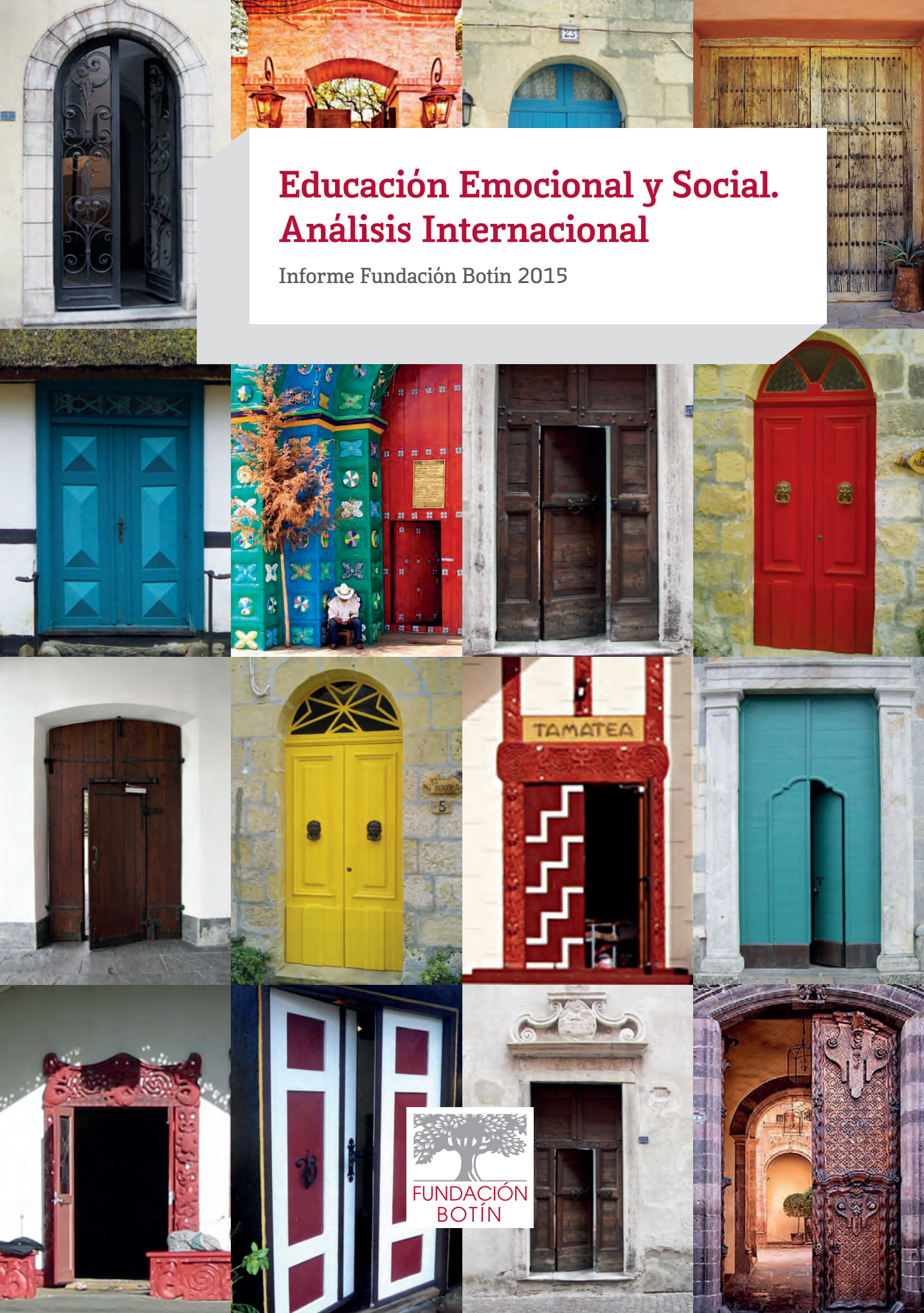
Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2015



FUNDACIÓN BOTÍN

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2015

FUNDACIÓN BOTÍN

www.fundacionbotin.org

Créditos

Promueve, organiza y coordina
Fundación Botín

Dirige el equipo de investigación
Christopher Clouder

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

Diseño
Tres DG / Fernando Riancho

Fotografías
Archivo Fundación Botín

Traducción
Zesauro

Impresión
Gráficas Calima

ISBN: 978-84-15469-44-5
Depósito legal: SA-273-2015
© Fundación Botín, 2015

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

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

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

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

Índice

Presentación 9

Introducción 15

Informes de Países

Dinamarca 23

Malta 61

México 109

Nueva Zelanda 151

Suiza 199

Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia 239

Educación Emocional y Social. Análisis Internacional

Informe Fundación Botín 2015

Christopher Clouder
Claes Solborg Pedersen
Carmel Cefai
Claudia Madrazo
Neil Boland
Davide Antognazza
Pablo Fernández Berrocal

FUNDACIÓN BOTÍN

www.fundacionbotin.org

Presentación

Una realidad

Desde 2007 la Fundación Botín investiga junto a reconocidos expertos nacionales e internacionales el estado de la educación emocional y social en distintos lugares del mundo. Los resultados de estas investigaciones se han dado a conocer mediante la difusión de experiencias educativas significativas acontecidas en dichos países y publicadas en diferentes informes en 2008, 2011, 2013 y, ahora, en este Informe Fundación Botín 2015.

La lista de países analizados se incrementa en esta ocasión con Dinamarca, Malta, México, Nueva Zelanda y Suiza, llegando ya a 21, que aportan saber hacer y propuestas innovadoras en el reto que hoy en día todos perseguimos: la mejora de la calidad educativa y el bienestar en la infancia y adolescencia.

Dos aspectos hacen muy especial y diferencian este Informe de los anteriores:

1. El momento en el que nos encontramos.

Cuando la Fundación Botín inició esta línea de investigación quería conocer el estado de la educación emocional y social, como parte vital de una educación integral, en los lugares del mundo más avanzados en esta materia. Además, buscaba dar la mayor difusión posible a experiencias educativas pioneras que, desde lugares más o menos remotos, pudieran inspirar la labor educativa de muchos centros y docentes. Pero sobre todo, la Fundación Botín quería contribuir a la mejora y extensión de su propio programa educativo, cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación, introduciendo la inteligencia emocional y social y el desarrollo de la creatividad en las aulas y promoviendo la comunicación y la convivencia positiva en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

La gran diferencia de este Informe con los anteriores es que, aunque seguimos mejorando y enriqueciendo nuestra labor educativa, ahora es posible afirmar que la inteligencia emocional y social y el desarrollo de la creatividad es una realidad en las aulas españolas; al menos en las de los 150 centros de 6 Comunidades Autónomas (Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia) en las que el programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín se lleva a cabo. Hay en estos lugares:

- Docentes que se forman en el desarrollo de su propia inteligencia emocional y social y aprenden técnicas y metodologías para trasladarlas a sus aulas.
- Alumnado que disfruta de su aprendizaje al tiempo que profundiza en el conocimiento de sí mismos y de los demás, que toma decisiones de forma responsable, que resuelve conflictos de forma creativa, que tiene capacidad crítica…
- Familias que participan activamente del proceso educativo desde sus casas: cantan canciones, leen cuentos, juegan y disfrutan del enorme potencial de las artes y de lo facilitador que resulta relacionarse desde la emoción.

- Centros educativos en los que las artes tienen también un lugar importante junto a las matemáticas o la física, porque la música, la plástica y la literatura les ayuda a ser mejores personas, más capaces de afrontar los retos que la vida diaria les plantea aquí y ahora y en el futuro.

2. El avance logrado a través de la investigación.

Otra gran aportación que hace este Informe se encuentra en su capítulo final. Tras numerosos años de investigación y de empeño por continuar mejorando el campo de la Inteligencia Emocional (IE) y su aplicación al ámbito educativo, presentamos ahora dos instrumentos de evaluación únicos en el mundo para medir la IE en la infancia y la adolescencia.

Se suele decir que lo que no se mide no existe. Sin embargo, la Fundación Botín cree firmemente, aunque a veces no todo esté medido, en el valor que aporta la educación emocional y social al profesorado, al alumnado y a sus familias. Aún así, desde el inicio de este trabajo educativo, el empeño de la Fundación fue medir el impacto real de su programa y por eso ha querido crear los instrumentos de medición más adecuados, ya que no existían.

Durante años la Fundación ha trabajado en colaboración con expertos de la Universidad de Cantabria, de la Universidad de Yale (EEUU) y, en esta ocasión, de la Universidad de Málaga para crear los primeros instrumentos de evaluación que nos ayudarán a conocer con mayor precisión el impacto producido en la mejora de las capacidades emocionales del alumnado. Un paso enorme que hace aún más real todo este trabajo educativo.

Para terminar, nada mejor que volver al inicio, a la portada de este Informe y a la cita introductoria de William Blake sobre *las puertas de la percepción*. Queremos continuar abriendo puertas que nos permitan acceder a un mayor conocimiento, pero también a una mayor sensibilidad para poder percibir en toda su magnitud las enormes posibilidades que cada persona, y por tanto la sociedad, tiene por delante.

Fundación Botín
Santander, abril de 2015

"Si las puertas de la percepción se purificaran todo se le aparecería al hombre como es, infinito. Pues el hombre se ha cerrado sobre sí mismo hasta ver todas las cosas por las estrechas rendijas de su caverna"

William Blake

Introducción

1723
1970

Las puertas de la percepción

Christopher Clouder

> "*Si las puertas de la percepción se purificaran todo se le aparecería al hombre como es, infinito. Pues el hombre se ha cerrado sobre sí mismo hasta ver todas las cosas por las estrechas rendijas de su caverna*".[1]
> (William Blake, 1793)

En los últimos siete años hemos investigado prácticas innovadoras en materia de Educación Emocional y Social en 21 países y hemos hallado mucho contenido que sirve de inspiración y motivación para aquellos educadores que desean dar un impulso a su programa educativo, de manera que la satisfacción de las necesidades de los niños y jóvenes de hoy en día resulte más fructífera. No obstante, en nuestro análisis del entorno educativo global hemos observado que, en muchos aspectos, la formulación de políticas educativas ha seguido el sentido opuesto, ya que estas últimas están exclusivamente basadas en los resultados, la competitividad y los sistemas impersonales.

Estaremos haciendo un flaco favor a los niños si no orientamos nuestras prácticas educativas a la individualidad de cada uno de ellos

En cualquier caso, hemos llegado a la conclusión de que la nueva generación de niños necesita algo más. Todo individuo cuenta, y estaremos haciendo un flaco favor a los niños si no orientamos nuestras prácticas educativas a la individualidad de cada uno de ellos. Se vislumbran problemas serios en el horizonte, pero no seremos nosotros quienes tengamos las soluciones a nuestro alcance. Serán cuestiones que tendrán que abordar nuestros hijos y, en el mundo interdependiente en el que vivimos, las soluciones no serán sencillas. Más bien al contrario, a cada uno de los pasos le sucederá enormes complicaciones. Dicho esto, ¿qué habilidades necesitarán nuestros niños para hacer frente a estas cuestiones sin verse atenazados por el miedo y acompañados por la creatividad, y qué herramientas les podemos brindar en la escuela?

Teniendo en cuenta los turbulentos cambios que ha experimentado el mundo en los últimos tiempos, sería un disparate creer que podemos predecir de manera realista el futuro que vivirán nuestros niños. Muchas de las habilidades que en el pasado permitieron que la vida humana prosperara, deben ser ahora desarrolladas y reformuladas para hacer frente a los

Las habilidades esenciales que nos permitirán mejorar nuestra vida y la de los demás son la creatividad y la comprensión social

desconocidos retos que nos depara el futuro. Las habilidades esenciales que nos permitirán mejorar nuestra vida y la de los demás son la creatividad y la comprensión social. La creatividad está presente en los niños por naturaleza, pero la confianza de muchos de ellos en esta capacidad disminuye a medida que conviven con su entorno inmediato y en la escuela. Nuestro mundo coarta con demasiada frecuencia precisamente las capacidades que deberíamos dejar florecer y reforzar. El hecho de hacer frente a nuevos retos requiere coraje y fuerza interior para así entrar en nuevas esferas de imaginación e inspiración e intentar entender al otro.

No obstante, tal y como hemos constatado en nuestro proyecto de investigación, es posible desarrollar planteamientos que permitan a los niños promover en las escuelas las capacidades inherentes a la "persona desconocida" que habita en ellos. Algunos de los planteamientos que pueden apoyar a los niños en su infancia y juventud y aumentar su potencial único y bienestar, consisten, por ejemplo, en situar en el núcleo de la vida escolar un plan de estudios basado en la educación experimental y rica en artes; respetar el juego y el carácter lúdico y su metamorfosis en la vida adulta; explorar nuestras múltiples identidades con un sentido de la curiosidad y un conocimiento de nuestra condición humana compartida; respetar nuestras responsabilidades sociales y medioambientales, o considerar nuestra vida emocional como un camino de aprendizaje. Esto nos obliga a dejar de poner ese énfasis convencional y anacrónico en el aprendizaje meramente cognitivo; para ello, hoy en día disponemos afortunadamente de una base de investigación sólida, a la que hemos ido haciendo referencia en todas nuestras publicaciones, que puede servir de base probatoria de nuestras presunciones preliminares, nuestras afirmaciones actuales y nuestras esperanzas futuras.

Como docentes y cuidadores, podemos explorar conscientemente la naturaleza del niño y constatar que las características de la infancia pueden mantenerse adecuada y provechosamente en la vida adulta, sirviéndonos de apoyo en nuestra función como educadores. La resiliencia, al igual que el bienestar, es un proceso, no un estado, que debe tejerse una y otra vez desde nuestro sentido del yo siempre que nos enfrentamos a un nuevo reto. Por su parte, el coraje se puede hallar experimentando la importancia de nuestra interdependencia y el

La resiliencia, al igual que el bienestar, es un proceso, no un estado, que debe tejerse una y otra vez desde nuestro sentido del yo siempre que nos enfrentamos a un nuevo reto

potencial de la alegría de vivir. Éstas no son meras lecciones que los adultos imparten a los niños, sino que están en la esencia de la propia infancia, si bien de manera inconsciente. Para recuperarlas de manera consciente, debemos abrirnos a la humildad y buscar ayuda y orientación allá donde las podamos encontrar, e interesarnos por todos los esfuerzos realizados por nuestros compañeros y contemporáneos que investigan en esta misma línea.

