La unidad significativa más pequeña de una escuela no es un niño ni un maestro, sino más bien la relación entre ellos

exactitud un marco claro para la vida social de la clase. Los docentes deben dejar de ser autoritarios sin perder su autoridad. En un examen piloto sobre la calidad y equidad de

con problemas, sino más bien como niños en situaciones problemáticas. Los niños se esfuerzan al máximo para colaborar con lo que los adultos de referencia en sus vidas

Un verdadero contacto requiere que el adulto responsable esté presente en la relación de un modo personal y no se limite a asumir el papel de docente

los resultados académicos de Dinamarca, la OCDE (2004) señala que, de acuerdo con la investigación llevada a cabo, el liderazgo es un aspecto clave para la resolución de problemas en el aula.

Muchos docentes que enseñan en clases inclusivas se desesperan debido a la falta de recursos y de apoyo adicional para los alumnos con dificultades de aprendizaje, y al exigir

(normalmente los padres, pero también sus maestros) les ofrecen (ya sea bueno o malo). Si el resultado no es satisfactorio, el docente debe reflexionar y preguntarse: «¿Cómo puedo llegar hasta este niño y qué puedo hacer para mejorar mi relación con él? ¿Cómo debo organizar mi forma de enseñar?» De esta forma, la unidad significativa mínima o «pilar fundamental» de una escuela o guardería no es el niño, sino más

Es fundamental no considerar a los niños con comportamientos difíciles como niños con problemas, sino más bien como niños en situaciones problemáticas

obediencia solo consiguen que los niños cuestionen su autoridad y liderazgo. Sin embargo, liderazgo significa asumir la responsabilidad con respecto a:

- El interés
- La inclusión
- El reconocimiento
- La toma de decisiones
- La gestión de conflictos

Es fundamental no considerar a los niños con comportamientos difíciles como niños

bien la relación docente-alumno. La competencia tiene que ver con su capacidad para expresar sus necesidades básicas, ya sea verbalmente o de otro modo. El desafío radica en que, a menudo, no se expresan en términos rápidamente comprensibles. A través de la reflexión, las familias y maestros deben esforzarse al máximo para descifrar el mensaje. ¿Qué significado se oculta tras las palabras o el comportamiento de un niño? El reconocimiento (a diferencia de la evaluación) se convierte en el concepto clave:

El reconocimiento no es una técnica de comunicación, sino más bien una forma de diálogo basada en la buena voluntad y en la capacidad por parte de la persona adulta de relacionarse abiertamente y de un modo inclusivo con la realidad interna del niño y la comprensión de uno mismo.

(Juul y Jensen, 2000, p. 235)

El valor determinante de este enfoque es «el respeto a la diversidad», digo esto porque actualmente constituye un problema en la cultura danesa. Antes, los antropólogos siempre venían de «aquí» e iban «allí», pero ahora, tal y como señaló el antropólogo indio Gopal Kusum a raíz de una investigación de campo que llevó a cabo en Dinamarca en 2001-2002, a los daneses no se les da muy bien equiparar igualdad con diversidad. Kusum (2002) señaló que en Dinamarca la uniformidad parecía ser un prerrequisito para la igualdad.

Un niño con lo que se denomina «problemas de conducta» es un niño que de alguna manera trata de «colaborar» del mejor modo posible con las condiciones que le brinda el

comparte este punto de vista, los docentes pueden dejar de centrarse en exceso en la conducta y empezar a concentrarse en las necesidades. El comportamiento agresivo surge al producirse una interrupción en una interacción armoniosa: el alumno, que ha entablado una relación importante, tiene la sensación de que ha dejado de ser valioso para el docente (Juul, 2013) o, dicho de otro modo, carece de autoestima. Además, respecto al nivel existencial de nuestra vida personal, entendido como el nivel en el que se forman la personalidad, el comportamiento, los patrones y las reacciones emocionales, Juul (2013) afirma:

- Nadie puede forzar el desarrollo de otro ser humano.
- Nadie puede desarrollarse sin aceptar antes su actual estado de ánimo.
- Un proceso satisfactorio requiere una relación personal sólida entre la persona que presta la ayuda y quien la recibe.

En la práctica, el reto al que debe enfrentarse el adulto tiene que ver con ser «personal». En términos relacionales, significa hablar de uno mismo y no del niño. No se puede cam-

No se puede cambiar el comportamiento de otra persona diciéndole: «Haz esto y no hagas aquello...». Se debe detentar autoridad y decirle al niño lo que uno desea que haga y qué es aquello que no permitirá

adulto responsable. No cabe ninguna duda de que el comportamiento puede ser provocador e inapropiado desde la perspectiva de la persona adulta, pero ello no debe interpretarse como una intención deliberada de destrucción u obstrucción por parte del niño. Si se

bien el comportamiento de otra persona diciéndole: «Haz esto y no hagas aquello...». Se debe detentar autoridad y decirle al niño lo que uno desea que haga y qué es aquello que no permitirá. De este modo, «personal» equivale a «reconocimiento», en vez de ser

«impersonal» (es decir, hablar acerca de la otra persona), que se traduce en una evaluación. Un enfoque personal será (en el mejor de los casos) una invitación a que el niño adopte un comportamiento distinto. En los casos prácticos que se presentan posteriormente se recogen varios ejemplos de buenas prácticas como éstas.

Sería contraproducente que las escuelas se centraran exclusivamente en la educación emocional y social. Es imprescindible insistir en la dualidad de las competencias académicas y socioemocionales. El bienestar de los niños depende de su reconocimiento, tanto en el ámbito académico como en el emocional y social. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el ámbito social es más relevante que el académico. Según demuestra un estudio noruego, los problemas de conducta que presentan los alumnos en la escuela no se originan principalmente a causa de un bajo rendimiento académico, sino más bien por una falta de competencia social (Sørli, 2000).

Los centros de día

Los centros de día públicos se rigen por la Ley de Centros de Día, que delega en los ayuntamientos la responsabilidad de aprobar los planes de estudios.

El propósito de esta Ley consiste en:

- I Fomentar el bienestar, desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes a través de los centros de día, instalaciones para la realización de actividades de recreo fuera del horario escolar y otras instalaciones sociopedagógicas.
- II Ofrecer a las familias flexibilidad y diversas opciones respecto a los distintos tipos de instalaciones y subvenciones disponibles para que, en la medida de lo posible, puedan planificar la vida familiar y laboral de acuerdo con sus necesidades y deseos.

- III Evitar el círculo vicioso de privaciones y exclusión convirtiendo las medidas pedagógicas en una parte esencial de la oferta global municipal destinada a la infancia y la juventud, así como actividades preventivas y de apoyo dirigidas a niños y jóvenes que requieran una atención especial, incluyendo aquellos con una capacidad mental o física disminuida.
- IV Establecer una coherencia y continuidad entre las distintas instalaciones y facilitar que la transición de una instalación a otra sea coherente y conlleve unos retos apropiados en función de cada edad.

Propósito de los Centros de Día:

- 1 Que los niños que asistan a centros disfruten de un entorno físico, mental y estético que fomente su bienestar, salud, desarrollo y aprendizaje.
- 2 Deben contar con la colaboración de las familias a la hora de cuidar de los más pequeños y de apoyar el desarrollo integral y la autoestima de cada niño, contribuyendo a una educación segura y adecuada de los mismos.
- 3 Deben promover el aprendizaje de los niños y el desarrollo de competencias mediante prácticas, juegos y actividades educativas planificadas que permitan la contemplación, la exploración y la experiencia.
- 4 Deben asegurarse de que los niños disfruten de codecisión y corresponsabilidad y de que comprendan los principios de la democracia. Como parte de este objetivo deberán contribuir al desarrollo de su independencia, capacitarlos para el establecimiento de relaciones sociales y para que se solidaricen con la sociedad danesa y se integren en ella.
- 5 Deben asegurar, en colaboración con las familias, una adecuada transición a la escuela mediante el desarrollo y apoyo de las competencias básicas y el deseo de aprender. En

colaboración con las escuelas, los centros de día deberán crear una transición coherente a la escuela y a las instalaciones para la realización de actividades fuera del horario lectivo.

(Ministerio de Asuntos Sociales, Ley n.º 501, de 6 de junio de 2007)

Partiendo de la idea fundamental de que los centros de día existen para que las familias «puedan planificar la vida familiar y laboral de acuerdo con sus necesidades y deseos» (punto anterior), debe recalcar que, en términos generales, la Ley se centra en la educación emocional y social, según se pone de manifiesto en el punto 3 anterior: «prácticas, juegos y actividades educativas planificadas que permitan la contemplación, la exploración

infancia» siempre se refiere a instalaciones para niños de entre 3 y 6 años. Las guarderías y jardines de infancia suelen ser municipales, pero también pueden ser privados.

La decisión de incluir en los casos prácticos dos instituciones de educación preescolar responde a las estadísticas antes mencionadas y, en parte, a la firme creencia personal de que si se asignan más recursos a la educación preescolar, todos los niños se beneficiarán significativamente.