Para ello no existe receta alguna, sólo las ganas de aprender. Pero el unir nuestros pensamientos como educadores y compañeros en lo que respecta a la libertad, la atención y la imaginación, incluso durante breves espacios de tiempo, nos estimula y brinda ideas que, a su vez, pueden nutrir a nuestros niños. A cambio, podemos recibir su amor y confianza, lo que nos permite ser mejores seres humanos, y con ellos como acompañantes y cocreadores, hallar en nuestra propia creatividad coraje y poder de resiliencia, la capacidad para construir un mundo mejor y más justo. Éstas son las puertas de la percepción que constató William Blake, quien tuvo el coraje de hablar sobre ellas, a pesar de la mofa y la indiferencia de sus contemporáneos. Tanto nosotros como nuestras culturas disponemos de *"estrechas rendijas"*, pero, sin duda, la meta de cualquier empresa educativa provechosa las ampliará. Obviamente, no en la búsqueda de la perfección, sino al servicio de la evolución. Tal y como indicó Blake:

> "*Sin contrarios no hay progreso. Atracción y repulsión, razón y energía, amor y odio son necesarios para la existencia humana*".[2]

En un mundo con una tecnología en creciente sofisticación, las habilidades emocionales y sociales que requeriremos serán cada vez más la empatía, la atención, la tolerancia, la responsabilidad, la creatividad y la imaginación, si es que tenemos la esperanza de contar con alguna posibilidad de preservación de nuestra especie, y éstas son capacidades que no encuentran réplica en la inteligencia artificial.

Las maravillas que nos brinda nuestra actual tecnología transformadora, nos hacen correr el riesgo de apartarnos del mundo real para vivir en uno automatizado a través de pantallas, algoritmos e interfaces. Este riesgo debería llevarnos a analizar las repercusiones éticas del

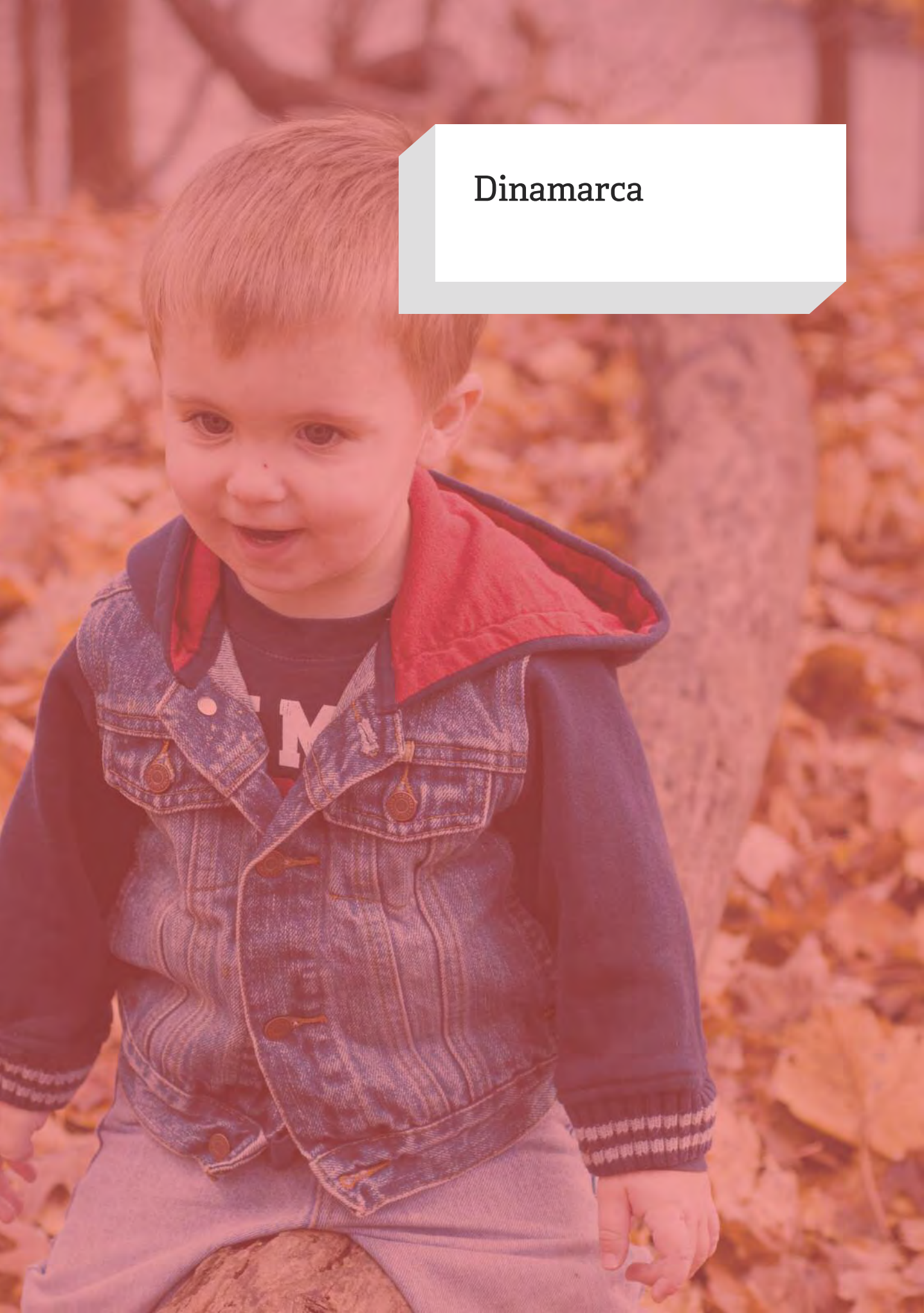
impacto de la tecnología en nuestra vida y en la de nuestros niños. La antes llamada amistad, inherente a sus profundos vínculos, está ahora en peligro cuando es entendida meramente como una relación electrónica. Nuestra percepción espacial está quedando despojada de habilidades porque ya no necesitamos utilizarla tanto como en el pasado y eso afecta al hipocampo, el centro de memoria del cerebro. La ciencia cognitiva ha demostrado que cuanto menos ejercitamos una habilidad mental, más empeoramos en ella. Entonces, ¿de qué manera compensamos estos fluctuantes fenómenos neurológicos con el contenido que enseñamos y cómo lo impartimos? Como seres humanos, necesitamos sentir que lo que hacemos tiene valor, no sólo para nosotros, sino para el conjunto de la sociedad y, por consiguiente, necesitamos hallar las habilidades concretas que sirvan de complemento a nuestras máquinas. ¿Y dónde mejor que en las escuelas para iniciar este proceso? Tenemos que cambiar nuestra labor educativa y nuestras expectativas con respecto a los oficios del futuro o, de lo contrario, correremos el riesgo de que proliferen cada vez más la irrelevancia y el cinismo. En este sentido, se nos presentan oportunidades, pero también riesgos, y tenemos, para con las generaciones futuras, la obligación de ayudarles lo mejor que podamos para que se preparen para ello.

En nuestras cuatro publicaciones sobre Educación Emocional y Social hemos visto y descrito planteamientos a nivel mundial de escuelas y profesores innovadores que están abordando estas cuestiones. Tal y como recalcamos en el primer volumen, no esperábamos hallar recetas válidas para todos y, al menos en esa predicción, acertamos. La receta tiene que originarse en el interior del niño, del profesor, de la institución, de la comunidad y de la cultura. Todos podemos ser fuente de inspiración, compartir experiencias, motivar, asesorar y mostrar interés, pero no podemos replicar sin más nuestra singularidad. Es esto lo que nos hace trascender a la tecnología, con independencia de lo evidentes que sean sus beneficios. Desde nuestra infancia nos encontramos inmersos en una educación y una cultura que se pueden explorar e incluso trascender; sin embargo, cuando ponemos por escrito ideas o aspectos relacionados con la educación, es esa cultura en la que hemos estado inmersos la que siempre subyace a nuestra visión. Para abrir las puertas de la percepción tenemos que encontrar una nueva cultura que conlleve una relación positiva y de respeto con los demás. Necesitamos proteger e intentar expandir nuestra humanidad, siendo realmente extraordinarios los retos a los que nos enfrentamos actualmente.

Christopher Clouder *fue de 2009 a 2013 director de la Plataforma para la Innovación en Educación de la Fundación Botín. Entre 1989 y 2012, fundó y ocupó el cargo de presidente del Consejo Europeo de Educación Waldorf-Steiner, integrado por unas 700 escuelas de 27 países. Con anterioridad, comenzó su carrera profesional como maestro de niños con alteraciones conductuales en una escuela Waldorf para necesidades especiales. Prosiguió su carrera como profesor en un instituto holandés durante cinco años y, a continuación, como maestro en dos escuelas Waldorf de secundaria durante 18 años. Actualmente es conferenciante, escritor, consultor autónomo y director pedagógico del innovador Il Liceo dei Colli, recién fundado en Florencia. http://www.liceodeicolli.it/en/*

Notas

1 William Blake. *The Marriage of Heaven and Hell.* 1793. *The Complete Poems.* Penguin Books. Londres p. 188
2 ibíd. p. 181



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 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 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 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.

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

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 infalibilidad 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 interdisciplinares 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.

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

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 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 panorama 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*, nº 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 6º para niños de entre 6 y 12 años) y la segunda etapa (cursos 7º a 9º/10º 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 *Folkeskole* 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

(Juul, 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* (Juul 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 existencialismo 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.*
> (Juul 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 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 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 *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 (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 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:

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

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

> *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 prerequisito 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 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 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 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. De este modo, «personal» equivale a «reconocimiento», en vez de ser

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

«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 (Sørlie, 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 recalcarse 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 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 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 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.

“permitir (a los niños) la contemplación, la exploración y la experiencia.” (Ministerio de Asuntos Sociales, Ley nº501, de 6 de junio de 2007)

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.

Competencias personales:

- La capacidad de expresarse de un modo creativo.
- 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; 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.

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

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 enfoque 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 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 familias 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.

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

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

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

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 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.*
> *(...) 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 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*

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

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 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.

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

Caso práctico nº 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 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 completa 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 Søby 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 qué 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 mejoría. 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 significativamente 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 reconocimiento[1]) 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 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 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

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 formación 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 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 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

...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

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 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: 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 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/analíticas 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?

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

Tabla 1. Ejemplos de ejercicios dirigidos a la infancia (Jensen, 2013)
Cuerpo: Presta atención sistemáticamente a todas las partes de tu cuerpo.
Respiración: Limítate a observar cómo respiras. Presta atención al proceso de inspiración-pausa-espiración. 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», contribuiría 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 10° 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 9° 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 10° 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 hacerse 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 / Kontackt = 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 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 reforma educativa, 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, 2009), los estudiantes daneses del primer ciclo de educación secundaria fueron quienes obtuvieron los mejores resultados.

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

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; 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)

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).

> *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 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.*

«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.»

Albertslund, Dinamarca
Noviembre de 2014

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.

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

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.euj/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, Copenhague: 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, Copenhague, 1995.

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

für uns und unsere Kinder notwendig ist (Fischer Verlag, Frankfurt, 2012).

Juul, Jesper y Jensen, Helle: *Pædagogisk Relationskompetence (Pedagogical Relational Competence)* transl CSP, Copenhague: 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) (Copenhague, 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/MinistryOfSocialWellfare/legislation

Statistics Denmark (2012): www.dst.dk

Sørlie, Mari-Anne: *Alvorlige Atferdsproblemer (Serious Problems of Behaviour* transl CSP) (Oslo, Praxis Forlag, 2000).

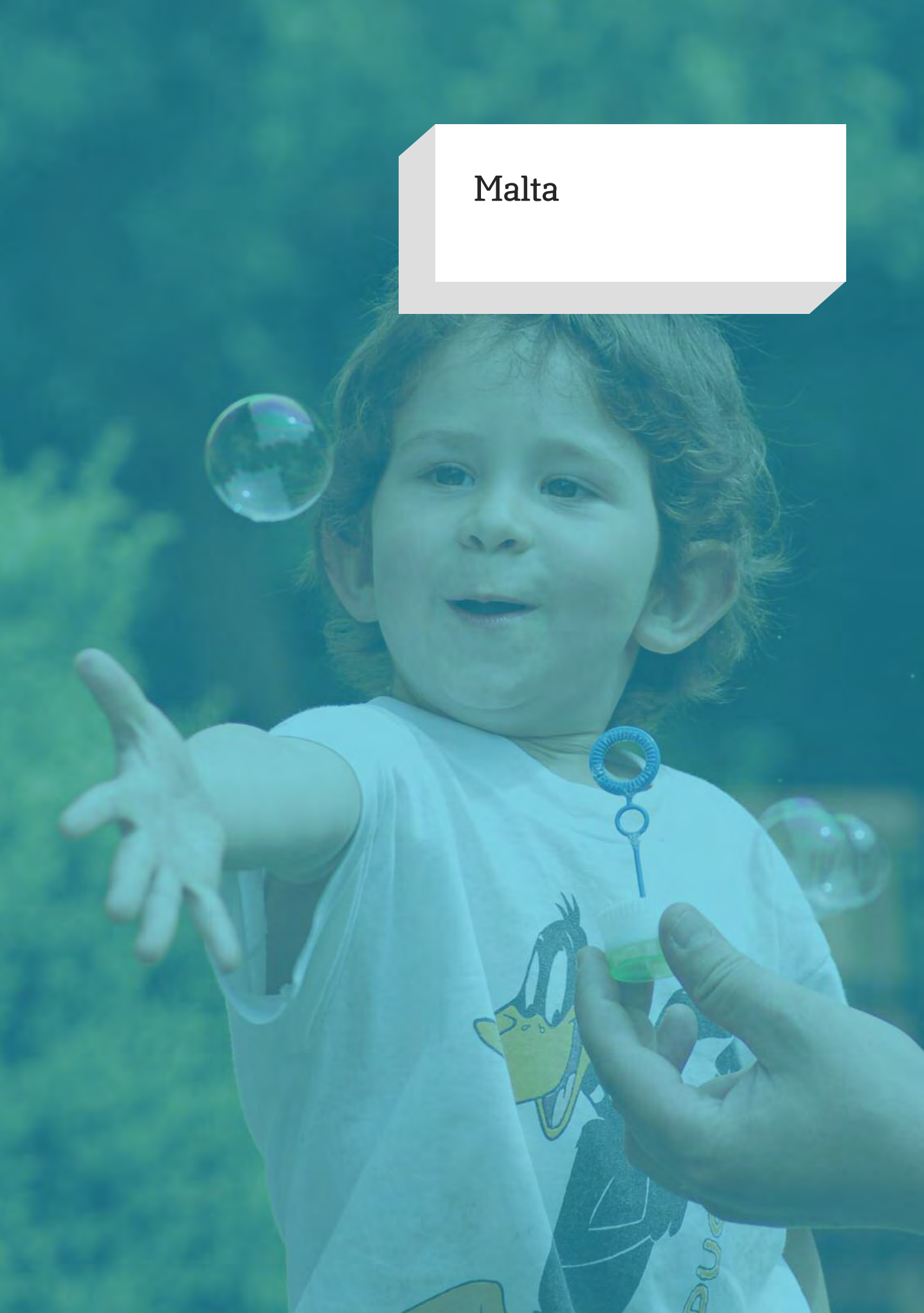
Stern, Daniel: *The Interpersonal World of the Infant*, Nueva York, Basic Books, Inc., 1985.