Casos prácticos

Los cuatro casos prácticos que se presentan a continuación han sido seleccionados por sus buenas prácticas ejemplares en la competencia relacional que fomenta una educación

“permitir (a los niños) la contemplación, la exploración y la experiencia.” (Ministerio de Asuntos Sociales, Ley n.º 501, de 6 de junio de 2007)

ción y la experimentación». La Ley prevé un año de permiso de maternidad remunerado (a compartir entre la madre y el padre, de acuerdo con sus preferencias; las madres todavía son las que suelen solicitar la mayor parte de ellos). Posteriormente, en la mayoría de los casos, la vida laboral ocupará una parte importante de la vida cotidiana de las familias. Según lo indicado por Statistics Denmark (2012), el 68,1% de los niños de entre 1 y 2 años van a la guardería, y no menos del 97,4% de los niños de entre 3 y 5 años asisten al jardín de infancia. En cuanto a la terminología, los servicios de guardería van dirigidos a niños de 1-2/3 años, y pueden prestarse, bien en domicilios particulares (con un máximo de 4 niños) o en guarderías propiamente dichas. El término «jardín de

emocional y social. Las entrevistas preparatorias se llevaron a cabo con los directores y miembros del personal, y el autor del presente capítulo pasó varios días en cada institución durante el mes de noviembre de 2013. Las entrevistas con las familias se grabaron como base para los ejemplos citados.

Caso práctico n.º 1

Ved Vejen/Junto a la carretera

Ved Vejen es lo que se denomina una institución integrada y se compone de una guardería (1 a 3 años) y de un jardín de infancia (3 a 6 años). Fue construida hace algunos años y se encuentra en Copenhague, en el municipio de Albertslund (31.000 habitantes). Dado que el cambio climático ocupa un

lugar importante en el debate público, el Ayuntamiento de Albertslund decidió construir un edificio de consumo cero utilizando energía geotérmica y solar. Ved Vejen está situada junto a West Forest, en campo abierto, frente a una pradera y cerca del antiguo pueblo de Herstedvester.

Las aulas son amplias y están bien iluminadas, si bien el personal ha tenido que reestructurar algunos de los espacios interiores para crear armarios separados para los niños pequeños y mayores. Aunque, en términos generales, el personal está satisfecho con la arquitectura, hubiera preferido un edificio de una sola planta a fin de facilitar la libre circulación entre los distintos grupos de edad.

Los objetivos de la institución figuran en el denominado *Documento sobre práctica y aprendizaje* (2013). A continuación se presenta un extracto del mismo.

En todas las relaciones queremos reforzar tres aspectos de la personalidad del niño:

- La autoestima, definida como el sentimiento de ser valorado por lo que uno es.
- La confianza en uno mismo, definida como un sentimiento de éxito que impulsa a probar algo nuevo.
- La independencia, definida como la capacidad de tomar la iniciativa y asumir responsabilidades.

- Conocer distintas materias (dibujo, carpintería, etc.), utilizando los sentidos.
- La capacidad de pensar de modo independiente.
- Formularse preguntas del tipo «¿por qué?», recitar poemas, relatar historias.
- Fantasía.
- Tiempo para inmersión y juegos sin interrupciones.
- La capacidad de hacer amigos.
- El derecho a decir «no». Expresar emociones mediante palabras.

Competencias sociales:

- Comprender al grupo.
- La capacidad de percibir a los demás.
- Comprender que hay otras personas además de «uno mismo» y que, a la vez, yo soy «yo mismo».
- Empatía.
- Resolución de conflictos.

Para nosotros no representa ningún problema limitar al individuo si, en un momento dado el grupo se beneficiara de ello, pero debe haber razones más importantes que la simple conveniencia.

Formas culturales de expresión:

Vamos a museos de arte, al Pueblo Vikingo (un taller histórico local), al Centro de la Naturaleza y al teatro. Hacemos esculturas y pintamos retratos. Hablamos de quién es nuestra familia y de quiénes somos nosotros;

«El personal simplemente debe portarse bien con los niños; hay muy pocas reglas que seguir»

Competencias personales:

- La capacidad de expresarse de un modo creativo.

de qué significa ser igual y ser distinto. La comprensión de la democracia se logra mediante la participación en la toma de decisiones, debatiendo y escuchando.

Mie Christensen, directora de esta institución desde 2003, asegura que «el personal simplemente debe portarse bien con los niños; hay muy pocas reglas que seguir». La anterior persona a cargo era alguien firme y con visión de futuro que insistió en un respeto absoluto a los niños. A escala local, la institución goza de prestigio justamente por eso. Mie Christensen y su equipo han adoptado este enfoque pedagógico y se respira una agradable sensación de bienestar entre el personal. Si alguno de los docentes pregunta por la práctica de otro es simplemente por curiosidad. Si alguien parece estar preocupado y menciona que le «duele el estómago», tiene la certeza de que otro docente se pondrá en contacto con él. Este en-

responsabilidad de comunicárselo y de comentarlo con él.

(Documento sobre práctica y aprendizaje, 2013)

La sección de la guardería consta de 31 niños, cuyas edades comprenden desde los 11 meses hasta los 2 años y 10 meses. El personal se compone de nueve docentes, cinco de los cuales se han formado específicamente en educación infantil.

El primer niño llega a las 07:03, acompañado de su madre. Por lo general, los padres desayunan con sus hijos en la guardería, lo que facilita una transferencia fácil y gradual del círculo familiar a la institución. Las fami-

«La responsabilidad de las buenas relaciones siempre recae en las personas adultas»

foque ejerce un impacto en las relaciones con los niños, a los que no se regaña. En efecto, durante los diversos días que pasé en la institución nunca oí a ningún adulto levantar la voz. La regla general es que «hay que cuidarse mutuamente». En la práctica, todo el mundo tiene «una hermana para tomar café», expresión danesa para referirse a alguien en quien poder confiar.

La pedagogía, lejos de ser estática, es sensible al contexto. Hay más estabilidad en la actitud que rige tu práctica pedagógica. Uno puede hablar de expectativas sobre cómo comportarse. Cualquier persona que trabaja en nuestra institución tiene derecho a saber cuándo su desempeño es lo suficientemente bueno. Si alguien no está a la altura, sus compañeros tienen la

lias hablan del fin de semana anterior y el personal les recibe con interés y amabilidad. Es importante destacar que ningún miembro del personal comienza la jornada laboral sin antes saludar, uno por uno, a todos los niños, así como a las familias que estén presentes.

Ved Vejen brinda múltiples oportunidades de ser uno mismo. La principal regla de la institución es mostrar consideración. La responsabilidad de las buenas relaciones siempre recae en las personas adultas.

(Documento sobre práctica y aprendizaje, 2013)

Nunca se regaña a los niños:

«C» quiere probar el zumo de «A»:
 «¡Ve y pregúntale si te deja probarlo!»
 (en lugar de: «¡No es tu zumo!»)

Se refuerza la integridad personal:

«A» está jugando con unos peluches y se pone a gritar cuando otros niños quieren quitárselos: «Basta con que les digas que no te quiten los peluches...»

Las personas adultas hablan en términos personales; es decir, hablan acerca de ellas, no de los niños.

*«¿Me dejas el chupete?»
(en lugar de: «Ahora debes guardar el chupete»).*

A las 09:00 llegan más miembros del personal, que distribuyen a los niños en cuatro pequeños grupos. Ahora todos están más sossegados. Eva Mitschke, la maestra de preescolar, canta la canción-ritual de buenos días. Acto seguido, se invita (en lugar de ordenar) a los niños mayores a ir al «sofá de lectura», situado en la sala común. De nuevo se forma alboroto: varios de ellos suben y bajan constantemente del sofá, dejando los libros tirados en cualquier parte. Las maestras perciben más caos en la sala común que yo; ¿por qué han reunido a tantos niños ahí? A las diez y media ordenan el sofá de lectura y todo el mundo ayuda a poner los libros en cestas.

Después viene el tentempié de media mañana. Se anima a los niños a comer solos, sin regañarlos porque se les haya caído la comida y haya trozos de pan por la mesa.

Los niños aprenden que después de comer hay que colocar los platos y las tazas en un carrito:

«¡Qué bien que coloques tú solo el plato en el carrito! ¡Gracias!»

El respeto por el individuo y por el grupo es interdependiente. El grupo consta de distintos individuos y debería interpre-

tarse como un organismo dinámico y no como una entidad estática.

(Documento sobre práctica y aprendizaje, 2013)

A las 11:40 se preparan para la siesta del mediodía. Todos los niños son acompañados, uno por uno, a la «sala de las cunas»; así se crea un ambiente seguro y relajado:

*«¿Quieres dormir la siesta?»
(en lugar de: «Es la hora de dormir la siesta»).*

Ahora, la mayoría de los niños están cansados y se limitan a asentir con la cabeza. A los pocos que protestan, se les respeta su decisión y se les pregunta de nuevo al cabo de un rato. Mientras duermen, el personal aprovecha para intercambiar información sobre las diversas actividades y los niños, y también para tomarse un descanso de media hora en la sala del personal. Cuando los niños se levantan de nuevo, «N» protesta; probablemente quería dormir un poco más, pero se le consuela:

*«Vaya, estás un poco triste ahora, ¿verdad?»
(en lugar de: «No pasa nada»).*

A la mañana siguiente, la mayoría de los trenes de cercanías han sido cancelados a causa de condiciones climáticas extremas. Todos los niños, que viven en las inmediaciones de la institución, llegan como de costumbre, mientras que los miembros del personal se retrasan o deben ausentarse todo el día. Es evidente que la situación crea malestar entre los pequeños. Para compensarlo, muchas familias se quedan más tiempo con sus hijos sentados en la mesa del desayuno. Por lo general, se observa una notable diferencia entre los comentarios de estos:

«Estás tirando la comida por toda la mesa...»