Udflytterbørnehaven Kattingeværk (Kattinge Værk Forest Kindergarten) transl CSP *<http://kattingeudflytter.dk>*.

Undervis ningsministeriet, Ministerio de Educación Danés, www.uvm.dk

VIA University College, 2013: www.viauc.com

Malta



Marija
13

Educación emocional y social en Malta

Carmel Cefai

Resumen

Malta es un pequeño estado insular, el estado miembro más pequeño de la Unión Europea. Con tan sólo 50 años de independencia a sus espaldas, cabía esperar que las instituciones sociales, económicas, políticas y educativas del país se desarrollaran a un ritmo más bien lento en comparación con otros países europeos. Por ejemplo, la educación obligatoria infantil no se introdujo hasta 1946 y la educación secundaria obligatoria comenzó en 1970. Sin embargo, a pesar de estos inicios tardíos, el sistema educativo del país ha avanzado a buen ritmo y hoy en día la calidad general de la educación maltesa es equiparable a la de otros países de referencia y a las exigencias de la UE en esta materia. Este capítulo se centra en los progresos que se han producido en las últimas décadas en Malta en lo que se refiere a la educación emocional y social.

La asignatura de Educación Personal y Social (EPS) se incluyó como obligatoria en los planes de estudios de las escuelas públicas de secundaria hará unos treinta años. La decisión de incluirla residió en la necesidad de responder preventivamente al elevado nivel de consumo de drogas imperante en la isla en aquellos momentos y a las conductas desafiantes, entre otros factores. Todos los alumnos de 12 a 16 años de edad reciben dos clases de 40 minutos a la semana de la asignatura de Educación Personal y Social. Las clases se centran en el alumno, se basan en las habilidades y son de carácter experimental, encontrándose la asignatura exenta de evaluación formal. Recientemente, las clases de EPS se han empezado a impartir también en las escuelas de primaria de Malta, con algunas limitaciones.

En los casos prácticos presentados, Carmel Cefai expone algunos de los recientes enfoques adoptados en Malta en relación con la educación emocional y social. En particular, describe el programa denominado *La Hora del Círculo* (*Circle Time)*, aplicado en algunas escuelas de enseñanza primaria. Con arreglo a este enfoque, el profesor adopta un papel más facilitador y menos directivo, y los niños participan activamente en las actividades, entre las que se incluyen el intercambio de ideas, la dramatización, el trabajo en pequeños grupos, y actividades de procesamiento, escritura y dibujo.

> *«Antes de introducir La Hora del Círculo, los niños no se escuchaban los unos a los otros. Creo que ahora observan más lo que ocurre en clase, utilizan estrategias para solucionar problemas y encuentran las soluciones ellos mismos...»* (maestro).

Otro enfoque interesante descrito en este capítulo son las *Clases de Crianza (Nurture Classes)*. Se trata de un programa de intervención temprana a tiempo parcial para los alumnos jóvenes vulnerables. Gracias a él se ofrece a corto plazo a los alumnos un entorno seguro de aprendizaje que responde a las necesidades de éstos, con el objetivo de facilitar su eventual reintegración al aula. Generalmente, son de 8 a 10 niños los que integran el grupo de alumnos que asisten durante dos trimestres a estas clases, en las que se sigue un programa estructurado que incluye el proyecto de *La Hora del Círculo*, educación emocional y social, desayuno, creatividad, juego

dirigido y aprendizaje académico. Una investigación internacional ha demostrado que las *Clases de Crianza* han resultado eficaces a la hora de promover un desarrollo emocional, social y cognitivo saludable en los jóvenes vulnerables.

La última parte de este capítulo describe los retos pendientes de abordar con el fin de ofrecer en las escuelas de Malta una educación emocional y social satisfactoria y provechosa, y propone un marco de educación emocional y social que recomienda recurrir tanto a las buenas prácticas locales, como a la documentación de investigación internacional. Este marco propone adoptar una perspectiva positiva de la salud, del aprendizaje y del desarrollo del niño, libre de etiquetas inherentes a patologías mentales, posicionando a los miembros del personal escolar como educadores comprensivos, tanto en el ámbito estrictamente académico, como en la educación emocional y social. Por otro lado, subraya la necesidad de implantar un programa escolar global de educación emocional y social para todos los cursos y basado en la escuela, centrado en la promoción de la salud, la prevención de determinadas conductas y las intervenciones dirigidas, en el que participe toda la comunidad escolar en colaboración con las familias, la comunidad local y los servicios de apoyo externos.

Carmel Cefai, doctor por la Universidad de Londres, es director del Centro de Resiliencia y Salud Socioemocional y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Malta. Ha sido profesor invitado en la Facultad de Educación de la Universidad de Leicester (Reino Unido), investigador invitado honorario en la Universidad Flinders (Australia) y becario Fullbright en el Centro de Investigación para la Prevención de la Universidad Estatal de Pensilvania (EEUU). Es copresidente fundador honorífico de la Red Europea de Competencia Emocional y social (ENSEC), coeditor fundador de la revista International Journal of Emotional Education y editor asociado de la revista internacional Emotional Behaviour Difficulties. Es coordinador de varios proyectos de investigación sobre salud mental, bienestar y resiliencia en la escuela, entre ellos dos europeos: uno sobre el desarrollo de un plan de estudios sobre la resiliencia en la educación temprana y primaria en Europa (RESCUR, 2012-2015) y el otro es un proyecto del programa Marie Curie IRSES sobre la promoción de la salud mental en las escuelas en distintos contextos (PMHS, 2011-2014). También participa en otro Programa de Aprendizaje Continuo sobre la resiliencia de los docentes (ENTRÉE, 2013-2015). Dedica su labor de investigación a la resiliencia educativa, el aprendizaje emocional y social, la salud mental en las escuelas y las dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en niños y jóvenes. Ha publicado numerosos libros y documentos en revistas internacionales y entre sus libros más recientes se encuentran Promoting Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Practice (2014, con V. Cavioni), Building Resilience in School Children (2011, con L. Camilleri), Nurture Groups The Maltese Experience (2010, con P. Cooper), Promoting Emotional Education (2009, con P. Cooper), Healthy Students Healthy Lives (2009, con L. Camilleri), Promoting Resilience in the Classroom: A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skills (2008), y Engagement Time: A National Study of Students with Social, Emotional, and Behaviour Difficulties in Maltese schools (2008, con P. Cooper y L. Camilleri).

Contexto

Malta, 8 de septiembre de 1565. El sonido incesante de las campanas de la iglesia recorrió los pueblos y ciudades en ruinas mientras las últimas galeras se apresuraban a abandonar la isla en dirección este, hacia Constantinopla. El asedio fue largo y la lucha dura. Los 8.000 defensores recibieron repetidos asaltos por parte de 30.000 soldados apoyados por 200 barcos. Los Caballeros Hospitalarios de San Juan y los habitantes de Malta llevaban luchando con valentía durante más de tres meses en el período más caluroso del verano, un tiempo en el que el agua y la comida escaseaban y los recursos eran limitados. Al terminar el primer mes del «Gran Sitio» habían perdido la situación estratégica que les proporcionaba el fuerte de San Telmo, situado en la bocana del Gran Puerto; los últimos y ya escasos soldados posicionados en las murallas del bastión continuaron luchando hasta el final. Pero la firme determinación y la capacidad militar de los Caballeros sumados al valor y al entusiasmo de los habitantes forjaron la resistencia, negándose así a rendirse al violento ataque de las unidades de infantería de élite, los Jenízaros, encargados de la custodia del propio Sultán y uno de los ejércitos mejor valorados de aquellos tiempos.

El «Gran Sitio» de 1565 supuso el comienzo del fin de más de dos mil años de colonización y dominación por parte de gobernantes fenicios, romanos, bizantinos, árabes, normandos, angevinos, castellanos, suevos, genoveses y sicilianos y marcó el principio del camino hacia la creación de un pequeño estado-nación. Los Caballeros de San Juan habían llegado a la isla tan solo 35 años antes del «Gran Sitio». El Emperador Carlos V de Alemania (Carlos I de España) les había entregado la isla de Malta con el objetivo de frenar el avance del Imperio Otomano desde el extremo sur de Europa. La Orden, una especie de atisbo de Unión Europea, estaba formada por ocho ramas llamadas Lenguas, que designaban en concreto a los grupos geográficos de Castilla y León, Aragón, Italia, Francia, Aviñón, Provenza, Inglaterra y Alemania. Cada Lengua disponía de su propio albergue e iglesia y estaba dirigida por un Gran Maestre, que debía ser elegido. Al llegar a Malta en 1530, los Caballeros no quedaron demasiado impresionados con una isla donde los recursos escaseaban. No obstante, tras el «Gran Sitio» de 1565, decidieron que Malta iba a convertirse en su hogar y comenzaron a construir una infraestructura que convertiría la isla en un estado fortificado, empezando con la construcción de La Valeta, la amurallada capital que es hoy Patrimonio de la Humanidad. Los primeros indicios de Malta como nación eran ya evidentes cuando la Orden abandonó Malta con la llegada de Napoleón Bonaparte en 1798, cuando Vassalli, el padre del idioma maltés, presentó una carta de derechos para la «nación maltesa». A principios del siglo XIX, Malta pasó a ser parte del Imperio Británico, consiguiendo el autogobierno en 1921 y la independencia en 1964. En 1974 se transformó en República y en 1979 se cerró la última base militar extranjera de la isla. En 2004 entró a formar parte de la Unión Europea y es el estado miembro más pequeño, tanto en lo que se refiere a tamaño como a población (unos 400.000 habitantes). El maltés –una antigua lengua semítica con una fuerte influencia del italiano y con escritura de caracteres romanos– y el inglés son las lenguas oficiales.

Con tan solo 50 años de independencia a sus espaldas, cabía esperar que las instituciones sociales, económicas, políticas y educativas del país se desarrollaran a un ritmo más bien lento en comparación con otros países europeos. Por ejemplo, la educación infantil obligatoria no se introdujo hasta 1946 y la Educación Secundaria Obligatoria lo hizo en 1970. En 1974 se amplió la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años. En 1975 se abrieron guarderías para niños

de 4 años y desde 1987 se acepta también a niños de 3. Sin embargo, no fue hasta 2014 cuando se implantaron las clases preescolares gratuitas para niños menores de 3 años. La revisión de la Ley de Educación de 1988 estableció que todo niño/a, con independencia de sus características, tenía derecho a recibir una educación pública. Además, la Ley de Igualdad de Oportunidades de 2000 otorgó un marco legal para garantizar la accesibilidad a todos y proteger a los individuos frente a discriminaciones basadas en diferencias de cualquier tipo.

A pesar de su tardío comienzo, el sistema educativo ha mejorado rápidamente y hoy en día la calidad general de la educación maltesa es equiparable a la de otros países de referencia y está a la altura de la media de la Unión Europea. A lo largo de las últimas décadas, el antiguo sistema educativo de raíces británicas, desarrollado durante los últimos doscientos años, ha experimentado un importante crecimiento y desarrollo que tiene su explicación en el deseo del país de adoptar un sistema que se ajuste a sus necesidades como pequeño estado insular en desarrollo. Entre las reformas podemos destacar la creación de un sistema educativo más inclusivo, un plan de estudios con mayor relevancia y significado, la descentralización de la autoridad local educativa otorgando más autonomía a las escuelas, la introducción de servicios de apoyo psicológico para los estudiantes con dificultades de aprendizaje y carencias sociales o emocionales, programas de formación continua para docentes y una mayor participación de los padres en la educación de sus hijos. Las reformas más recientes se produjeron a comienzos del siglo XXI y entre ellas se incluyen un sistema global basado en escuelas[1] que reemplaza a la educación secundaria basada en el examen 11+, un marco del plan de estudios nacional revisado que facilita una visión humanística, democrática e inclusiva de la educación, y ciertos cambios muy recientes –en 2013-2014– en las escuelas secundarias como la introducción de la coeducación, la escuela intermedia y la formación profesional. Considerando el alto porcentaje de abandono escolar (todavía el más alto de la Unión Europea) se han realizado muchos esfuerzos para animar a un mayor número de estudiantes a continuar con sus estudios una vez terminada secundaria[2], a la vez que se ha garantizado que aquellos que han abandonado los estudios secundarios puedan

Considerando el alto porcentaje de abandono escolar (todavía el más alto de la Unión Europea) se han realizado muchos esfuerzos para animar a un mayor número de estudiantes a continuar con sus estudios una vez terminada secundaria, a la vez que se ha garantizado que aquellos que han abandonado los estudios secundarios puedan optar a obtener un certificado o desarrollen capacidades profesionales

optar a obtener un certificado o desarrollen capacidades profesionales.