Y las reacciones más receptivas de las maestras:

«Vaya, sí que tienes hambre hoy, ¿verdad?»

Uno de los niños empieza a pegar a otro con su juguete. Eva interviene:

«¡Ay, qué daño! Apártate un poco, por favor».

Acto seguido, se consuela al primer niño.

En la zona común, dos niños se pelean por una escoba, cada uno de ellos afirmando que

piar, pero recalcan que por lo general sólo harán falta dos semanas de pacientes comentarios como el anterior para que la propia niña coloque el plato y la taza en el carrito. Otra profesora explica que también se puede insistir en que el plato y la taza se deben colocar en el carrito y decir: «Se tienen que poner en el carrito, así que voy a ponerlos allí. ¡Mañana lo haces tú!».

En la sala de personal hablamos sobre los niños que empujan, muerden o pegan a otros. Este tipo de comportamiento siempre será interrumpido por un adulto, pero, una vez más, es importante no regañar al niño en cuestión. Si un niño empuja repetidamente a los demás

Sea lo que sea lo que un niño diga o haga, siempre debe interpretarse como un mensaje sobre una necesidad momentánea del mismo

la escoba le pertenece. Después de que uno la haya cogido, la maestra de preescolar se sienta con el otro en una especie de «cueva» hecha con mantas sobre una mesa y canta una canción sobre una cueva muy, muy oscura. No hay absolutamente ninguna reprimenda ni reproche.

A la hora del almuerzo, una de las niñas de menos edad tira al suelo su plato, taza y cuchara en lugar de colocarlos en el carrito, tal y como hacen la mayoría de los otros niños. Una maestra observa con tranquilidad:

*«Bueno, yo no voy a recogerlo por ti.»
(en lugar de: «¡No hagas eso!»)*

Mientras los niños están durmiendo, los adultos recogen el plato, la taza y la cuchara; luego se quejan de todo lo que hay que lim-

y les pega, se interpreta como un mensaje no verbal: «No me encuentro muy bien; ven a ayudarme, por favor».

El personal considera que este tipo de comportamiento suele deberse a la situación caótica que impera en la familia, lo que se traduce en un establecimiento de límites poco claros. Cuando los niños son muy pequeños, no disponen de un lenguaje verbal con el que comunicarse y recurren a otros «lenguajes» posibles.

Siempre hay un «significado en la locura»; véase el concepto de Jesper Juul acerca del niño competente: sea lo que sea lo que un niño diga o haga, siempre debe interpretarse como un mensaje sobre una necesidad momentánea del mismo. Los adultos deben «desentrañar el enigma», como si fueran

«descrifradores de códigos»; deben reflexionar sobre ello y tratar de comprenderlo.

La ausencia de personal masculino no pasa inadvertida (suele suceder lo mismo en la mayor parte de las instituciones danesas de educación preescolar y de enseñanza primaria). Uno de los niños más pequeños charló conmigo durante el desayuno, después de llorar un poco porque su madre se había marchado, y me estuvo siguiendo a todas partes como un cachorrito el resto del día. Las mujeres de Ved Vejen llevan a cabo una labor excelente, pero también se quejan de la falta de hombres. Los maestros de preescolar suelen solicitar puestos de trabajo en instituciones y escuelas que atienden a niños que necesitan una educación especial. Los docentes de Ved Vejen consideran que la institución no cuenta con bastante personal, pero, pese a ello, consiguen crear un ambiente de paz, tranquilidad y seguridad, caracterizado por una atención de alta calidad. No sólo la comida que se sirve en el almuerzo es ecológica; podría decirse que la pedagogía de toda la institución es ecológica, ya que todos los miembros del personal tienen un sentido integral de lo que los niños necesitan, con lo que demuestran tener una extraordinaria capacidad relacional, al tiempo que fomentan la educación emocional y social. En mi opinión, el *Documento de práctica y aprendizaje* (2013) constituye un excelente ejemplo de pensamiento realista, en especial después de haber presenciado su práctica.

Caso práctico nº 2

El jardín de infancia al aire libre Udflytterbørnehaven Kattingeværk

Los jardines de infancia al aire libre existen principalmente en Alemania y en los países escandinavos. La naturaleza y las actividades sin supervisión forman parte de la pedagogía empleada.

Se recoge a los niños en el centro de Copenhague y desde allí son trasladados en autobús hasta un hermoso paraje arbolado en el fiordo de Roskilde, la antigua capital vikinga de Dinamarca.

Kattinge Værk fue originalmente uno de los primeros asentamientos industriales de la zona, cuya actividad giraba en torno a un molino de agua. En la actualidad, los edificios y el área están preservados por ley e incluyen una escuela de la naturaleza así como instalaciones para campamentos escolares. Los niños tienen acceso a caballos, cabras, conejos y gallinas. El bosque permite crear fácilmente un amplio espacio para los pequeños, que no están sometidos a una estrecha vigilancia todo el tiempo. Según la anterior directora, Birthe Nielsen, los niños desarrollan una calma interior que también se extiende al personal. A muchos de ellos les gusta sentarse solos de vez en cuando, tal y como una niña de 5 años me explicó:

«Me gusta sentarme sola aquí. Cuando puedo ver el agua, pienso muy bien.»

«Me encanta tumbarme junto a los otros niños y mirar las nubes del cielo.»

Los comentarios recibidos de manera informal de las escuelas del distrito indican que los niños del curso 0 que anteriormente asistieron a Kattinge Værk parecen tener una competencia social muy superior a la de los demás; en concreto, se les da muy bien ayudar a otros niños en distintas situaciones.

Al jardín de infancia asisten alrededor de cincuenta niños (de entre 3 y 6 años), divididos en tres grupos, uno de los cuales es un grupo básico para niños con necesidades especiales.

Los niños pueden llegar a partir de las 07:00. El autobús sale a las 08:30 horas y llega a

Los comentarios recibidos de manera informal de las escuelas del distrito indican que los niños del curso 0 que anteriormente asistieron a Kattinge Værk parecen tener una competencia social muy superior a la de los demás

Kattinge Værk a las 09:15. Durante el trayecto, los niños pueden sentarse y hablar con sus amigos, jugar, pedir que les lean un libro o simplemente disfrutar del viaje. Las maestras han mantenido largos debates acerca de la cantidad de tiempo que cada día pasan en el autobús (en total, una hora y media). Al margen de que el viaje resulte imprescindible si se desea llevar a los niños fuera de la ciudad para que disfruten de la naturaleza, la institución considera que, en el autobús (en www.kattingeudflytter.dk):

Los niños aprenden a considerar su propio bienestar y el de los demás. Hay un aprendizaje respecto a leer y dialogar y se lleva a cabo un importante trabajo relacional.

En algunos casos, el viaje en autobús les proporciona un descanso durante el que recuperan la energía perdida o simplemente les permite disfrutar de un espacio sosegado.

Además, el personal considera que es muy beneficioso que los niños y los adultos pasen todo el día juntos: tanto los docentes como los niños realizan el viaje de ida y de vuelta en el autobús.

Parece que en el autobús se respira un buen ambiente; la mayoría de los niños hablan con los demás. Sin embargo, Niels Krogh, el anterior supervisor, señala que el espacio limitado puede representar un verdadero reto para algunos de los niños del “grupo básico”, que tienden a estresarse y requieren más

atención por parte de los adultos. Un día, durante el viaje de regreso a la ciudad, le pregunté a una niña de 4 años acerca del autobús y su respuesta me hizo pensar en el lenguaje en ocasiones poético de los niños de corta edad:

“¿No te resulta muy largo el viaje en autobús?”

“¡Sí, claro, pero también es un autobús muy largo!”

Cuando llegamos a Kattinge, los niños están muy relajados y se distribuyen por su cuenta en varios grupos. Tres niñas juegan en un pequeño desván; uno de los niños quiere unirse a ellas, pero no le dejan y él pide ayuda a una de las maestras, que de un modo muy tranquilo y cordial les pregunta a las niñas qué está sucediendo.

“Si quiere puede subir, pero nos gustaría que en lugar de plantarse aquí de golpe, antes nos pidiera permiso.”

La maestra le explica esto al niño, que acto seguido les pide permiso a las niñas y le dejan subir.

Lo que se crea entre los niños es inclusión. Los que son más competentes socialmente aprenden a incluir a los menos fuertes, y éstos se benefician del compañerismo y de las relaciones...

Los docentes de preescolar deben ser receptivos, estar presentes, ser conscientes de las relaciones de los niños y

Van a ir de excursión al bosque... Como cabía esperar, todo se lleva a cabo en un ambiente apacible, a cámara lenta, sin ninguna prisa

«empujarlos» hasta el punto en que puedan desarrollar sus propias competencias y relaciones.

Al cabo de un rato todos se dirigen a una extensa zona de juegos al aire libre, llamada «el césped», y organizan juegos por su cuenta: compran y venden, se columpian, juegan a los piratas y al escondite en «la isla»: una zona de matorrales en la que los adultos no pueden entrar. Me dirijo hacia allí con la intención de hacer algunas fotos, pero uno de los niños me informa educadamente de que antes debo pedir permiso. Me lo dan y me dejan entrar amablemente.

Se almuerza en pequeños grupos. Una vez más, no hay prisa. Nadie menciona nada acerca de las actividades de después de comer. Todos comen tranquilamente y después del almuerzo, los niños deciden a qué actividad se apuntarán: dibujar, hacer un rompecabezas o elaborar galletas. Hablo con la madre de un niño nuevo del “grupo básico” que ha experimentado un cambio extraordinario: en el otro jardín de infancia no había suficientes adultos y la mayoría de ellos gritaban y reñían a los niños; aquí, en cambio, le ofrecen todo el espacio que su hijo necesita.

Durante el viaje de regreso a Copenhague, la mayoría de los niños duerme.

Al día siguiente, el autobús está completamente lleno (el día anterior, los mayores no habían ido al bosque porque habían estado preparando unas actividades para la escuela). Parece que todos conocen bien las

reglas: deben utilizar los cinturones de seguridad y no pueden abrir las mesas plegables. Hoy, tal vez porque los niños son más numerosos, al llegar a Kattinge se percibe más confusión que ayer respecto a las actividades.

Van a ir de excursión al bosque. Los niños conocen las reglas: pueden ir por su cuenta, pero siempre deben esperar a la persona adulta en los puntos acordados a lo largo del camino: el árbol caído, el poste rojo, la casa de la bruja. Hoy van a recoger cosas de sus lugares favoritos para crear una especie de imagen en 3D para un regalo de Navidad. Como cabía esperar, todo se lleva a cabo en un ambiente apacible, a cámara lenta, sin ninguna prisa. Pasamos por delante del árbol de Peter Pan y atravesamos el bosque del terror hasta llegar al lugar donde han construido unas cuevas. Para acceder a ellas, los niños deben bajar y subir por una pendiente llena de barro que supone un importante reto para ellos: es sorprendente cuántos niños se ofrecen espontáneamente a ayudar a quienes les cuesta salvar la pendiente.

A la hora del almuerzo, cada niño decide qué quiere comer y cuánta cantidad quiere en el plato. Después, se lee un libro en voz alta como si estuvieran en el cine: se apagan las luces, se corren las cortinas y dos o tres niños comparten la misma manta. Uno sale corriendo y se esconde en un armario. Lene pide a tres de las niñas mayores que le ayuden; estas salen y al cabo de un rato regresan con el niño, aparentemente feliz.

Antes de regresar al autobús, los niños se sientan en círculo en el suelo y uno a uno van contando cómo ha sido el día. El niño que antes ha salido corriendo no quiere sentarse y prefiere tumbarse en el suelo. La interacción entre las dos personas adultas es ejemplar:

Nikolai: ¿Te importaría sentarte como los demás?

(ninguna reacción)

Lene: No ha sido una buena idea hacerle una pregunta.

Nikolai: No, claro, tienes razón. Debes sentarte. Voy a contar hasta tres y ¡entonces te sientas!

(Al llegar a tres, el niño se sienta como los demás).

En los cursos de postgrado sobre competencia relacional siempre hago hincapié en la necesidad de que los adultos dominen este tipo de intercambio antes de aplicarlo a sus relaciones con los niños. En cierto sentido, el grupo del personal constituye un «terreno de

(...) La inclusión social no consiste en crear cambios en el niño individual. Eso no es posible. Se trata, más bien, de crear cambios en la práctica pedagógica con el fin de mejorar la posibilidad de que todos participen en el grupo.

(www.kattingeudflytter.dk)

Entrevista con Niels Krogh, antiguo supervisor de Kattinge Værk

Niels Krogh se formó en el Instituto Kempler, fundado por Jesper Juul. En la actualidad trabaja en terapia familiar en la ciudad de Aarhus. Anteriormente ejerció de enfermero en dependencias psiquiátricas y también se ha formado como terapeuta en el campo de la Experiencia Somática (ES). En su opinión:

«Lo que los niños necesitan es tiempo, espacio y tiempo para ser.»

Muchos niños viven en un estado de gran alerta: las hormonas del estrés se disparan, según revela su comportamiento. El espacio

«Lo que los niños necesitan es tiempo, espacio y tiempo para ser»

formación» para los adultos que desean mejorar su competencia relacional.

Cada vez que surge un problema, los adultos deben estar dispuestas a formularse preguntas e indagar. En nuestra opinión, quienes tenemos el problema somos nosotros y no el niño. Es importante que todos los niños puedan participar en las actividades cotidianas a su manera. Procuramos crear un entorno en el que exista una gran integración, y donde los niños, a pesar de sus distintas competencias, puedan aprender los unos de los otros y se beneficien de ello.

limitado suele ser un factor importante, y muchos niños adoptan la sobreadaptación como estrategia eficaz para la supervivencia. Kattinge, en especial, crea tiempo y espacio. ¡Es un jardín de infancia a cámara lenta!

El transporte en autobús, sin embargo, puede resultar bastante agitado, en particular para el «grupo básico».

Con respecto a la educación emocional, Niels Krogh observa:

«Se trata de obtener ayuda para existir en la vida, para que puedas estar aquí»

con tus propios sentidos y sentimientos, siendo consciente de los demás. Los centros de día tienen dos propósitos fundamentales: desarrollar la competencia social y desarrollar la autorregulación. El niño desea un reconocimiento de lo que siente. No es algo que aprendamos, sino algo con lo que nacemos; si eres feliz o estás enojado, debe ser reconocido.»

El comportamiento a menudo se define como algo no deseado: tendemos a centrarnos más en el comportamiento de los niños que en sus

las escuelas especiales convencionales de «jornada completa» (pequeños grupos de 4-8 niños con un profesor y un maestro de preescolar), desde 2009 Oust Mølle también incluye lo que se denomina una «escuela familiar», basada en los principios de Marlborough (Asen, Dawson y McHugh, 2001). El concepto básico de una escuela de este tipo es que un padre debe participar en la jornada escolar. Los niños asisten a la escuela familiar Oust Mølle 2 ó 3 días a la semana, y el resto del tiempo lo pasan en la escuela normal. Las familias también deben asistir a la clásica escuela tradicional de jornada com-

Cuando un niño pega o molesta a otro, es porque hay algo que le preocupa

necesidades. Los maestros de preescolar deben recibir ayuda para hablar con los niños sobre sus vidas. Casi siempre es posible adivinarlo por la propia experiencia: cuando un niño pega o molesta a otro, es porque hay algo que le preocupa.

Caso práctico n° 3

Centro de día Oust Mølle

Oust Mølle es un centro especial municipal para niños de 6 a 12 años con problemas emocionales. Está situado en una antigua casa solariega, a las afueras de Randers, una ciudad de provincia y relativamente grande en la península de Jutlandia (61.000 hab. aprox.). El centro forma parte del proyecto general de inclusión, que actualmente constituye una cuestión prioritaria en el sistema escolar danés. El personal considera que, en algunos casos, una exclusión temporal constituye un requisito indispensable para que determinados alumnos puedan regresar a la escuela. Además de contar con la estructura propia de

pleta una vez a la semana. En la escuela de jornada completa, cada martes es «el gran día de la familia».

El director del centro, Finn Almind, y las profesoras de la clase familiar, Jette Søbby y Susanne Mogensen, comentan:

«Los padres son el compañero de clase invisible. Una buena educación siempre se produce a través de ellos. Hay que procurar buscar el origen de la familia individual. Nosotros no trabajamos a través de la moral.»

Con esto se refieren a que los docentes no imponen su moral a los niños ni a sus familias, sino que aceptan las normas y la moral de la familia.

En Oust Mølle se considera que la educación emocional para la familia y el personal docente significa:

«Los padres son el compañero de clase invisible. Una buena educación siempre se produce a través de los padres. Hay que procurar buscar el origen de la familia individual»

- Estar en contacto con uno mismo.
- Ser capaz de verbalizar los sentimientos.
- Ser capaz de «entender» a los niños.
- Desarrollar el amor propio.

Clases familiares

La primera actividad del día consiste en pedir a los alumnos que expliquen, uno por uno, qué han hecho en las clases de la escuela. Los padres, a su vez, deben mencionar algo positivo sobre sus hijos. En la pizarra digital se apunta el siguiente «objetivo de hoy» para cada niño. Así, por ejemplo, un niño debe terminar de leer una historia y luego contársela a su madre. Otro debe concentrarse en su trabajo durante al menos 15 minutos. El niño debe saber, de un modo claro, qué se espera de él. Al final de la jornada, las familias evalúan el día respecto a los objetivos.

Uno de los niños anda a gatas por debajo de la mesa: «¡Odio la escuela porque nadie me ayuda!». Su madre muestra indicios de no saber qué hacer, pero los maestros, en lugar de intervenir, piden consejo a otras familias.

«Como profesor, debes aprender a quedarte de brazos cruzados. Los padres son quienes deben intervenir; para eso están aquí: para aprender.»

Los profesores siempre valorarán el modo en cómo las familias tratan de resolver los conflictos. No obstante, también debatirán otras soluciones (a solas con el padre o la madre, sin el niño).

Extractos de la entrevista con la madre de «E»:

«¡Ha sido fantástico! Sus arrebatos y estallidos de mal genio podían con nosotros; ahora, sin embargo, sabemos qué debemos hacer... Lleva aquí ocho semanas y los maestros de la escuela también toman parte en las conversaciones (con nosotros y con los otros docentes de la clase familiar). (...) Al principio, lo más difícil fue enfrentarse a los otros padres, pero pronto aprendimos que ellos también tenían dificultades similares... No me cabe ninguna duda de que muchos niños se beneficiarían de este centro.»