La educación en Malta es obligatoria de los 5 a los 16 años. Las escuelas públicas abarcan a aproximadamente el 65% de la población escolar maltesa, mientras que centros independientes cubren el 35% restante. Existen alrededor de 160 escuelas públicas, 35 escuelas religiosas y 20 escuelas independientes, que engloban guarderías o clases preescolares, escuelas de educación primaria, de educación secundaria y de formación profesional y preuniversitarias. La mayoría de los niños asisten a escuelas convencionales y menos de un 0,5% de los niños asisten a centros con recursos especializados. Aunque la educación obligatoria comienza a los 5 años, el 95% de los niños ha pasado previamente al menos dos años en una guardería, que normalmente se encuentra dentro de la escuela de educación primaria. Las escuelas primarias públicas, que existen en todas las localidades, se encargan de niños de entre 5 y 11 años (de 1er a 6º curso), y un tutor se centra en las asignaturas principales como inglés, maltés, matemáticas, religión, ciencias sociales, educación física y ciencias. Hay también profesores itinerantes que se encargan de las clases de arte, música y desarrollo personal y social, entre otras. Los idiomas de enseñanza son el maltés y el inglés, aunque para la mayoría de los niños en Malta el maltés es su lengua materna. Al finalizar el 6º curso en la escuela primaria, los estudiantes de cada región específica (Malta está dividida en diez distritos de escuelas regionales) asisten a la escuela secundaria de su región, una para niños y otra para niñas. No obstante, desde el curso 2014-2015 todas las escuelas secundarias públicas son coeducativas, y niños y niñas asisten al mismo centro de educación secundaria. En el mismo año escolar algunas escuelas de educación secundaria se han divido en dos (dentro del propio centro), dando lugar a una escuela intermedia para niños de 11-12 años y una escuela secundaria superior para niños de 13-16 años. Al finalizar la educación secundaria, alrededor del 80% de los estudiantes con edades comprendidas entre 16 y 18 años comienzan la educación post-secundaria, que ofrece varias alternativas a los estudiantes de acuerdo con sus aspiraciones profesionales. Los que deseen continuar con sus estudios de enseñanza superior y tengan la nota necesaria, pasan dos años en un *Junior College* (centro universitario de primer ciclo), donde cursan varias asignaturas de nivel intermedio y avanzado. Tras completar este período de forma satisfactoria, pueden acceder a la universidad. Aquellos estudiantes que tengan un perfil más vocacional pueden elegir los programas de formación profesional y acceder al *Malta College of Arts, Science and Technology*, donde pueden matricularse en una serie de cursos de diferentes niveles relacionados con diversas profesiones técnicas. La Universidad de Malta, fundada hace más de 500 años, es la única de la isla y cuenta con alrededor de 10.000 estudiantes que siguen programas de grado y posgrado en diferentes disciplinas y profesiones. Alrededor de un 20% de los

Los idiomas de enseñanza son el maltés y el inglés, aunque para la mayoría de los niños en Malta el maltés es su primer idioma

estudiantes malteses continúan sus estudios a nivel universitario.

Educación emocional y social en las escuelas de Malta

Educación Personal y Social

La Educación Personal y Social (EPS) se introdujo hace unos treinta años como asignatura obligatoria en el plan de estudios de enseñanza secundaria de las escuelas públicas maltesas. Con un enfoque basado en las competencias, los estudiantes (de 12 a 16 años) tienen la oportunidad de desarrollar competencias intrapersonales e interpersonales como el autoconcepto, la autoexpresión, los hábitos de vida saludable, el comportamiento y la toma de decisiones responsables, capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y de conflictos, gestión de la presión ejercida por los iguales, respeto a los demás, relaciones sanas y aceptación de la diversidad a través de sesiones prácticas donde el maestro asume un papel de mediador. En 2 sesiones semanales de 40 minutos. El principal objetivo de la EPS es preparar a los jóvenes para las oportunidades y las responsabilidades de la vida, ayudándoles a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las capacidades necesarias para convertirse en personas felices y satisfechas en un entorno saludable y favorable (Ministerio de Educación, 2005). No obstante, otros objetivos inmediatos que han conducido a su introducción han sido una respuesta a los desafíos sociales y educativos que afrontaban los jóvenes en Malta en los años 1980, así como la preocupación cada vez mayor por el consumo ilegal de drogas en adolescentes y problemas de conducta en las escuelas públicas (Sultana, 1992). También pretendía evitar la parafernalia asociada a una enseñanza orientada al examen y la instrucción tradicional centrada en el profesor (Borg y Triganza Scott, 2009).

Las clases de EPS se dirigen al alumno y son prácticas; no hay una evaluación formal. En la escuela intermedia (de 11 a 13 años) se tratan temas como el establecimiento de un entorno positivo, el respeto a uno mismo y a los demás, el uso de competencias sociales y comunicativas, la adopción de responsabilidades en distintos contextos, la comprensión de los cambios que se producen al crecer, la toma de decisiones de manera responsable, y una correcta gestión del tiempo. En la escuela secundaria superior (de 13 a 16 años), entre los temas principales que se tratan está la comprensión de uno mismo en un contexto social, la importancia de las relaciones, la cooperación, el trabajo en equipo y el respeto, el estudio de las similitudes y las diferencias entre personas y la aceptación de la diversidad, la sensación positiva ante los cambios de uno mismo y el reflejo de las decisiones en el estilo de vida propio. Recientemente también se ha introducido la EPS a media jornada en la educación primaria con la ayuda de maestros itinerantes. Los estudiantes tienen normalmente una sesión de 40 minutos a la semana o cada dos semanas. Entre los temas que se tratan están el desarrollo de un sentido del bienestar, el uso de competencias sociales y comunicativas, y la adecuada toma de decisiones. Actualmente existen planes para reestructurar la EPS como Educación Personal, Social y Profesional, con lo que a partir de 2014 se añadiría la educación profesional como parte del plan de estudios. En secundaria todos los estudiantes tienen dos clases a la

Las clases de EPS se dirigen al alumno y son prácticas

A los estudiantes la asignatura les pareció interesante, divertida y atractiva, con temas como educación sexual y educación sanitaria para abordar sus necesidades y preocupaciones

semana impartidas por docentes capacitados, mientras que en la primaria los estudiantes tienen una clase cada dos semanas impartida por un maestro de EPS itinerante.

La introducción de la Educación Personal y Social en las escuelas de Malta ha sido acogida de forma positiva tanto por las escuelas y su personal, como por los estudiantes y los padres (p. ej. Borg y Triganza Scott, 2009; Camilleri et al., 2011; Muscat, 2006). En uno de los estudios que tenía como objetivo evaluarla en las escuelas de Malta (Muscat, 2006), más de 400 estudiantes de los primeros años de secundaria (12-13 años) de centros públicos y religiosos rellenaron cuestionarios de autoinforme, y un pequeño número de ellos también fueron entrevistados; además, se formó un grupo de trabajo con los docentes de EPS. A los estudiantes la asignatura les pareció interesante, divertida y atractiva, con temas como educación sexual y educación sanitaria para abordar sus necesidades y preocupaciones. También les gustó el modo de enseñanza basado en la experiencia, especialmente el uso de debates, vídeos y trabajo en grupo. En otro estudio sobre la percepción que tienen los estudiantes de la EPS, Borg y Triganza Scott (2009) analizaron las opiniones de 1750 estudiantes de 11 y 16 años mediante un cuestionario de autoinforme. Concluyeron que la mayoría de estudiantes de ambas edades y géneros encontraban la asignatura muy interesante y divertida. A los estudiantes de 11 años les gustaban especialmente los debates, el trabajo en grupo y compartir ideas, mientras que los de 16 años la preferían porque consideraban esas clases relevantes para su vida. La asertividad y la toma de decisiones fueron los temas con mayor popularidad en ambos grupos, mientras que educación sexual fue el más popular entre los estudiantes de 16 años. Por último, Camilleri et al. (2012), que hacen referencia a un estudio de evaluación no publicado, indicaban que los estudiantes de enseñanza postsecundaria (16-18 años) afirmaban que la EPS les había ayudado a comprenderse mejor a sí mismos y a los demás, y a entender concretamente sus emociones durante la adolescencia, y que valoraban el uso del debate y los grupos reducidos.

Aunque es probable que la EPS surgiera en parte para dar respuesta a la preocupación por el consumo de drogas entre los jóvenes hace treinta años, el consumo de sustancias sigue siendo muy preocupante...

Aunque los estudiantes y el personal consideraban que la asignatura era útil, divertida y positiva, hay pocos datos empíricos sobre el efecto de la EPS en el comportamiento real de los estudiantes (Borg y Triganza Scott, 2010). Por ejemplo, aunque es probable que la EPS surgiera en parte para dar respuesta a la preocupación por el consumo de drogas entre los jóvenes hace treinta años, el consumo de sustancias sigue siendo muy preocupante pese a los diversos programas de prevención que se han puesto en marcha en escuelas, EPS incluida, en las últimas décadas. El último Proyecto Europeo de Encuestas Escolares sobre el Alcohol y otras Drogas de 2011 (Observatorio Europeo de las Drogas y Toxicomanías, en adelante ESPAD, 2014) pone de manifiesto que aunque el consumo de drogas entre estudiantes malteses de entre 15 y 16 años ha disminuido desde el estudio anterior de 2007, (debido a la disminución del consumo de cannabis), sigue siendo el consumo habitual de drogas ilegales comparable al de la media de la UE. El consumo de marihuana era del 10% en 2011 (en comparación con el 8% del primer estudio ESPAD de 1995); y aunque ha habido una disminución del 3% en el uso de inhalantes, la tasa del 14% en 2011 sigue estando por encima de la media de la UE como el de cocaína (4%) y el de éxtasis (3%). El consumo de alcohol se mantiene alto (un 86% en comparación con la media de la UE de 79%), aunque había bajado un 1% desde la encuesta anterior de hace cuatro años. Malta ha ocupado el segundo lugar en consumo de alcohol compulsivo (56%); el alcoholismo se ha mantenido en el 20% (media de la UE de 17%), mientras que la violencia física como resultado de este consumo (14%) también han superado la media de la UE. El índice actual de embarazos en adolescentes (3,4%) también se encuentra por encima de la media de la UE (ONE, 2013). Aunque estas cifras no se pueden interpretar como pruebas de que la EPS y otros esfuerzos de prevención no estén siendo efectivos, señalan la necesidad de contar con una evaluación más objetiva y rigurosa de su efecto en el consumo de drogas en las escuelas y el comportamiento de los estudiantes.

Uno de los principales problemas que afrontan programas como el de la EPS en las escuelas de Malta es la generalización de las competencias aprendidas a otros contextos de la vida real. Para que estos programas sean efectivos a largo plazo, es necesario integrar los sistemas en todas las etapas y niveles de desarrollo, encajando todos los elementos y políticas eficaces en un enfoque general de toda la escuela, e implementar durante varios años programas coordinados de forma efectiva en todos los períodos de desarrollo (Greenberg, 2010). Los programas tienen que estar respaldados por un enfoque sobre el bienestar y la salud mental que incluya a toda la escuela, incluidas políticas escolares integrales, un ambiente escolar y una cultura escolar positivos, colaboración con las familias y vínculo con la comunidad local (Ibíd., 2010). En un estudio sobre la efectividad de promover la educación emocional y social en primaria, Adi et al. (2007) concluyeron que las intervenciones más efectivas eran programas de varios componentes centrados en el plan de estudios y en el entorno de la escuela, además de programas para las familias.

En escuelas de educación secundaria de Malta, la EPS ha quedado como una asignatura independiente y ha logrado adentrarse muy poco en otras áreas del plan de estudios o a nivel de todo el centro. La educación emocional y social se sigue viendo como competencia de determinadas asignaturas como la EPS, las Ciencias Sociales/Ciudadanía, la Economía doméstica y la Religión, aunque los docentes de estas asignaturas han recibido poca formación en educación emocional y social (p. ej. Askell Williams y Cefai, 2014; Pace, 2011). A nivel de primaria, la Educación Personal y Social se

La educación emocional y social se sigue viendo como competencia de determinadas asignaturas como la EPS, las Ciencias sociales/Ciudadanía, la Economía doméstica y la Religión, aunque los docentes de estas asignaturas han recibido poca formación en educación emocional y social

ha introducido en los primeros años, pero está organizada como asignatura itinerante, con una sesión de 45 minutos cada quince días, impartida por un profesor invitado. El tutor no participa en esta sesión y habitualmente se le pide que se retire del grupo. Sin embargo, la bibliografía internacional ha señalado en repetidas ocasiones que es poco probable que sesiones adicionales como estas tengan un efecto a largo plazo, mientras que las sesiones impartidas por el tutor es más probable que resulten efectivas, ya que tendrá la oportunidad de infundir estas competencias emocionales y sociales a la práctica de clase, la pedagogía, la gestión y las relaciones, así como a las asignaturas más académicas (Adi et al, 2007; Cefai y Cavioni, 2014; Weare y Nind, 2011). El mayor impacto del programa SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) en el Reino Unido se produjo cuando se integró en el plan de estudios, momento en el que los tutores desarrollaron una relación de competencias de aprendizaje emocional y social de los estudiantes, y se utilizó esa relación para adaptar su pedagogía de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y desarrollar relaciones más sanas en su gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ofsted, 2007).

La hora del Círculo

Recientemente algunos centros de primaria han introducido La Hora del Círculo en algunas de sus aulas. La Hora del Círculo (en inglés, *Circle Time*) es un enfoque pedagógico en el que se anima a los niños a aprender y practicar el aprendizaje emocional y social en un entorno seguro, afectuoso y democrático, donde el maestro asume un papel más de mediador y menos directivo (Mosley, 2009). Se basa en unas «reglas de oro»[3], tales como el respeto a los demás y a las diferentes opiniones, la escucha activa y la resolución colaborativa de problemas, y utiliza el aprendizaje basado en la experiencia, haciendo uso de técnicas como juegos, dramatización y trabajo en grupo. Los estudiantes se sientan en círculo y participan activamente en actividades tales como intercambio de ideas, dramatización, trabajo en pequeños grupos, procesamiento y actividades de escritura y dibujo. La sesión, que dura entre media hora y cuarenta y cinco minutos, obedece a una estructura específica que consta de reunión, calentamiento, apertura, diversión y relajación (Ibíd., 2009). Las sesiones se organizan normalmente en torno a varios grupos de estudiantes, de lo que se encarga el profesor de la Clase de Crianza (en inglés, *Nurture Class*)[4] de la escuela, con una sesión a la semana durante un trimestre escolar. Los temas abordan las competencias para desarrollar el autoconcepto y el autocontrol, las competencias para la resolución de problemas y la toma de decisiones, así como la conciencia social y las relaciones. Las sesiones también se pueden organizar en torno a problemas puntuales, como casos de acoso *(bullying)* o agresión.

Aunque estudios rigurosos a gran escala sobre la efectividad de la La Hora del Círculo son

La Hora del Círculo se basa en unas «reglas de oro», tales como el respeto a los demás y a las opiniones diferentes, la escucha activa y la resolución colaborativa de problemas, y utiliza el aprendizaje basado en la experiencia, haciendo uso de técnicas como juegos, dramatización y trabajo en grupo

escasos, estudios a pequeña escala han destacado sus beneficios en lo que respecta a la obtención de resultados académicos, sociales y emocionales positivos, incluyendo una mejora de la capacidad de escucha y atención, una mejora en las relaciones, un aumento de la autoestima, una mejora del comportamiento y del aprendizaje emocional y social (Collins, 2011; Coppock, 2007; Doveton, 2007; Hennessy, 2007; Lown, 2002; Miller y Moran, 2007; Mosley, 2009; Wood, 2001). En un estudio cualitativo sobre un enfoque escolar integral de la La Hora del Círculo en un centro de primaria de Malta, el personal docente, el alumnado y las familias la consideraban una experiencia positiva para toda la comunidad escolar, que mejoraba la relación entre docentes y alumnos, creaba un clima de aula positivo, mejoraba la motivación y el compromiso de los alumnos con el aprendizaje académico, fomentaba un comportamiento positivo y el aprendizaje emocional y social, trabajando las competencias de escucha, comunicación y autoestima. El personal docente también afirmó que había una disminución de conductas desafiantes y acoso escolar (Pace, 2012).