«B» ha venido de visita. Asistió a la clase familiar hace tres años. Su madre observa:

«Por las mañanas no había quién le levantara, no quería escuchar a nadie y podía mostrarse excesivamente agresiva durante dos horas seguidas. Cuando finalmente llegamos aquí, se negó a bajar del coche. Le habían diagnosticado Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC). Al principio, la lucha que teníamos en casa también la teníamos aquí; resultaba duro enfrentarse a ello delante de otros padres, pero tenía la sensación de que los docentes entendían por lo que estaba pasando y se mostraron muy comprensivos.»

La propia «B» añade:

En cierto sentido, estaba bien tener a mi madre aquí, aunque me fastidiara que tuviera que ayudarme con los deberes. Pero fue mucho mejor que la otra escuela, donde la maestra me regañaba delante de toda la clase.

El padre de «T» comenta:

¡Esto funciona! No soy un profesional, pero estoy convencido de que merece la pena (es una buena inversión de tiempo y de dinero). Hemos traído aquí a dos de nuestros hijos y la experiencia ha significado grandes cambios en sus vidas. En mi opinión, es una inclusión al cien por cien, porque los niños, además de ir a la escuela, a menudo tienen problemas de los que los padres son responsables. He aprendido a ver a mis hijos de un modo positivo, a fijar límites. Cambiar ciertos hábitos no ha resultado fácil, ni para mis hijos ni para mí [...] Hemos adoptado los métodos que nos han enseñado aquí y hemos establecido objetivos en casa; por ejemplo, que no se burlen de su hermano mayor. ¡Aquí cosechamos triunfos!

La madre de «O»:

Hace tres años, a «O» le diagnosticaron TDAH. Era terrible: daba portazos, lo quería decidir todo por su cuenta y gritaba por cualquier cosa. Ahora lleva nueve meses aquí, y yo he aprendido a reaccionar de un modo distinto y a no presionarla en exceso. Antes nos limitábamos a aceptar que nosotros teníamos la culpa de todo. Ahora sabemos que podemos hacer al respecto. [...] También hemos charlado con otros padres, quienes, junto con los docentes, nos han proporcionado muy buenos consejos.

Después del almuerzo se llevan a cabo diversas actividades en el pequeño gimnasio que hay junto al aula. Todo el mundo participa: los alumnos, las familias y los docentes. Ellos juegan a tocar y correr con la pelota y se lo pasan en grande; además, aprenden a realizar una actividad siguiendo una serie de reglas concretas.

En una carrera de relevos con piezas de Lego hay que ir corriendo hasta el otro extremo del gimnasio, echar un vistazo a una figura oculta hecha con bloques de Lego, regresar corriendo y reproducirla con exactitud. Además de la diversión, este juego potencia la atención visual y la concentración.

Uno de los grupos de la escuela de jornada completa está integrado por ocho alumnos y los maestros Niels Jelsing y Ove Christensen. Al igual que en las clases de la escuela familiar, cada uno de los niños tiene unos objetivos muy específicos que cumplir, no solo para un día, sino para períodos de dos semanas. Cada mañana eligen las actividades que realizarán durante los descansos de ese día en concreto. Mientras un profesor hace pan en el horno, un alumno pone la mesa, los demás se dirigen a una de las dos salas para grupos hasta que el desayuno está listo y los padres comienzan a llegar.

A media mañana, los docentes, los alumnos y las familias mantienen una conversación en la amplia mesa que hay en la sala común. Todos los martes se habla de un tema distinto. Hoy la atención se centra en los hábitos de ver la televisión y jugar al ordenador. Niels sirve café a las familias. Una madre señala que es como estar en una cafetería. La conversación es muy abierta; muchos de las familias están en contra de compartir fotos y vídeos en YouTube y Facebook.

Los profesores explican que los niños a los que se les ha diagnosticado TDAH son

especialmente vulnerables a los juegos de ordenador violentos. Está bien que jueguen, pero siempre que las familias establezcan un límite de tiempo bien definido. Es importante mantenerlos alejados de aquellos juegos en los que deben identificarse con uno de los personajes. Una de las madres comenta: «Mi hijo se deja absorber completamente por ese mundo, y eso me asusta».

Después, de nuevo en el aula, los padres también participan. En realidad, ellos son los que enseñan a sus hijos, supervisados por el maestro. Ove quiere hablar en privado con una de las madres, pero ella prefiere no dejar a su hija, porque no se encuentra muy bien. El maestro lo respeta y la madre no abandona el aula hasta pasado un rato. Mientras la madre está hablando con Ove, Niels trata de sentarse a la mesa donde está su hija:

«No quiero hablar contigo».
 «Muy bien. Tendré que acordarme de preguntártelo luego».
 «¡No te sientes aquí!».
 «¿Me dices dónde puedo sentarme, por favor?».

Los maestros no levantan la voz y no contradicen a los niños ni a los padres. En su opinión, lo más difícil es cuando parece que a lo largo del tiempo no se consigue ninguna mejora. Al hablar de educación emocional, hacen referencia a Stanislavski (1863-1938), actor y pedagogo teatral ruso.

«Para poder tocar un instrumento, antes debes conocerlo».

La madre de «R»:

Ser consciente de que tenía un niño con dificultades de aprendizaje (a «R» le han diagnosticado TDHA) ha sido muy frustrante para mí. Su antigua escuela se había dado por vencida, ¡y no va a

volver allí! Aquí aprendes a hablar de los problemas; esto también resultaba más difícil en la otra escuela. Como madre, conoces a otros padres que se encuentran en situaciones similares; por lo que respecta a «R», puede identificar sus propios sentimientos en otros niños a los que también les han diagnosticado TDHA. Creo que la educación emocional guarda cierta relación con ser capaz de hablar acerca de tus sentimientos. A «R» le sienta bien verbalizarlos cuando se pone agresivo, y está aprendiendo algunas estrategias para entrar en contacto con sus sentimientos sin tener que pelear o huir.

Al principio, los martes no estaban muy bien estructurados; ahora la situación ha cambiado. Tuvimos que acordar un sistema de recompensas para que por las mañanas accediera a salir de casa, pero eso ha mejorado mucho. Me siento muy mal al escuchar que otros padres han tenido que tener a sus hijos mucho tiempo en casa porque su escuela se había dado por vencida. Yo soy muy obstinada, y si no hubiera defendido a mi hijo a capa y espada, no habríamos tenido una plaza aquí. Ahora formo parte del Consejo Escolar; ahí hablo con Finn (el director) y otros miembros del personal. Siempre te invitan, te incluyen y te transmiten seguridad acerca de la escuela. El maestro de «R» es fantástico. Por primera vez nos encontramos con alguien que era capaz de ver a «R» del modo que realmente es. Por esto en Oust Mølle no consigue provocar a ningún adulto. Creo que los niños reaccionan de forma muy positiva cuando se encuentran frente a adultos bien definidos. ¡Los maestros de otras escuelas deberían venir aquí para observar y aprender! También me parece estupendo que los docentes y los maestros de preescolar

colaboren de una forma directa en las clases. La Folkeskole debería impulsar más programas como este ¡porque realmente funciona!

De hecho, los docentes de la *Folkeskole* disfrutan de la oportunidad de participar en Oust Mølle. El personal también integra un equipo que proporciona supervisión a otras escuelas e imparte conferencias a docentes y familias. De este modo mejoran significativa-

el campo de la educación emocional y social. Los aspectos emocionales y sociales se indican con formulaciones generales en las cláusulas de las leyes por las que se rigen las escuelas y centros de día antes mencionadas. Sin embargo, los elementos de aprendizaje emocional y social tienden a desaparecer cuando se trata de describir objetivos y contenidos. En la educación danesa se está produciendo un cambio de enfoque, de modo que tiende a priorizarse el aprendizaje frente a la

La educación se ha descrito como el proceso a través del cual uno trasciende su propio mundo y se implica en un mundo más amplio

mente la esencia del concepto de inclusión, que a menudo se pasa por alto; es decir, que no sólo se precisa una asignación de recursos, sino también una formación continua para el personal docente.

La base del diálogo en todos los ámbitos de Oust Mølle es un enfoque positivo.

Personalmente me pareció que por momentos había demasiados elogios (evaluación en lugar de reconocimiento¹) en los diálogos con los padres, de modo que en ocasiones tenía la sensación de que se trataba de un «método». Por otro lado, cuando les pregunté a los padres acerca de esta cuestión, fueron unánimes en sus respuestas: nunca ninguna escuela u otra autoridad pública les habían tratado tan bien.

Formación del docente

Antes de visitar otra escuela (caso práctico nº 4), voy a comentar algunos aspectos de la formación del docente en Dinamarca y los desafíos a los que éstos deben enfrentarse en

educación. Es decir, actualmente se hace hincapié en lo que los alumnos deberían dominar respecto a la competencia académica al finalizar la escuela.

La educación se ha descrito como el proceso a través del cual uno trasciende su propio mundo y se implica en un mundo más amplio. No se trata únicamente de adquirir conocimientos o destrezas, sino que tiene que ver con un modo distinto de relacionarse con estas destrezas. La Ley de Centros de Día se centra explícitamente en los propios procesos educativos. El simple hecho de jugar genera los procesos mediante los cuales se trasciende a la realidad: en un mundo de fantasía, el niño finge ser otra persona y se las arregla para unirse a los demás en un universo lúdico. En cierto sentido, los juegos fomentan en el niño el deseo de crecer. Con objeto de que esos nuevos universos también tengan cabida en la escuela, los docentes deben ser mucho más conscientes de sí mismos para que puedan relacionarse con los alumnos a nivel personal. Se precisan herramientas que

permitan a los profesores observar de qué modo se desarrollan los procesos educativos concretos o, más bien, las ideas de tales procesos. Con ello me refiero a que se debería proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para que puedan observar, por ejemplo, el modo en el que los niños responden, el grado de contacto entre una persona adulta y un niño, y también para que sean más conscientes de su propio comportamiento y del lenguaje que emplean.

El proyecto Via University College

La escuela universitaria VIA University College, situada en Aarhus, Dinamarca, ha concebido un innovador proyecto de investigación-acción para salvar la distancia que media entre la teoría y la práctica. VIA integra cuatro de los antiguos centros de forma-

y soluciones originales en el campo educativo será fundamental para que podamos seguir atrayendo a futuros alumnos y colaboradores.

(VIA, 2013)

En colaboración con la asociación “Børns Livskundskab” (Asociación danesa para la promoción de la sabiduría de vida en la infancia), VIA está implantando un proyecto de investigación junto con seis escuelas de Aarhus, diversos centros de formación de docentes y el Instituto de Educación y Pedagogía (IUP) de la Universidad de Aarhus.

El proyecto tiene como objetivo desarrollar una terminología y práctica profesionales para la competencia relacional de los docentes; es decir, de qué manera puede desarrollarse la

...los docentes que son capaces de relacionarse con los alumnos de un modo cordial y positivo, mostrando un respeto por la dignidad de todas las personas, consiguen unos resultados de aprendizaje mucho más positivos

ción de docentes y ahora proporciona formación, tanto a los futuros maestros de infantil, como a los de primaria y secundaria, además de impartir numerosos cursos de posgrado y de formación continua. Los valores fundamentales de VIA son la transparencia, la diversidad y la originalidad:

Nuestro objetivo es desarrollar programas y soluciones de formación distintos a los ofrecidos por otras instituciones. La originalidad es uno de los tres valores que nos definen, puesto que creemos que utilizar un enfoque original en el desarrollo de programas de formación

profesionalidad entre alumnos y docentes practicando el estar “aquí y ahora”, la empatía y las relaciones sociales. Se trata de que cada estudiante de pedagogía aprenda a expresar sus competencias académicas de una forma personal y empática con miras a crear en el aula un ambiente de aprendizaje seguro, creativo y en constante desarrollo. El proyecto se inició en 2012 y pretende hacer un seguimiento de 60 estudiantes de Pedagogía a lo largo de su formación académica y durante los primeros años de su práctica docente.

A continuación se hace referencia a una entrevista mantenida el 12 de diciembre de

2013 con la psicóloga Helle Jensen (directora del proyecto) y dos de sus colaboradoras: la terapeuta teatral y psicóloga Katinka Goetzsche, y la psicóloga Else Skibsted.

Su proyecto se basa en un metaestudio realizado anteriormente por el profesor Svend Erik Nordenbo, docente en la Universidad de Aarhus y responsable de la Danish Clearinghouse for Educational Research, en el que demuestra que los docentes que son capaces de relacionarse con los alumnos de un modo cordial y positivo, mostrando un respeto por la dignidad de todas las personas, consiguen unos resultados de aprendizaje mucho más positivos (Nordenbo, 2008). Las conclusiones de Nordenbo coinciden con los

debe conseguirse un equilibrio; ¡no se trata de «esto o lo otro»!

Según la actual Ley que rige la formación docente, en la enseñanza de todas las materias académicas deben incluirse las siguientes áreas: didáctica, competencia relacional y gestión del aula.

Los estudios de VIA que se centran en docentes recién titulados revelan que la mayor parte de las dificultades surgen al reunirse con las familias, cuando se trata de relacionarse con niños difíciles y de trabajar en equipo. Además, un estudio realizado por Lars Lindhart en el University College of Nordjylland (UCN), en Aalborg, demuestra

Los estudios de VIA que se centran en docentes recién titulados revelan que la mayor parte de las dificultades surgen al reunirse con los padres, cuando se trata de relacionarse con niños difíciles y de trabajar en equipo

resultados que obtuvo el profesor John Hattie de la Auckland University, Nueva Zelanda, en un metaestudio mucho más amplio (Hattie, 2009). No obstante, el autor del presente ensayo desea observar que Nordenbo no está de acuerdo con las conclusiones de Hattie sobre la necesidad de una diferenciación meritocrática en el salario de los docentes, puesto que esta práctica no se considera compatible con la cultura danesa.

En el actual debate educativo se destaca una significativa ambivalencia respecto a los objetivos de la escuela. Según el grupo del proyecto, es importante no pasar bruscamente de la competencia académica a la relacional:

que los conocimientos académicos adquiridos tienen muy poca importancia para los nuevos maestros, puesto que se ha prestado una atención escasa o nula a los requisitos personales en las diversas asignaturas (Lindhart, 2004). Las competencias académicas/análíticas se dominan bien, pero, lamentablemente, se carece de habilidades de comunicación.

Si bien los estudios que he mencionado subrayan la importancia de la competencia relacional, de momento no se sabe con precisión cómo debe llevarse a cabo: ¿qué habilidades prácticas concretas se deberían tener?

Tabla 1. Ejemplos de ejercicios dirigidos a la infancia (Jensen, 2013)

Cuerpo: Presta atención sistemáticamente a todas las partes de tu cuerpo.

Respiración: Limitate a observar cómo respiras. Presta atención al proceso de inspiración-pausa-espирación. Fíjate en cómo el estómago cambia de tamaño al inspirar y espirar.

Corazón: Ponte la mano en el corazón. Piensa en alguien a quien tú quieras mucho, como tu mejor amigo, tus padres, tu hermano o hermana. Deja que el sentimiento de amor se vaya extendiendo por todo tu cuerpo. Después, levántate y empieza a caminar lenta y tranquilamente alrededor del aula.

Siente tu cuerpo y tu respiración al cruzarte en silencio y uno a uno con tus compañeros. Mírales a los ojos y asiente brevemente con la cabeza. Cuando hayas saludado a todos de este modo, siéntate y espera a que los demás hayan terminado.

Conciencia: Los niños tienden a quedarse fascinados cuando se les dice: «Intenta observar qué está sucediendo en tu interior. Después, piensa en algo, siéntelo y sigue este pensamiento hasta que desaparezca. Y justo entonces, cuando haya desaparecido y todavía no te haya venido un nuevo pensamiento a la mente, observarás que se crea un pequeño espacio, tan diminuto, que casi no podrás percibirlo. Si te relajas, notarás que la pausa se prolonga, se alarga» (Las personas adultas solemos pensar que no puede existir ningún espacio entre un pensamiento y el siguiente, pero los niños carecen de tales prejuicios y simplemente buscarán ese espacio). Se precisa valor para sentir las pausas, pues nuestra cultura nos enseña que son sinónimo de holgazanería; que deberíamos trabajar más, estudiar más, hacer más, terminar más rápido.

Creatividad: Haz algo que normalmente se considere creativo, como dibujar, cantar o bailar. Dile a tus hijos o a ti mismo: «¿Te has fijado en que en estos momentos estamos haciendo algo que nunca habíamos hecho antes?»

La educación emocional guarda relación con el auto-conocimiento como requisito previo para entrar en verdadero contacto con los demás. También comporta diversos aspectos corporales, ejercicios para potenciar la atención y estar presente.

Los ejercicios prácticos se basan en las cinco áreas básicas innatas de la competencia: cuerpo, respiración, corazón, conciencia y creatividad.

«Los nuevos estudiantes de Magisterio apenas podían hablar tres minutos sobre sí mismos; ahora (después de año y medio), pueden hacerlo durante 15-20 minutos».

«A la hora de enseñar matemáticas, lo difícil no es la materia en sí misma, sino los prejuicios que pesan sobre ella. Esto es lo que permite salvar la barrera de «las matemáticas no se me dan bien».

«Al parecer, los estudiantes han descubierto que nuestro trabajo en común puede ser el camino para lograr una profesionalización de las clases. Lo que les ha hecho abrir los ojos ha sido: «Cuando hay silencio, es posible enseñar».

«En esencia, nuestro trabajo guarda relación con potenciar las áreas de atención y la capacidad de concentración.

No se trata únicamente de sentir compasión por los niños con Trastorno de Déficit de Atención, sino de competencias generales relativas a la docencia: como crear un buen ambiente de aprendizaje. En lugar de castigar a los alumnos, la atención se centra en la autodisciplina, una forma de mantener el equilibrio con uno mismo».

«Va más allá de la relación; los niños deben aprender acerca de los demás y sobre la asignatura, por lo que la atención se centra en ellos mismos y en el mundo real.»

Lo que hace que este proyecto sea único, es que los docentes en formación y sus experimentados mentores, se instruyen juntos en cursos mensuales. Además, los maestros en formación reciben orientación durante su práctica en la escuela. De este modo se mejora el asesoramiento recibido, que hasta ahora no ha sido lo bastante eficaz. La creación de condiciones similares a las reales para los nuevos maestros, tal y como sucede por ejemplo con los médicos, que han concluido su formación recientemente, es algo muy positivo. Los hospitales constituyen centros de formación para los médicos y, de un modo similar, las escuelas deberían ser para los maestros. Conseguir la colaboración de un gran número de instituciones (colegios, escuelas, directores, consejeros escolares, etc.) supone un importante reto logístico y cultural.