En otro estudio de método combinado en una escuela de primaria de Malta, Cefai et al. (2014) concluyeron que los estudiantes de La Hora del Círculo, en comparación con el grupo control, mostraron mejores resultados académicos y menos problemas emocionales, sociales, y de conducta. Los profesores indicaron que tuvo un efecto positivo en el comportamiento de los alumnos, que se tradujo en escucha, atención, colaboración y una mejor relación con sus compañeros. Los alumnos participantes afirmaron que esta práctica les ayudó a hacer amigos y a mejorar las relaciones con sus compañeros, su comportamiento y a regular sus emociones. La gran mayoría de éstos disfrutó de este tiempo y desearían tenerlo en su plan de estudios; de la misma manera, los profesores la calificaron como una experiencia útil y significativa, y estarían dispuestos a repetirla el próximo curso. Cuando se les preguntó sobre qué aspectos

Los profesores indicaron que (La Hora del Círculo) tuvo un efecto positivo en el comportamiento de los estudiantes, que se tradujo en escucha, atención, colaboración y una mejor relación con sus compañeros

habían funcionado bien, tanto docentes como alumnado destacaron el carácter experiencial, práctico y divertido de las sesiones, con aspectos como la estimulación, la visualización, los juegos y el canto.

La Hora del Círculo se imparte en una serie de centros de primaria, concretamente a través de la Clase de Crianza, pero hay planes en marcha para introducirla en todas las escuelas de primaria de Malta a través de un enfoque por etapas, que empezaría en la primera infancia (4-8 años) y continuaría en primaria (9-11 años). El plan prevé que los tutores empiecen primero a utilizarlo como medio de enseñanza para las áreas curriculares, y que posteriormente se continúe con la educación emocional y social.

Educación inclusiva

Una de las reformas más importantes de la historia reciente del sistema educativo maltés ha sido la introducción de la educación inclusiva desde hace casi dos décadas. Más del 90% de los niños y jóvenes con necesidades educativas individuales asisten a escuelas convencionales, y menos del 0,5% del total de la población escolar asiste a escuelas especiales (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2010). Las escuelas especiales se han convertido en centros de recursos que ofrecen su experiencia y sus recursos a niños y jóvenes que asisten a escuelas convencionales, a la vez que siguen atendiendo a un pequeño grupo de niños con múltiples y complejos problemas de aprendizaje. Esta reforma también contemplaba la contratación de docentes de apoyo (en inglés, *LSA*) para ayudar a los estudiantes con necesidades educativas individuales, en escuelas convencionales tanto públicas como privadas. Al principio el asistente comenzaba dando apoyo de forma individualizada, pero con los años el sistema está evolucionando hacia un asistente de clase que dé apoyo al maestro a la hora de impartir el plan de estudios a todos los estudiantes. Los tutores están asumiendo, por tanto, más responsabilidad en la educación inclusiva, considerando a los asistentes no como sustitutos para los estudiantes con necesidades educativas individuales, sino como un recurso para toda la clase. Recientemente se han incorporado los Coordinadores de Inclusión (en inglés, *INCOS*) a todas las escuelas públicas para coordinar y movilizar el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas individuales, trabajando con los asistentes, el personal del centro, las familias y los profesionales para garantizar que las necesidades educativas de todos los alumnos son atendidas como corresponde. Esto incluye organizar sesiones para evaluar las necesidades educativas de los estudiantes y desarrollar planes educativos individualizados en consonancia. Los servicios de apoyo educativo y psicológico, como los maestros de intervención temprana[5], los maestros complementarios[6], el servicio de resolución de problemas concretos de aprendizaje y el orientador, también ofrecen apoyo a las escuelas en esta área. Los descriptores de categorías de cada asignatura del plan de estudios nacional también se han adaptado a los niños cuyo nivel funcional está por debajo de los alcanzados habitualmente por

Más del 90% de los niños y jóvenes con necesidades educativas individuales asisten a escuelas convencionales

niños de 6 años. En conjunto se consideran recursos clave para maestros y asistentes a la hora de asegurar el compromiso de los estudiantes con la discapacidad intelectual en todas las asignaturas del plan de estudios. También se han organizado diversos programas de formación inicial y continua para docentes y asistentes como complemento a estas reformas.

Otro cambio reciente ha sido la integración de todas las escuelas públicas de Malta en diez colegios regionales, por lo que los estudiantes ahora permanecen con sus compañeros durante toda su vida escolar, y todos los estudiantes de primaria de un colegio regional van a la misma escuela secundaria (niños o niñas). Esto sustituye al antiguo sistema en el que los estudiantes eran seleccionados en función del examen 11+ y enviados a distintas escuelas secundarias según su rendimiento académico al final del ciclo de primaria. Los estudiantes ahora van a clase y aprenden juntos en una misma escuela, donde cada alumno tiene acceso a oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades.

El sistema educativo maltés ha llegado muy lejos abordando adecuadamente las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes. La educación inclusiva, no obstante, es un proceso continuo y todavía quedan retos que superar para garantizar que las escuelas funcionen como comunidades inclusivas de verdad. Por ejemplo, existe la preocupación de que lo que siga ocurriendo en algunas escuelas sea la corriente dominante; es decir, ubicar simplemente a los niños con necesidades educativas individuales en escuelas convencionales, en vez de aplicar la inclusión, lo que implica un cambio del plan de estudios, de estructuras y de ideario del centro para facilitar la participación real de cada estudiante (Bartolo, 2010). Algunos de los retos más importantes en este sentido son, entre otros:

- Garantizar que todos los estudiantes finalicen la enseñanza secundaria con éxito: actualmente un número considerable abandona la escuela sin lograr una alfabetización funcional y/o sin certificado ni título; este grupo se enfrenta a un elevado riesgo de desempleo, pobreza, marginalidad y exclusión social.
- Garantizar que haya más alumnos que finalicen la enseñanza postsecundaria, ya que Malta cuenta con el índice más alto (22%) de abandono escolar temprano de la UE. Este grupo se encuentra en riesgo de exclusión y desventaja social cuando llegan a la madurez.
- Ofrecer más apoyo a los niños que proceden de entornos socialmente desfavorecidos (el 22% de los niños malteses viven en la pobreza) que podrían correr el riesgo de padecer problemas de aprendizaje, fracaso escolar, absentismo, exclusión social y problemas de salud mental.
- Garantizar una enseñanza de calidad para los hijos de inmigrantes y refugiados, especialmente aquellos que tienen una cultura, religión e idioma diferentes, y fomentar una cultura de aceptación de la diversidad y reconocimiento de la multiculturalidad en las escuelas.
- Apoyar la educación inclusiva de los alumnos que presentan conductas desafiantes y reducir su riesgo de segregación y exclusión.
- Mejorar los servicios de apoyo educativo para garantizar una evaluación, una intervención y una revisión oportunas, adecuadas y frecuentes.
- Continuar consolidando y respaldando la participación de alumnos, docentes, familias y miembros de la comunidad en la labor de cada centro; la colaboración y el compromiso de las familias y los miembros de la comunidad en las escuelas resulta vital para el éxito de la educación inclusiva.
- Seguir ofreciendo recursos y formación continua al personal docente sobre prácticas

integradoras: esto no solo incluye conocimiento y competencias como el uso de un plan de estudios, unos recursos y una pedagogía inclusivos y flexibles adaptados a las diversas necesidades de los estudiantes, sino que es igualmente importante inculcar las creencias y actitudes que conducen a la educación inclusiva.

Dificultades sociales, emocionales y de comportamiento

Uno de los retos de la educación inclusiva es la educación de los alumnos con problemas de conducta. Estos niños a menudo se encuentran en riesgo de sufrir exclusión, desvinculación, absentismo y problemas de salud mental. Al plantear la cuestión de la enseñanza en alumnos con necesidades educativas individuales, los maestros de clase prefieren estudiantes con otros tipos de dificultades antes que aquellos que presentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento (Kalambouka et al., 2007; Tanti-Rigos, 2009). De hecho, aquellos con dificultades emocionales, sociales, y de comportamiento (en inglés, SEBD) son normalmente los estudiantes menos populares y menos comprendidos (Baker, 2005; Kalambouka et al., 2007), los que menos probabilidades tienen de recibir un apoyo eficaz y oportuno (Kalambouka et. al., 2007; Ofsted, 2007) y los más vulnerables al fracaso escolar, al abandono escolar prematuro, a la exclusión social y a padecer problemas de salud mental (Cole, Daniel y Visser, 2005; Colman et al., 2009). Son el único grupo para el que la ley sigue permitiendo respuestas punitivas excluyentes, convirtiéndolos en la única categoría de alumnos con necesidades educativas individuales que les expone a un riesgo cada vez mayor de exclusión en función de su identificación (Jull, 2008).

Los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento de las escuelas maltesas tienen derecho a recibir un apoyo adecuado y adaptado a sus necesidades en sus centros (Bartolo et al., 2002). La gran mayoría de ellos reciben apoyo en escuelas convencionales y menos del 1% de ellos en contextos especiales. Las Clases de Crianza se han introducido en la última década en las escuelas de educación primaria convencionales, y ofrecen un programa de intervención temprana de media jornada para jóvenes vulnerables. En ellas, los estudiantes reciben apoyo para desarrollar las competencias de aprendizaje emocional y social necesarias en un entorno seguro y apropiado (véase el Caso práctico 1). Las Zonas de Apoyo al Aprendizaje, que es un servicio parecido, se ofrecen en escuelas de secundaria, donde los alumnos reciben

Los alumnos con dificultades emocionales, sociales, y de comportamiento son normalmente los menos populares y menos comprendidos, los que menos probabilidades tienen de recibir un apoyo eficaz y oportuno y los más vulnerables al fracaso escolar y al abandono escolar prematuro, o la exclusión social y a padecer problemas de salud mental

apoyo a media jornada sobre técnicas de modificación de conducta y aprendizaje emocional y social para favorecer su aprendizaje e inclusión social en las clases convencionales. Algunas escuelas especiales, denominadas Centros de Aprendizaje, se encargan de los casos más graves de alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento con el objetivo a largo plazo de reinsertarlos en la escuela convencional. También hay diversos servicios de apoyo disponibles para los que manifiesten estas dificultades, entre ellos el *Servicio psicológico*, los *Servicios de trabajo social educativo* y los *Servicios de orientación y asesoramiento*; mientras que otros organismos proporcionan un apoyo más especializado, como el *Servicio contra el acoso*, el *Servicio contra el abuso de sustancias*, la *Unidad de seguridad infantil*, el *Servicio de dificultades de aprendizaje específicas*, la *Clínica de orientación infantil*, además de los programas de alfabetización escolar y apoyo familiar, y la formación para padres (Cefai y Cooper, 2006).

No obstante, la educación de los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento sigue marcada por varios problemas con intervenciones tanto generales como específicas. En contraposición con otros tipos de necesidades educativas individuales, algunas escuelas y maestros se muestran contrarios a la inclusión de este grupo de estudiantes debido a su conducta desafiante y problemática. En una revisión de estudios sobre las experiencias de estudiantes de secundaria con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento en Malta, Cefai y Cooper (2010) ofrecen una imagen desalentadora de alumnos que no se sienten queridos ni valorados por sus profesores, que se sienten víctimas de un sistema injusto y opresivo, que no ven cubiertas sus necesidades y que se sienten excluidos de los aspectos académicos y sociales de la vida diaria. También se aprecia una falta de formación en el personal docente a la hora de responder de forma eficaz a casos de conducta desafiante, habiendo escuelas que no cuentan con la experiencia ni los recursos para gestionarlos. Los servicios de apoyo están en muchos casos plagados de personal incompetente (especialmente en servicios como el Servicio escolar de atención psicológica y los especialistas en comportamiento), al mismo tiempo que sigue sin establecerse un servicio nacional de apoyo en materia de comportamiento para las escuelas con el fin de integrar los distintos servicios de este tipo (Cefai, Cooper y Camilleri, 2009). Las Clases de Crianza en las escuelas de primaria y las Zonas de Apoyo al Aprendizaje en las de secundaria aún no se han evaluado en cuanto a su efectividad como centros de alfabetización emocional, resiliencia y apoyo en materia de comportamiento, mientras que La Hora del Círculo en centros de

Las Clases de Crianza se han introducido en la última década en las escuelas de educación primaria convencionales, y ofrecen un programa de intervención temprana de media jornada para jóvenes vulnerables

primaria sigue utilizándose esporádicamente en algunas, aunque no en otras.

Educación emocional y social dentro del nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios

Tras un largo proceso de consulta, el nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (en inglés, NCF) se publicó en 2012, sustituyendo al Plan Nacional de Estudios Mínimo de 1999. El marco se crea sobre el principio fundamental de proporcionar a niños y jóvenes «el derecho a recibir una educación que les permita alcanzar su máximo potencial como individuos y como ciudadanos de un pequeño estado de la Unión Europea» (Ministerio de Educación, Empleo y Familia, 2012, p. 13). Entre los principios clave del plan de estudios, encontramos el *derecho*; es decir, que cada niño tenga derecho a una experiencia educativa de calidad donde todos los alumnos reciban apoyo para desarrollar su potencial y logren la excelencia personal (incluido el desarrollo de una educación holística relevante para la vida); la *diversidad*, mediante la cual todos los niños puedan aprender, crecer y experimentar el éxito respetando la diversidad en todas sus formas, promoviendo un entorno inclusivo y garantizando políticas y prácticas que hagan frente a las necesidades individuales y específicas de los estudiantes y de la comunidad estudiantil; un *enfoque del desarrollo*, mediante el cual en todas las áreas de aprendizaje y asignaturas, y a través de todas ellas, el plan de estudios cubra las necesidades de los alumnos según su etapa de desarrollo; y un *enfoque orientado al alumno* sobre el aprendizaje, incluido el aprendizaje activo y personalizado, el compromiso relevante y verdadero del alumno, la negociación entre alumnos y maestros, y el fomento del aprendizaje autodidacta y continuo.

El plan de estudios incluye una serie de áreas curriculares que guardan relación directa con la educación emocional y social, como la educación religiosa y ética, la educación para la democracia y las artes visuales y escénicas; pero la educación física y la salud es el que más se centra en la educación emocional y social (incluye educación física y deportiva, educación personal y social, así como algunos aspectos de economía doméstica). Las experiencias de aprendizaje en esta área de contenido pretenden «dotar a los alumnos del conocimiento, competencias, capacidades, actitudes y valores necesarios para mantener, fomentar y mejorar el bienestar físico, emocional, psicológico y social a través de su vida escolar y como estudiantes permanentes. Se anima a los educadores a colaborar con los padres y la comunidad en general para garantizar experiencias significativas y duraderas a fin de inculcar un entendimiento profundo del "yo", del "otro" y el efecto que tienen las decisiones y los actos en las personas, las comunidades y el entorno» (Ministerio de

Las investigaciones ponen de manifiesto la ineficacia de los programas fragmentados complementarios en la educación emocional y social, y destacan claramente la eficacia de los programas impartidos y reforzados por el tutor

Educación, Empleo y Familia, 2012, p. 35). Sin embargo, resulta interesante observar que aunque el tutor en la escuela primaria es responsable directo de enseñar la mayoría de asignaturas del nuevo marco del plan de estudios, incluida educación física, economía doméstica y ciudadanía, la educación personal y social (CEPA) sigue siendo responsabilidad de los maestros especialistas externos. Como ya se ha comentado, las investigaciones ponen de manifiesto la ineficacia de los programas fragmentados complementarios en la educación emocional y social, y destacan claramente la eficacia de los programas impartidos y reforzados por el tutor (Durlak et. al., 2011; Greenberg et al., 2003). En su metaanálisis de más de 200 estudios, Durlak et al. (2011) concluyeron que cuando los programas eran impartidos por los propios maestros, resultaban ser eficaces tanto en el aspecto académico como en el emocional y social, y que sólo mejoraba el rendimiento académico de los estudiantes cuando los impartía el personal propio de la escuela. Recomiendan que las necesidades emocionales y sociales pasen a ocupar un lugar central en el plan de estudios, sin que esto implique contar con personal externo para impartirlas de forma efectiva.

El marco del Plan Nacional de Estudios también incluye siete temas transversales: *Alfabetización, Alfabetización digital, Aprender a aprender y el Aprendizaje cooperativo, Educación para el desarrollo sostenible, Educación para el emprendimiento, Creatividad e innovación y Educación para la diversidad*. Aunque algunos de estos temas transversales abordan cuestiones relacionadas con la educación emocional y social, como *Aprender a aprender* y el *Aprendizaje cooperativo*, y la *Educación para la diversidad*, la educación emocional y social constituye un aspecto fundamental de la educación y se extiende en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. El marco del Plan de Estudios Nacional habla muy poco de los niveles de primaria y secundaria respecto a la armonización de la educación emocional y social con las demás asignaturas del plan de estudios. Teniendo en cuenta que existen pruebas claras y coherentes del papel crucial que desempeña la educación emocional y social en el aprendizaje, el éxito académico y el bienestar se habían depositado esperanzas en que ésta ocupara un lugar más importante tanto en el plan de estudios como a nivel transversal; así los estudiantes tendrían la oportunidad de aprender, observar y practicar estas competencias en todo el plan de estudios (Cefai y Cavioni, 2014).

Buenas prácticas en la educación emocional y social

En el contexto anteriormente descrito, se han puesto en marcha varias iniciativas en una serie de escuelas de Malta para promover la educación emocional y social, que van desde intervenciones generales como la Educación Personal y Social (EPS), La Hora del Círculo y la creatividad, la mejora de la resiliencia y la formación del personal tanto en niveles de educación inicial como de desarrollo profesional continuo, hasta intervenciones específicas como Clases de Crianza, teatro de transformación y servicio pastoral para estudiantes con dificultades sociales y emocionales. En esta sección se exponen tres casos prácticos detallados que ilustran buenas prácticas de educación emocional y social en las escuelas de Malta.

Caso práctico 1: Clase de Crianza, La Hora del Círculo y teatro en una escuela primaria

Birzebbugia es una ciudad de tamaño medio situada a la entrada del puerto sudeste de las islas maltesas, frente a las costas norteafricanas, que se encuentran 300 km al sur. Sus restos arqueológicos incluyen Ghar Dalam (la Cueva Oscura) con huesos fósiles de elefantes enanos, hipopótamos y otros animales que datan de hace 500.000 años, hechos que

indican que la isla estuvo unida a la Europa continental. La cueva también alberga restos humanos que datan de hace 10.000 años, lo que hace pensar en la primera actividad humana conocida en la isla. La ciudad también cuenta con un asentamiento fortificado de la Edad de Bronce de 4.000 años de antigüedad. Fue en este mismo puerto donde atracaron los buques de guerra de Napoleón Bonaparte y expulsaron a los Caballeros de San Juan de Malta a finales del siglo XVIII. La ciudad, convertida en un popular balneario, con una población de unos 10.000 habitantes, cuenta además con un grupo considerable de inmigrantes africanos que han ido llegando en barcos atravesando el Mediterráneo a lo largo de las dos últimas décadas.

Educación basada en la crianza. La escuela primaria local forma parte del colegio regional St. Benedict College y atiende a unos 600 estudiantes con una dotación de personal de 65 personas, incluyendo personal de administración, maestros y asistentes de apoyo docente. Un número considerable de alumnos proviene de un entorno socioeconómico de nivel bajo, y cerca del 10% de los estudiantes reciben apoyo por dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, incluidos problemas sociales, económicos y familiares. La escuela organiza una serie de iniciativas y servicios para fomentar la educación emocional y social. En el núcleo de estas iniciativas está la Clase de Crianza, impartida por un maestro y un asistente de apoyo docente (LSA) formados en los principios y las prácticas de la educación emocional y social. Esta clase se ha introducido en una serie de escuelas primarias de Malta para proporcionar a los niños que padecen dificultades las competencias necesarias para que puedan involucrarse plenamente en las actividades sociales y educativas de su escuela. Proporcionan un entorno de aprendizaje seguro y comprometido a corto plazo con las necesidades de los alumnos, con el objetivo de facilitarles la reintegración final en la clase convencional, para que funcione como un servicio transitorio de intervención temprana. Ofrecen un programa de aprendizaje flexible y adaptado a la edad en un ambiente de aprendizaje estructurado y cuidadosamente secuenciado para ayudar a los alumnos a desarrollar expectativas sólidas y, en consecuencia, una noción de seguridad emocional, y un aprendizaje emocional y social (Cooper y Tiknaz, 2007). Los niños pasan hasta dos trimestres en el grupo, que suele estar formado por 8-10 niños, y sigue un programa estructurado, que incluye la hora del Círculo, educación emocional y social, desayuno, creatividad, juego estructurado y contenidos curriculares. Hay una estrecha colaboración con las familias, así como con los maestros de la clase convencional.

Proporcionan un entorno de aprendizaje seguro y comprometido a corto plazo con las necesidades de los alumnos con el objetivo de facilitarles la reintegración final en la clase convencional, para que funcione como un servicio transitorio de intervención temprana

Las primeras Clases de Crianza surgieron en el Reino Unido a principios de los años setenta,

y trabajaban de acuerdo con la teoría del apego de Bowlby al tratar de recrear experiencias tempranas para abordar las necesidades sociales y emocionales no satisfechas de niños de corta edad (Bennathan y Boxall, 2000). Desde entonces, se han introducido en otros países como Canadá, Nueva Zelanda y Malta (Cefai y Cooper, 2011; Colley, 2009; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009), y han resultado ser efectivos en la promoción del desarrollo emocional, social, y cognitivo saludable de niños vulnerables (Binnie y Allen, 2008; Cooper y Whitebread, 2007; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009).

En Malta, la Clase de Crianza funciona como un servicio de prevención e intervención temprana, además de como refuerzo a la capacidad de los centros para cubrir las necesidades de los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento aumentando la concienciación de los maestros tradicionales acerca de estas dificultades y dotándolos de las competencias necesarias para responderlas de forma eficaz (Cefai y Cooper, 2011). Aunque las Clases de Crianza en Malta se basan en los principios y prácticas que defiende sobre la educación este enfoque terapéutico, se han modificado para reflejar los valores proclamados en los que se basa el sistema educativo maltés, aprovechando sus puntos fuertes y sus recursos (Ibíd., 2011). Una de las características de la Clase de Crianza, en línea con el sistema educativo inclusivo del país, es que se imparte en las escuelas convencionales locales y se realiza a tiempo parcial, por lo que los alumnos pasan en ellas solo tres días a media jornada estando el resto del tiempo en la clase convencional. Cefai y Cooper (2011) han propuesto un marco para que la Clase de Crianza maltesa funcione como centro inclusivo de intervención temprana para estudiantes con dificultades en su desarrollo emocional y social, un centro de recursos para el personal escolar en materia de apoyo de conducta y educación emocional y social, y un centro de apoyo y formación para familias. Aunque es posible que algunas Clases de Crianza trabajen en las mismas líneas que las descritas en este caso práctico, puede no ser así en otras , y durante mucho tiempo los dos autores han abogado por la realización de una evaluación de su funcionamiento.

Los resultados preliminares de varios grupos piloto parecen indicar que la Clase de Crianza proporciona un apoyo efectivo a los alumnos con dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, facilita su aprendizaje emocional y social, su compromiso educativo y la consiguiente inclusión en la clase convencional (Ibíd., 2011). Actualmente se está llevando a cabo una evaluación nacional implantada en las escuelas de primaria.

Intervención temprana. La Clase de Crianza de la escuela primaria de Birzebbugia se imparte dentro de la escuela convencional y dispone de un aula grande dividida en varias secciones: la zona de juego, la de aprendizaje y la cocina. Está dirigida por un maestro con formación específica en grupos de Clase de Crianza y educación emocional y social, además de un asistente de apoyo. La clase está formada por un pequeño grupo de estudiantes (normalmente unos 8), de entre 5 y 7 años, que asisten a la clase tres veces a la semana a media jornada durante un trimestre. Los alumnos son enviados por el director de la escuela o el director de atención pastoral con el consentimiento de las familias, y posteriormente son evaluados por el maestro de la Tutoría, que será quien identifique sus necesidades y diseñe un esquema de aprendizaje en forma de programa de educación personalizado. Las actividades e interacciones durante la Tutoría se centran en crear un clima de aprendizaje seguro y estructurado donde los niños desarrollen su seguridad emocional y el aprendizaje emocional y social, lo que favorecerá su implicación cuando se reúnan de nuevo con sus compañeros de la clase convencional. Entre las actividades que se realizan está La

Un día en la vida de una Clase de Crianza maltesa (Schembri-Meli, 2010)

El día comienza con la llegada de los alumnos a sus respectivas clases convencionales, para que puedan mantener sus vínculos con ellas. Esto es crucial en el desarrollo de las relaciones entre alumnos, tutores y compañeros. El personal encargado del grupo pasa después a recoger a los alumnos y los lleva a otro aula. Primero el grupo de la Clase de Crianza y los alumnos se sientan en círculo sobre una alfombra grande y se pasa lista. Esto ofrece la oportunidad de contar y resolver problemas numéricos sencillos. Los alumnos y el personal hablan sobre el día y la fecha y describen el tiempo que hace. Los alumnos tienen la posibilidad de expresar sus propios sentimientos y pegar una etiqueta con su nombre debajo de la emoción que mejor identifique cómo se están sintiendo. Después, el grupo habla sobre el horario del día y los alumnos siguen un calendario. La Hora del Círculo siempre termina con canciones animadas; canciones nuevas que se van presentando poco a poco para que los alumnos vayan creando su repertorio.

Las sesiones de alfabetización y aritmética se basan en el material utilizado en la clase convencional y se llevan a cabo consultando a los respectivos tutores. Los alumnos reciben atención individualizada en función de sus necesidades.

El desayuno se comparte en la cocina y los alumnos tienen la oportunidad de practicar sus habilidades orales y de escucha. Ponen la mesa y se turnan para recoger y ayudar a lavar los platos. El concepto de rotación en distintas tareas contribuye a inculcarles el concepto de responsabilidad y de justicia en su reparto.

Durante el tiempo libre, los alumnos pueden elegir su juego preferido de entre los disponibles. Los juegos más populares son los de mesa como serpientes y escaleras, la caja de arena y el rincón de los disfraces. Estas actividades permiten a los alumnos elegir juegos según sus gustos y personalidad, a la vez que se fomenta el trabajo en equipo y la creatividad.

Durante las sesiones de ejercicios mentales, los alumnos participan en una serie de ejercicios físicos sencillos acompañados de indicaciones precisas de movimiento. La sesión de arte y manualidades fortalece su autoestima a la vez que fomenta sus capacidades creativas permitiéndoles expresar sus ideas en una actividad divertida semiestructurada. Música, teatro, cocina y jardinería se van alternando en esta sesión. A la hora del cuentacuentos, el empleo de historias sociales ayuda a los alumnos a afrontar y hablar con los profesores sobre comportamientos concretos, con el objetivo de modificarlos de un modo positivo y amistoso.

Un día normal en el grupo de la Clase de Crianza termina como empezó, es decir, con La hora del Círculo. En este momento, alumnos y profesores celebran los éxitos del día y terminan con un mensaje positivo antes de volver a sus respectivas clases convencionales. Este procedimiento fortalece la autoestima y provoca una reacción en cadena positiva en las clases convencionales.

Hora del Círculo, en la que los estudiantes practican el aprendizaje emocional y social, el juego estructurado, las actividades artísticas y manualidades y el desayuno en grupo. La relación entre los alumnos y los docentes ocupa un lugar central en todas las actividades que se realizan en la clase, esto sirve de apoyo para que los estudiantes se impliquen en el aprendizaje académico y el comportamiento prosocial. Otros mecanismos que subyacen al trabajo de la Clase

Esto se ajusta al concepto de que (la Clase de Crianza) genera una reacción en cadena positiva en toda la escuela, de modo que todo el centro se convierte en una comunidad de crianza, consiguiendo que al final ésta resulte redundante

de Crianza son, por ejemplo, que la relación entre los propios docentes sirve de modelo para el aprendizaje emocional y social, de refuerzo de determinados comportamientos y de compromiso activo con actividades prácticas y adecuadas al desarrollo.