Aunque muchos países cuentan con programas regionales y nacionales de aprendizaje emocional y social, los representantes de VIA consideran que ésta debería estar presente en todos los niveles de las relaciones entre profesorado y alumnado. Son conscientes de que si se diera un nombre a la educación emocional y social, como por ejemplo, «destrezas existenciales», contri-

buiría a obtener la atención de la sociedad en general, lo cual sería muy útil, pero no querrían que se enseñara como una asignatura en sí misma.

En el futuro, ¿contará Dinamarca con una escuela para la vida?

El actual debate público sobre PISA 2012 se caracteriza por dos aspectos. En primer lugar, por un debate bastante complejo sobre las estadísticas facilitadas, que relativamente muy pocas personas (incluyendo, en especial, los medios de comunicación) comprenden adecuadamente. Pocos días antes de su publicación, a principios de diciembre de 2013, el Ministerio de Educación anunció que PISA no proporcionaba una información sólida para una evaluación comparativa y que deberíamos tratar de compararnos con PISA 2009 y sólo referirnos a la media de todas las puntuaciones de las pruebas. Al cabo de tan sólo cuatro días, PISA 2012 facilitó a los medios de comunicación una indicación precisa del lugar que ocupaba Dinamarca respecto a los países participantes, lo que contradecía por completo la declaración anterior. Esto pone de manifiesto la importancia que se atribuye a los resultados académicos y a la productividad en los debates públicos y profesionales. Lógicamente, también es fruto del análisis del coste-beneficio basado en un coste anual por alumno (en 2014), en la *Folkeskole*, de aproximadamente 8.850 euros, probablemente uno de los más altos del mundo. Dentro de la incertidumbre estadística, en términos generales, no se produjo ningún avance en comparación con PISA 2009; Dinamarca obtuvo una puntuación media (en matemáticas) y por debajo de la media (en danés y en ciencias), lo que supuso una decepción para muchos académicos y políticos. Sin embargo, la tendencia ha sido criticar al profesorado en lugar de reflexionar detenidamente sobre, por ejemplo, por qué las numerosas pruebas nacionales que se han introducido en los últimos años no han surtido efecto.

El segundo aspecto –quizá más importante– es la ausencia casi absoluta de debate sobre la educación emocional y social. Al parecer, existe un cierto temor a debatir a fondo lo que en Dinamarca suele denominarse «educación del carácter». Entrar en la cuestión del carácter significa controlar tu propia vida, asumir la responsabilidad y tratar de transformarlo en una práctica existencial. Lo que permite que los niños tengan una buena vida no depende tanto del rendimiento académico en la escuela como de determinadas cualidades sociales. Suele creerse que las destrezas cognitivas –tal y como reflejan las puntuaciones de PISA– priman por encima de cualquier otra cosa. Esta creencia suele correr pareja a la idea, a menudo infundada, de que si los niños empezaran a ir antes a la escuela, obtendrían mejores resultados en las pruebas.

Por consiguiente, es esencial ser críticos a la hora de juzgar las iniciativas que se están impulsando actualmente en el sistema educativo danés. Una de ellas, emprendida por Christine Antorini, Ministra de Educación, es la Nueva Escuela Nórdica en 2012 (New Nordic School, en adelante NNS), cuyo objetivo es combinar los centros de día y las escuelas.

Los objetivos de la Nueva Escuela Nórdica (0-18 años) son:

- 1 Estimular a todos los niños y jóvenes para que puedan alcanzar el máximo nivel de competencia posible.
- 2 Minimizar el impacto de la procedencia social respecto a los resultados del aprendizaje.
- 3 Aumentar la confianza de los ciudadanos en los centros de día e instituciones educativas y fomentar el respeto por los conocimientos y la labor de los profesionales.

Una vez más, el primer punto se refiere a una educación que prioriza los resultados, pero si

examinamos más detenidamente los valores esbozados en el manifiesto de la NNS, el resultado es optimista:

La Nueva Escuela Nórdica será la base para que las sociedades nórdicas avancen y estimulen la enseñanza a escala mundial. Fruto de una nueva interpretación de la tradición nórdica, su objetivo es abordar de modo global el crecimiento social, mental y cognitivo de niños y jóvenes.

Manifiesto de la Nueva Escuela Nórdica (0-18 años.)

Caso práctico nº 4

Albertslund Unge Centre (Escuela para jóvenes AUC)

Una de las casi cuatrocientas escuelas y centros de día que ya han solicitado formar parte del proyecto de la Nueva Escuela Nórdica (NNS) es la escuela pública de décimo curso Albertslund Unge Centre (AUC), situada en el municipio de Albertslund. Tuve la oportunidad de entrevistar a su directora, Maibritt Svensson, quien al referirse en concreto a los valores recogidos en el manifiesto de la NNS, señaló que tiene una opinión positiva del proyecto. Observó que la descripción del mismo incluye muchas “palabras de moda”, pero mencionó, sin embargo, que tal vez siempre deberíamos desconfiar de lo que se denomina «Nueva...».

Las ideas formuladas por la NNS coinciden con gran parte del trabajo que ya se está realizando en la AUC, sobre todo con su ideología declarada de «llevar la escuela a la sociedad». Durante el primer semestre, los alumnos asisten a la AUC tres días a la semana y, además, van a una escuela comercial o técnica perteneciente a la asociación de escuelas de formación profesional llamada CPH West, situada en el municipio vecino de Ishøj. Una de las iniciativas fundamentales de la

NNS consiste en el establecimiento de redes entre las *folkeskolen*, las escuelas de secundaria, de formación profesional, e incluso los centros de día, con miras a crear una mayor coherencia en el sistema global.

De los 120 alumnos (17-18 años) actuales, no menos del 65% son de un origen étnico distinto al danés. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el 10º curso es un año opcional en la *Folkeskole*, y su propósito es ayudar a los alumnos a tomar decisiones realistas respecto a la educación superior. La mayoría de los alumnos que dejan la *Folkeskole* después del 9º curso ingresan directamente en la escuela secundaria superior; son muy pocos los que optan por cursar estudios de formación profesional en las escuelas técnicas o comerciales. Los alumnos que terminan el 10º curso disfrutan de una oferta de educación superior mucho más amplia.

En la AUC, la educación general es una asignatura independiente y está destinada a convertir a los alumnos en miembros activos de la sociedad. Según Maibritt Svensson, reciben a muchos jóvenes, que en su mayor parte no pueden caracterizarse como «estudiantes», ya que carecen de competencia académica, de competencia personal y social y de motivación. En su opinión, estas áreas son de vital importancia.

«La educación emocional y social consiste en ser realista, que dista mucho de estigmatizar al alumno atribuyéndole el papel de víctima o de perdedor».

A escala relacional, la AUC ha introducido lo que ellos denominan «aprendizaje activo». Un maestro define el área de atención, y un compañero hace las veces de «espejo» para crear un espacio concreto para la reflexión de docente a docente. El municipio desea que esta práctica se amplíe a otras escuelas. De ha-

cerse realidad, podría reemplazar la supervisión, muy necesaria pero prácticamente inexistente en el sistema escolar normal. En los colegios universitarios se han dedicado muchos esfuerzos a formar a los denominados «maestros Akt» (*Adfærd* = Comportamiento / *Kontakt* = Contacto / *Trivsel* = Bienestar), que se supone deben ayudar a otros docentes en áreas distintas a las académicas. Han recibido formación en competencia relacional y gestión del aula (éste es el término comúnmente empleado, pero resulta un tanto engañoso y en su lugar debería emplearse «liderazgo en el aula»). Sin embargo se han asignado muy pocos recursos. Asimismo debería prestarse más atención a la abolición de la práctica de «un profesor, una clase» y permitir que muchos más docentes puedan presenciar cómo otros compañeros dan clase.

Quizá la NNS tenga la oportunidad de señalar el camino para que nuestro sistema escolar pueda salir de la situación en que se encuentra actualmente, dado que se anima a que cada institución participante establezca sus dogmas y los asuma como propios. Esto podría transformar positivamente la sigilosa centralización que revelan las numerosas pruebas nacionales.

Un regreso a la escuela para la vida

En mi opinión, el sistema educativo danés se está enfrentando a una crisis de magnitud muy similar a la que sufrió en 1814. Soy consciente de que el alcance es distinto y, por supuesto, las escuelas deben satisfacer las necesidades de una sociedad del siglo XXI. En 1814, Grundtvig advirtió la necesidad de crear una escuela para la vida y tuvo el valor de abogar por la aplicación de sus ideas pese a las tradiciones y las influencias religiosas. Debemos cambiar de rumbo para que las habilidades para la vida se conviertan de nuevo en el resultado más importante de nuestro sistema educativo básico.

Hoy podemos apoyarnos no sólo en las firmes creencias de Grundtvig, sino también en muchas pruebas que demuestran qué es lo más importante. Ya se han mencionado los metaestudios de Nordenbo y Hattie. El profesor Per Fibæk Laursen, de la Universidad de Aarhus, lo resume del siguiente modo:

Los conocimientos basados en la investigación [...] no pueden constituir la base de una enseñanza empírica, si con ello nos referimos a un conjunto de prescripciones para organizar la enseñanza.