Apoyo al personal escolar. El personal de la Clase de Crianza también trabaja en estrecha colaboración con el de la clase convencional para asegurar la continuidad del apoyo, de forma que éste tenga claros sus objetivos y permanezca activamente implicado en la educación de los estudiantes. Mantiene conversaciones frecuentes con los maestros de clase, mientras que el asistente de apoyo de la Clase de Crianza también proporciona apoyo a los estudiantes en su clase convencional. Ofrecen su experiencia en educación emocional y social y en la gestión del comportamiento. Por ejemplo, ofreciendo su colaboración y apoyo a determinados miembros del personal, impartiendo formación sobre La Hora del Círculo y la gestión del comportamiento, y organizando iniciativas para toda la escuela de alfabetización emocional y apoyo al comportamiento positivo. Esto se ajusta al concepto que genera una reacción en cadena positiva en toda la escuela, de modo que todo el centro se convierte en una comunidad de crianza, consiguiendo que al final ésta resulte redundante (Binnie y Allen, 2008; Cooper y Whitebread, 2007; Reynolds, MacKay y Kearney, 2009). El personal de la Clase de Crianza colabora con la escuela en el servicio de desayuno y de almuerzo para los estudiantes que lo necesiten. También ayudan en el servicio Club 3+ posterior a las clases, que permite que los niños se queden en la escuela a hacer los deberes, manualidades, cocina y otras actividades similares.

Formación para familias. El personal de la Clase de Crianza también trabaja estrechamente con las familias, tratando de colaborar con ellos de forma cercana en la educación de sus hijos y apoyándolos con información, formación y ayuda material, mediante el suministro de libros, artículos de papelería, uniforme escolar y almuerzo, cuando es necesario. También se

Los padres pueden visitar la Clase de Crianza y asistir a las actividades que allí se organizan, así como a las sesiones de La Hora del Círculo

les remite a los servicios de ayuda disponibles en la comunidad, tanto para sus hijos como para la familia en su conjunto. Los padres pueden visitar la Clase de Crianza y asistir a las actividades que allí se organizan, así como a las sesiones de La Hora del Círculo. A menudo se implican en el progreso que han llevado a cabo sus hijos. De esta manera, la Clase de Crianza también funciona como centro de la educación para las familias, aunque está limitado a los de los niños que asisten a la clase.

La Hora del Círculo. La Clase de Crianza también organiza sesiones de La Hora del Círculo a nivel general (toda la clase convencional) y mediante intervenciones específicas (con un grupo reducido de estudiantes concretos). Dispone de tres tipos de programas: (1) de intervención general, (2) de intervención específica y (3) combinado. El primero es para las clases completas, que normalmente tiene lugar por recomendación del tutor. El profesor de la Clase de Crianza imparte una sesión de La Hora del Círculo en la clase convencional con la participación del tutor. Se imparte una sesión a la semana durante un trimestre escolar. El programa se centra en competencias sociales y emocionales concretas según las necesidades del grupo, como el acoso, la resolución de problemas y conflictos, y la colaboración. También se imparten sesiones parecidas pero más cortas a las clases de preescolar, haciendo especial hincapié en estrategias como el canto, los cuentos y los títeres. A veces estas sesiones se centran en competencias emocionales y sociales concretas que abordan preocupaciones planteadas por los asistentes de preescolar sobre el comportamiento de determinados niños. Estas sesiones se imparten durante un trimestre escolar completo. En ambos programas el personal de la clase convencional está también presente y siguen desarrollando las competencias de La Hora del Círculo durante el programa y una vez finalizado. El personal de la Clase de Crianza también organiza un programa de La Hora del Círculo para un pequeño grupo de niños de mayor edad (9-11 años) en el aula de la Clase de Crianza. Los estudiantes son enviados por los maestros de clase y el jefe de atención pastoral, y el programa se desarrolla en función de las necesidades de los estudiantes. Entre las áreas más frecuentes de intervención están la gestión de la ira, las habilidades para la resolución de problemas y conflictos. Se imparten sesiones semanales de 45 minutos durante un trimestre escolar.

Tengo la impresión de que ha habido un cambio de comportamiento a nivel general del centro. Los niños son más conscientes de cómo deben comportarse

Labor interdisciplinar. El personal de la Clase de Crianza trabaja estrechamente con la administración de la escuela, especialmente con el jefe de atención pastoral, y con el equipo interdisciplinar formado por distintos profesionales: maestros de orientación profesional, consejero escolar, monitor de disciplina[7] y coordinador de inclusión, y trabaja tanto en el desarrollo de políticas como en su aplicación, además de proporcionar apoyo a determinados niños con dificultades. El equipo celebra reuniones con regularidad, así como sesiones clínicas sobre la necesidad de apoyo psicopedagógico a alumnos con dificultades de aprendizaje o con dificultades

Experiencia de alumnos y docentes de La Hora del Círculo en una escuela primaria de Malta (Pace, 2012)

Ahora (desde que se introdujo La Hora del Círculo) hay muchas cosas que son diferentes. En cuanto a comportamiento, se aprecia que los niños han cambiado. En cuanto a autoestima, ha habido padres que me han dicho que sus hijos han mejorado. Tenía alumnos que no querían venir a la escuela y ahora vienen. Los niños colaboran más entre ellos. A veces venían a mi oficina a decirme que se habían peleado. Muchos de ellos han dejado de venir. Un maestro también me ha comentado que ahora los niños escuchan más a los demás. (Director de la escuela)

Tengo la impresión de que ha habido un cambio de comportamiento a nivel general de centro. Los niños son más conscientes de cómo deben comportarse. Antes de que yo empezara con La Hora del Círculo en clase, había niños que intimidaban a otros. Otros recurrían a conductas desafiantes y agresivas. Tengo la impresión de que los niños de mi clase se están abriendo más. También han aprendido diferentes estrategias, como gestionar su ira o alejarse de los niños que les hacen enfadarse en lugar de pelearse con ellos. (Docente)

Antes de introducir La Hora del Círculo, los niños no se escuchaban unos a otros. Creo que ahora observan más lo que ocurre en clase, utilizan estrategias para solucionar problemas y encuentran las soluciones ellos mismos. (Docente)

Antes de que empezáramos a hacer La Hora del Círculo, había muchas peleas y rivalidad en clase. Son más conscientes de problemas como la intimidación, las peleas y las burlas. En ese tiempo tratamos estos temas de forma positiva y proactiva. Las peleas han disminuido. (Docente)

Me gustó la actividad en la que teníamos que hacernos responsables de un amigo de clase durante una semana. Yo cuidé de un amigo y otro cuidó de mí. (Alumno)

Me gustó cuando nos cambiamos de sitio, porque me senté al lado de otros compañeros y conseguí hacer nuevos amigos... Aprendimos acerca de las burlas y el acoso y lo que debemos hacer cuando vemos a alguien haciéndole daño a otra persona. (Alumno)

Aprendí palabras nuevas sobre los sentimientos y ahora entiendo por qué a veces me siento de diferentes maneras. (Alumno)

Hicimos actividades sobre cómo cada uno tiene cosas buenas, por ejemplo, a mí se me dan bien las matemáticas y a mi amiga el dibujo, y cómo podemos ayudarnos entre nosotros. (Alumno)

sociales, emocionales y de comportamiento, utilizando recursos del propio colegio o remitiéndolos a los servicios de ayuda externa, como servicios de atención psicológica, trabajadores sociales, monitores juveniles y terapia familiar. El equipo también trabaja en la formación del personal, tratando cuestiones como la gestión del acoso, la respuesta a la conducta desafiante y el trabajo interinstitucional.

Teatro para la educación emocional y social. La Clase de Crianza también consiste en participar en un proyecto de teatro que se centra en los desafíos diarios de los alumnos y sus familias, con el objetivo de proporcionar a los

(Teatro para la educación emocional y social) Ha animado a maestros y padres a escuchar más y a ofrecer a sus niños más oportunidades para dar voz a sus sentimientos, sus pensamientos y sus ideas

niños las capacidades necesarias para afrontarlos. Un grupo de niños, incluidos algunos de los que asisten a los programas de la Clase de Crianza y La Hora del Círculo, primero intercambian ideas y hablan sobre problemas personales y familiares y sobre cómo afrontar esos desafíos, y después escriben sus reflexiones en un diario con la ayuda de los profesores. Los objetivos de estas sesiones eran permitir que los estudiantes fueran más conscientes de las dificultades que se pueden presentar en una familia, comprender mejor los diferentes retos que tienen en las suyas, aprender a afrontar situaciones difíciles de forma más positiva y a compartir experiencias y reconocer que todas las familias pasan por períodos difíciles a lo largo de la vida. Después, los alumnos usaban sus diarios para escribir, junto con el profesor de teatro, un *sketch* con dos posibles finales, uno positivo y otro negativo, a fin de favorecer el debate posterior a la dramatización. La tarea de escribir en el diario pretende estimular la autorreflexión, desarrollar sus habilidades analíticas y de solución de problemas, mejorar sus competencias intrapersonales e interpersonales y generar soluciones positivas y constructivas. Posteriormente los niños grababan el *sketch* y lo presentaban a sus compañeros de la Clase de Crianza, que debatían sobre la obra y los dos posibles finales con ayuda del personal, haciendo hincapié en el final más apropiado. También se interpretaba una canción con letra que guardara relación con el tema durante la sesión de teatro (véase a continuación). A través del teatro, se pretendía que los alumnos mejoraran sus capacidades de escucha y concentración, desarrollaran una mayor conciencia sobre sí mismos, reforzaran sus competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollaran su confianza a través de la creatividad y la colaboración positiva, y descubrieran el arte de la escritura de guiones y canciones. Los alumnos después participaban en una sesión de arte y manualidades, en la que creaban una serie de objetos relacionados con el tema de la obra, que después exponían en la escuela. La actividad de arte y manualidades pretendía ayudar a los alumnos a desarrollar más sus capacidades de pensamiento, a elevar su autoestima, a obtener respuestas emocionales positivas al aprendizaje, a involucrarse en distintos estilos de aprendizaje y a desarrollar habilidades de emprendimiento mediante la producción de su propia obra de arte. La señora Audrey, maestra de la Clase de Crianza y una de las coordinadoras del proyecto en la escuela, opina sobre los resultados del proyecto:

> *Los niños han participado activamente y con entusiasmo. Todo el material escrito fue procesado y escrito en primer lugar por los propios alumnos. Me refiero al guión de un* sketch, *la letra de una canción y la preparación de un gran libro. Los niños han tenido la oportunidad de dar voz a sus pensamientos y mejorar sus habilidades creativas. Todos los presentes en la velada de alfabetización que organizó el colegio apreciaron y elogiaron el entramado de ideas de los niños. El esfuerzo y el duro trabajo de los alumnos fueron acogidos con comentarios de elogio y aprecio. Todos disfrutaron del evento: los alumnos, los padres*

Dibujo de familia realizado por uno de los alumnos que participaron en el proyecto

y los docentes. El proyecto en su conjunto ha impulsado a los docentes a reflexionar más sobre su postura respecto a la infancia. Ha animado a maestros y padres a escuchar más y a ofrecer a sus niños más oportunidades para dar voz a sus sentimientos, sus pensamientos y sus ideas. Y lo más importante, los alumnos con distintos niveles académicos y procedentes de distintos entornos sociales se han unido y han participado en esta bonita celebración de talento, ideas e ingenio.

Caso práctico 2: Colegio St Martin: pionero en inclusión, diversidad y bienestar

Nuestros altos estándares de enseñanza se integran en un entorno basado en la investigación, rico en conocimiento e inclusivo. Planificamos experiencias de aprendizaje estimulantes y activas que despierten la curiosidad y desaten la imaginación. Desarrollando la inteligencia emocional, fomentando la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, los estudiantes se hacen más responsables y autónomos. Cada miembro de la comunidad aspira a ser un aprendiz colaborador y creativo capaz de afrontar con confianza nuevos desafíos en un mundo que cambia a gran velocidad. (Extraído de la declaración de objetivos de la escuela).

Aquí estaré

Letra de los alumnos del grupo de teatro
Música de Isabella Incorvaja

Tu sonrisa me llena el corazón de alegría.
Me encanta oírte reír.
Me alegra que formes parte de mi vida.
Juntos recorreremos este camino.

Cuando te miro observo
la belleza que te rodea.
Eres un preciado regalo para mí.
Siempre me ayudas a seguir adelante.

Estribillo: Aquí estoy para ti
Cuando tropieces, cuando caigas,
coge mi mano.
Coge mi mano
y te ayudaré a vencerlo todo.
Siempre tendrás mi amistad.
Estaré contigo hasta el final.

En tus brazos me siento a salvo
Sé cuánto te importa esto.
En las lágrimas, en las numerosas
tormentas de la vida,
siempre estarás ahí.

Cuando te sientas solo
no tienes que mirar muy lejos.
Estaré aquí a tu lado,
allí donde tú estés.

Estribillo: Aquí estoy para ti...

Te escucharé cuando necesites hablar.
Te daré un hombro sobre el que llorar.
Sonreiré cuando sonrías.
Seré tu baluarte hasta morir.

Estribillo: Aquí estoy para ti...

Poema escrito por el grupo de teatro de la escuela para el proyecto

El colegio St. Martin es una escuela intermedia y secundaria independiente fundada hace unos 20 años en Malta como ampliación de una escuela de primera infancia y primaria fundada hace cerca de cien años. Juntas forman la institución educativa independiente más grande de la isla, y es una de las primeras escuelas secundarias de Malta que ofrece distintos niveles de aptitud y coeducación. El colegio St. Martin fue construido a propósito en una zona de reciente desarrollo en el centro de la isla en 1993, de acuerdo con las exigencias de un colegio moderno de alto nivel. Además de estudiantes malteses, asisten estudiantes de 47 nacionalidades diferentes (el 20% del alumnado), y el inglés es el idioma de enseñanza. Las escuelas intermedia y secundaria de St. Martin cuentan con 500 estudiantes, que está formado por los niveles 6, 7, 8 (10-13 años) (escuela intermedia) y los niveles 9, 10, 11 (13-16 años) (escuela secundaria), y una dotación de personal de 100 personas, incluido el de administración y apoyo de la escuela, los maestros y los asistentes de apoyo docente. Hay aproximadamente 20 estudiantes en cada clase. La escuela es un centro privado independiente con una mayoría de estudiantes procedentes de grupos con un elevado nivel socioeconómico y profesional.

El colegio St. Martin ofrece un plan de estudios de base amplia y equilibrado, con idea de «mantenerse a la vanguardia del desarrollo educativo... con un fuerte equipo académico que garantice la continuidad y la innovación tanto en el contenido como en la forma» (extraído del folleto informativo del centro, 2014). Al mismo tiempo, la escuela ha invertido mucho en la creación de un ideario y un clima que fomente el bienestar y el crecimiento emocional y social de sus estudiantes. La siguiente sección describe algunas de las iniciativas llevadas a cabo en materia de educación emocional y social.