Los resultados no indican que las pruebas planificadas de manera centralizada u otras medidas externas ejerzan un impacto directo en la calidad de la enseñanza. Lo que resulta crucial es el modo de enseñar del docente y su relación con el alumnado.
(Laursen, 2006)

Confío sinceramente en que iniciativas tales como las emprendidas por el centro de formación de docentes de VIA University College, en Aarhus, se extiendan a la formación de docentes de todo el país. El clima pedagógico

formativa, lo cual ha generado un gran malestar entre los profesionales y sembrado dudas sobre la titularidad compartida de la escuela del futuro. Los directores pueden desempeñar un papel significativo:

Las instituciones pedagógicas reciben directrices del sistema político y de una Administración que, por muchas razones, no siempre piensa en términos de psicología y pedagogía profesional. Por consiguiente, es esencial que los directores tengan el valor necesario para incitar a la desobediencia profesional.
(Juul y Jensen, 2000, p. 156)

Todavía conservamos nuestros elevados ideales de igualdad de oportunidades para todos, pero no debemos sucumbir a equiparar la calidad únicamente con lo que es medible. La estructura de nuestra sociedad nos ha obligado a delegar gran parte de la atención infantil en nuestras instituciones y escuelas, por lo que se enfrentan a una tarea sumamente importante a la hora de educar a nuestros hijos para la vida. Conviene también mencionar que en un estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía (ICCS,

Los resultados no indican que las pruebas planificadas de manera centralizada u otras medidas externas ejerzan un impacto directo en la calidad de la enseñanza. Lo que resulta crucial es el modo de enseñar del docente y su relación con el alumnado

gico cada vez es más opresivo. En la primavera de 2013, un conflicto entre el Estado y el sindicato de docentes se tradujo en un paro patronal de un mes de duración y no ha habido bastante diálogo entre el Ministerio y el sindicato de docentes sobre la próxima re-

2009), los estudiantes daneses del primer ciclo de educación secundaria fueron quienes obtuvieron los mejores resultados.

Per Schultz-Jørgensen, que había sido profesor en la Danish Pedagogical University

(DPU), pero que actualmente ejerce la docencia en la Aarhus University, observa lo siguiente:

Sometemos a los niños a pruebas y mediciones como nunca antes lo habíamos hecho: empezamos cuando van a la guardería y las pruebas continúan en el jardín de infancia, la escuela secundaria y las escuelas de formación profesional. Y se han intensificado [...] La medición y las pruebas se basan en la voluntad de controlar [...] y ello guarda relación con el mantenimiento del sistema. En esto radica la epistemología y la racionalidad;

Creo que la Folkeskole es uno de los pilares de nuestra sociedad. Es ahí donde nuestros hijos conocen los diversos estratos sociales, las distintas convicciones religiosas y el tamaño de las carteras de sus padres. Por encima de todo, creo en los docentes. Sé que, a pesar de las jornadas laborales y las reformas educativas, la educación de cada alumno depende en última instancia del entusiasmo y la voluntad de cada profesor: de su corazón. De modo que, querido corazón, tú eres el supremo dador de vida para el futuro. Encuentra tu ritmo y muéstranos tu fuerza. Yo creo

«Por encima de todo, creo en los docentes. Sé que, a pesar de las jornadas laborales y las reformas educativas, la educación de cada alumno depende en última instancia del entusiasmo y la voluntad de cada profesor: de su corazón.»

por lo tanto, puede resultar paradójico que verbalmente se abogue por otra opinión sobre el derecho de los niños a la infancia, a jugar y a la libertad de expresión. No surte ningún efecto en los representantes del sistema, que piensan que tienen un control absoluto de la realidad. A las personas que piensan de otro modo se las considera unas románticas.

(Periódico Information, 15 de enero de 2014)

en ti como compañero, como padre y como ciudadano. Cuanto más fuerte latamos juntos, más claro se nos escuchará y mayor eco tendremos entre la población, y, quién sabe, quizá también entre los pasillos del poder.

Albertslund, Dinamarca
Noviembre de 2014

Ditte Jensen, maestra de primaria, es una de esas románticas. Me parece oportuno dejar que sea ella la que aporte las observaciones finales de este capítulo (Folkeskolen.dk/538810/laererens-nytårstale-det-livgivende-organ).

Notas

- ¹ Con «evaluación» me refiero a «clasificar» a las familias por medio de comentarios como «has hecho un trabajo excelente, bien hecho». Por otro lado, «reconocimiento» tiene que ver más con comentarios personales que hacen los profesores a las familias, por ejemplo, «ha sido magnífico trabajar contigo hoy, gracias». La diferencia entre evaluación y reconocimiento tiene que ver con el valor de la dignidad igualitaria que está más presente en el reconocimiento.

Referencias

Asen, Dawson and McHugh: *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and its Wider Applications*, Londres: Karnac, 2001.

Folkeskolen. Revista oficial del Sindicato de Docentes Danés (DLF). www.folkeskolen.dk (transl CSP)

Grundtvig Programme: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/grundtvig_en.htm

Grundtvig, N.F.S.: *School for Life and the Academy in Sorø (1838)*, in Broadbridge, Edward (ed.); *The School for Life, N.F.S. Grundtvig on Education for the People*, Aarhus University Press, 2011, pág. 195.

Hattie, John: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Nueva York: Routledge, 2009.

ICCS *International Civic and Citizenship Education Study*, publicado por The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2009.

Jensen, Helle (ed.): *Empati – det der holder verden sammen (Empathy – which Unites the World)* transl CSP, Copenhagen: Rosinante, 2012.

Juul, Jesper: *Your Competent Child* (Farrar, Strauss y Giroux, Nueva York, 2000); *Das kompetente Kind*, Rowolt, Hamburgo, 2005; *Su hijo, una persona competente*, Herder, Barcelona, 2004. Versión original: *Dit Kompetente Barn*, Schønberg, Copenhagen, 1995.

Juul, Jesper: *Aggression – en naturlig del af livet*, Akademisk, Copenhagen, 2013, pág. 121) transl CSP; *Aggression, warum sie*

* La traducción a cargo del autor de los títulos/textos originales del danés al inglés se indica mediante "transl CSP".

- für uns und unsere Kinder notwendig ist (Fischer Verlag, Frankfurt, 2012).
- Juul, Jesper y Jensen, Helle: *Pædagogisk Relationskompetence (Pedagogical Relational Competence)* transl CSP, Copenhagen: Apostrof, 2000.
- Kirkegaard, Søren: *The Point of View for My Work as an Author (1848)*; traducción al inglés a cargo de Hong & Hong (Princeton University Press, 1998, capítulo 1A, sección 2, pág. 45).
- Korsgaard, Ove: *Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education*, en Broadbridge, Edward (ed.) (ibíd, pág. 18).
- Korsgaard, Ove: (ibíd, pág. 21).
- Kusum, Gopal: entrevista publicada en *Weekendavisen*, 19-25 de julio de 2002.
- Laursen, Per Fibæk: *Ja tak til evidens – rigtigt fortolket (Yes to Evidence – Correctly Interpreted)* (transl CSP), en *Unge Pædagoger* (3/2006, págs. 3-13).
- Lindhart, Lars: *Teaching Practice. The Lack of Impact of the Subjects Pedagogics and General Didactics; Research on Students and Newly Trained Teachers in Danish Teachers' Education*. Conferencia en el congreso «Aprendizaje profesional en una sociedad en transformación» (Oslo, Noruega, 25-27 de noviembre de 2004).
- Løgstrup, K. E: *Skolens Formål (1981) (The Purpose of School)* (transl CSP). Conferencia en la Danish University of Education; en esta obra citada de <http://www.folkeskolen.dk/Documents/41/55841.pdf>
- New Nordic School (2012): <http://www.nynordiskskole.dk/>
- Service/New-Nordic-School/Aims-Manifesto-and-dogmas-of-New-Nordic-School
- Nordenbo, Svend Erik et al.: *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole (Teachers' competences and pupils' learning in Pre-school and School)* (transl CSP) (Copenhagen, School of Education, University of Aarhus, 2008).
- OCDE 2004: *Pilot Review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes in Denmark* www.uvm.dk, 2004.
- Practice and Learning Document (Ved Vejen /By the Road, 2013)* transl CSP <http://www.vedvejen.albertslund.dk>
- Schultz-Jørgensen, Per: *Barnet i systemets tjeneste (The Child at the Service of the System)* transl CSP en el periódico *Information* (15 de enero de 2014).
- Socialministeriet. Ministerio de Asuntos Sociales <http://english.sm.dk/MinistryOf-SocialWelfare/legislation>
- Statistics Denmark (2012): www.dst.dk
- Sørli, Mari-Anne: *Alvorlige Atferdsproblemer (Serious Problems of Behaviour)* transl CSP) (Oslo, Praxis Forlag, 2000).
- Stern, Daniel: *The Interpersonal World of the Infant*, Nueva York, Basic Books, Inc., 1985.
- Udflytterbørnehaven Kattingeværk (Kattingeværk Forest Kindergarten)* transl CSP <<http://katingeudflytter.dk>>.
- Undervisningsministeriet, Ministerio de Educación Danés, www.uvm.dk
- VIA University College, 2013: www.viauc.com