Ir al cole era muy divertido, no me aburría.
Siempre iba encantado.
El nivel 8 fue estupendo.
Si pudiera, repetiría una y otra vez.
(Alumno de 13 años)

Inclusión. «La inclusión ocupa un lugar central en el ideario del centro. El enfoque inclusivo se centra en los alumnos y sus necesidades específicas, reconoce que todos los niños aprenden a un ritmo y de forma diferente» (extraído del sitio web de la escuela). Mucho antes de la introducción de la educación secundaria global en colegios en Malta, el colegio St. Martin era una de las pocas escuelas de secundaria que abarcaba distintos niveles de aptitud en la isla. El colegio pretende abordar las distintas necesidades educativas individuales de los estudiantes proporcionando un plan de estudios diferenciado con clases inclusivas y con distintos niveles. Ofrece un programa de aprendizaje alternativo, dirigido por un coordinador y con un equipo de especialistas, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben atención individualizada y la intervención en grupos pequeños de maestros especializados. El programa garantiza el reconocimiento de las necesidades del alumno y su familia, la adaptación del entorno para hacer frente a las necesidades de cada estudiante, la coordinación de los servicios para garantizar que las necesidades del estudiante y su familia están debidamente cubiertas y que el personal recibe apoyo y formación continuados para trabajar con estudiantes con necesidades educativas específicas.

Aunque en el curso 2014-2015 la coeducación se está introduciendo en Malta a nivel nacional, St. Martin ha sido una de las pocas escuelas secundarias coeducativas de la isla en las últimas décadas. El personal de apoyo escolar describe la coeducación como una experiencia muy positiva, que contribuye a la formación y al sano desarrollo de

Programa de educación en la virtud y la ética
(http://chs.edu.mt/)

Este programa pretende proporcionar a todos los alumnos, independientemente de sus creencias, una educación integral que conduzca a un proceso de autodescubrimiento que enriquezca y aumente el sentido de moral y yo espiritual, que contribuya a desarrollar su capacidad de valorar, apreciar, percibir e interpretar el mundo en el que viven, que fomente la apreciación de la dignidad del ser humano y la responsabilidad de cada persona para con los demás en lo que respecta a la creación de una sociedad mejor y que promueva valores como la justicia, la responsabilidad personal, el respeto, la reflexión y el compromiso activo con cuestiones morales.

Se propone nutrir el carácter de los alumnos animándoles a convertirse en agentes virtuosos formulando, analizando y comprometiéndose con la pregunta «¿En quién debería convertirme teniendo en cuenta el contexto en el que vivo?». Al analizar el sistema de creencias de uno mismo y de su familia, además de los conceptos, las historias y los conocimientos prácticos desarrollados por distintos individuos y comunidades humanas a través de un enfoque de aprendizaje por investigación, los alumnos podrán conectar con su naturaleza humana para alcanzar su extraordinario potencial.

Mediante la **enseñanza de símbolos** los alumnos pueden conectar y relacionarse con sus realidades contextuales para responder preguntas como: ¿Qué es un buen motivo? ¿Qué hace a una sociedad justa? ¿Por qué se crean grupos en un mundo global? La **dimensión espiritual** pretende plantear cuestiones que podrían dar respuesta a preguntas como: ¿Por qué necesitan tener una buena vida los animales? ¿Alguien es dueño de los bosques, los océanos y la atmósfera? ¿Cómo deberíamos tratar a los seres vivos? Por último, al desarrollar **el carácter y las virtudes**, los estudiantes tratarán de responder a preguntas como: ¿Cuándo deberíamos dar explicaciones? ¿Qué son los secretos y cuándo y por qué está bien compartirlos? ¿Qué es la prudencia? ¿Por qué es importante la paciencia en el mundo moderno?

los alumnos adolescentes en una etapa crucial de sus vidas. Aunque la escuela afronta desafíos relacionados con problemas de conducta o dificultades de aprendizaje, no guardan relación alguna con la coeducación, como temían otras escuelas que desconfían de ella.

> *Cuando llegué por primera vez a la escuela, me preocupaba no encajar y pasarlo mal . Sin embargo, tengo un grupo de amigos estupendo y una relación estrecha con el resto de compañeros de mi clase. Los maestros son muy atentos y agradables. Gracias a todo esto disfruto en las clases, ya que los maestros son comprensivos y hacen que los estudiantes se sientan cómodos. Mi clase favorita tendría que ser teatro, porque es una asignatura que me interesa y a nuestro maestro se le ocurren formas únicas de hacer que las clases sean más interesantes.*
> (Alumno de 12 años)

Educación personal, social y sanitaria. Se trata de una asignatura obligatoria programada para todos los alumnos, con varias horas a la semana. Las áreas de contenido incluyen, entre otras cosas, autoconciencia y autoconocimiento, presión de grupo, toma de decisiones responsables, habilidades sociales,

sexualidad y salud sexual, educación sobre drogas, educación para la ciudadanía y educación profesional. Las clases se centran en el alumno y son vivenciales, no hay evaluación formal. Los temas de la escuela intermedia y la secundaria son los mismos que los de las escuelas públicas. Como se ha descrito anteriormente también incluye orientación y educación profesional, técnicas de estudio y preparación para las transiciones. Los estudiantes tienen la oportunidad de pasar dos o tres días en las residencias del colegio (llamadas *Lived-Ins*) participando juntos en actividades temáticas educativas y recreativas.

Equipo de atención pastoral. Está formado por el coordinador de atención pastoral, el director de la escuela, el orientador, los maestros de orientación profesional, los coordinadores de cada año (llamados coordinadores de nivel) y los tutores. Tiene dos funciones principales: una, centrada en todo el desarrollo de los alumnos de la escuela y otra en los estudiantes que padecen dificultades sociales, emocionales y de comportamiento.

Para su primera función, el equipo trata de promocionar un enfoque integral sobre la educación emocional y social, organizando eventos en la escuela (por ejemplo: la semana de la amabilidad, la de la discapacidad, la del bienestar, etc.), creando políticas y ampliando los temas del plan de estudios de educación personal, social y sanitaria a nivel de todo el centro. Un objetivo a largo plazo del equipo de atención pastoral es «anclar» las habilidades sociales y emocionales aprendidas durante las clases de educación personal, social y sanitaria al conjunto de la escuela, vinculando lo que ocurre en las aulas y la escuela mediante un enfoque más coherente e integrado a la educación emocional y social.

La segunda se centra en intervenciones específicas para «estudiantes con problemas», especialmente aquellos que padecen altos niveles de estrés o presentan problemas de comportamiento. Esto incluye debates, sesiones clínicas, evaluación, recomendaciones de intervención a agentes, colaboración con padres y apoyo adicional proporcionado por los maestros de educación personal, social y sanitaria. El enfoque se centra en el alumno y tiene como propósito animar al niño a asumir la responsabilidad de su comportamiento y sus consecuencias. El equipo de atención pastoral destaca el papel clave del tutor a la hora de resolver problemas de comportamiento mediante un enfoque positivo y por etapas, utilizando los incidentes como oportunidades para aprender habilidades emocionales y sociales y comportamientos positivos. También trabaja apoyando tanto al alumno como a su familia. El equipo se reúne una vez a la semana para hablar sobre cuestiones que se derivan de estos dos aspectos de su cometido. Lleva a cabo un análisis de las necesidades de la escuela en cuanto a educación emocional y social cada año y después se planifican y

(El equipo de atención pastoral) lleva a cabo un análisis de las necesidades de la escuela en cuanto a educación emocional y social cada año y después se planifican y aplican políticas, formación para el personal e intervenciones

La Escuela de Artes Escénicas
(http://chs.edu.mt/)

La escuela, que en un principio era una escuela de verano, lleva ofreciendo formación integral de teatro para niños y jóvenes unos 15 años. Proporciona a los estudiantes un entorno seguro y divertido donde poder crecer, crear y ganar confianza en sí mismos mientras desarrollan sus habilidades artísticas. Los cursos tienen como objetivo desarrollar la expresión vocal y física, estimular la imaginación, fomentar el trabajo en grupo y reforzar las capacidades de concentración. Sobre todo queremos aumentar la autoestima de los jóvenes a la vez que lo pasamos genial. Las clases están diseñadas en función de la edad (de 4 a 18 años) y niveles. Las clases varían desde la actuación e improvisación hasta la apreciación musical, ballet, hip hop, canto y tambores. Todo el contenido de los cursos está adaptado, y busca exponer a nuestros jóvenes artistas a distintos géneros y estilos de artes escénicas. Cada año se celebran jornadas de puertas abiertas para dar la oportunidad a las familias de ver a sus hijos trabajando y también se proporcionan boletines y evaluaciones con información sobre las actividades y el progreso del estudiante.

aplican políticas, formación para el personal e intervenciones.

> *Nuestra escuela está siempre muy concurrida y llena de actividad... Los maestros son exigentes pero divertidos y disfruto bastante participando en las ferias de tiempo libre, el Langfest, el curso de Chef Junior y otras actividades que se organizan. Este año me apunté al viaje de teatro y pasé una semana en Londres. Qué experiencia más increíble. Estoy deseando que llegue el año que viene.*
> (Alumno de 12 años)

> *El octavo curso se convirtió en una familia en solo unos meses. Me motivó mucho aprender sobre nuestro plan para el futuro y prepararnos para la escuela secundaria.*
> (Alumno de 13 años)

Creatividad y deportes que incorporan valores. Las actividades de teatro, arte, música y cinematografía aparecen con regularidad en el horario de la escuela y son un medio fundamental para la promoción de la educación emocional y social, especialmente en la creación de una conciencia propia, la autoexpresión y la autorregulación. Durante los meses de verano, la escuela también organiza cursos de teatro, canto, ballet, jazz, hip-hop, baile, arte circense, canto y grabación, títeres, técnicas de maquillaje, fabricación de accesorios, «improvisación de Shakespeare» y producción de cortometrajes. Al final del programa, los alumnos pueden participar en una pequeña representación o un concierto. También hay otras iniciativas como producción de obras de teatro para el público, exposiciones de arte y viajes al extranjero relacionados con el teatro. La escuela también presta especial atención al desarrollo físico de los estudiantes, organizando actividades deportivas de todo tipo para períodos de vacaciones, durante las tardes y la escuela de verano. El programa de deportes, tiene como objetivo inculcar valores como la participación, el trabajo en equipo y el respeto al contrario, a los compañeros y a los funcionarios a través del deporte. Pretende fomentar entre los alumnos la cultura de que el deporte no se basa únicamente en el rendimiento, sino en encontrar un equilibrio entre rendimiento y trabajo en equipo.

> *Nuestras clases son extraordinarias, me habéis inspirado y dado confianza para disfrutar del teatro. Conservo los*

La escuela ha introducido recientemente un programa de coaching para padres donde un coach especializado ofrece formación, educación y apoyo psicopedagógico

monólogos que he escrito y aprendido y no los pienso olvidar, nunca se sabe cuándo te hará falta recitar una pieza de improviso.
(Alumno de 12 años)

Coaching para familias. La escuela ha introducido recientemente un programa de *coaching* para familias donde un *coach* especializado ofrece formación, educación y apoyo psicopedagógico a las familias con dificultades tras la vivencia de sucesos estresantes. La toma de conciencia como padres, comprender a los hijos, tomar decisiones y responder de forma eficaz ante situaciones desafiantes son algunos de los temas que se abordan durante estas sesiones. Se prepara a las familias para alcanzar los objetivos acordados analizando las opciones disponibles, tomando decisiones fundamentadas y desarrollando y aplicando un plan de acción.

Todo el personal nos ha tratado estupendamente a William (nombre ficticio) y a mí, y los maestros también han sido fantásticos, lo apreciaban de verdad por sí mismo. No trataron de reprimir su creatividad o su sentido del humor. También valoro mucho cómo se han tenido en cuenta sus problemas de déficit de atención. Echaré de menos los beneficios y la filosofía de la escuela.
(Padre de un alumno de 12 años).

Caso práctico 3: Escuelas de primaria como comunidades de desarrollo de la resiliencia

El autor ha llevado a cabo un proyecto semietnográfico de teoría fundamentada en tres escuelas de primaria de Malta con el que pretende desentrañar los mecanismos subyacentes al fomento de la educación emocional y social en el aula. Se llevó a cabo una prolongada observación de los participantes en varias clases de tres escuelas que funcionaban como entornos óptimos de aprendizaje y contextos emocionales y sociales saludables, y en paralelo se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros, alumnos y personal administrativo de la escuela. El estudio buscaba recoger los procesos que tienen lugar en estas aulas y cómo contribuían a fomentar competencias emocionales, sociales y académicas en todos los alumnos de la clase, incluidos aquellos considerados vulnerables.

Perfil de las tres escuelas.[8]

St. Anthony's es una escuela de primaria de tamaño medio de una acaudalada ciudad del centro de la isla, que atiende a una comunidad relativamente diversa, aunque hay más alumnos procedentes de grupos con un elevado nivel socioeconómico. Cuenta con 500 alumnos y unas 25 clases, que van desde preescolar hasta 6º curso (11 años, último año de primaria) y una dotación de personal de 40 personas, incluido el de administración, los maestros, los asistentes de preescolar y los asistentes de apoyo docente. Un elemento característico de la escuela es su ambiente espacioso, acogedor y amistoso, con murales de cuentos y trabajos de alumnos expuestos por todo el centro. Además de disponer de una gran sala perfectamente equipada para celebrar actividades, cuenta con una biblioteca y un

centro de consulta para profesores y alumnos. La escuela se ha ganado una buena reputación como centro de excelencia en resultados académicos, alto nivel de compromiso del personal y participación de las familias.

St. Mark's es una pequeña escuela de primaria situada en la zona interior del puerto, una región bastante desfavorecida a nivel socioeconómico. Tiene 200 alumnos y 15 clases, con una media de 16 estudiantes por clase, y una dotación de personal de unas 30 personas. Dispone de un gran patio de juegos y una moderna aula didáctica complementaria donde los alumnos con dificultades reciben clases de apoyo. El trabajo de los alumnos se expone en la entrada principal y los pasillos. El centro se ha involucrado en una serie de iniciativas para mejorar el aprendizaje, la asistencia y el comportamiento, tales como reducir el tamaño de las clases, aumentar el apoyo especializado para los niños con dificultades académicas, ofreciendo el apoyo adecuado a los alumnos con dificultades psicosociales, invirtiendo en la formación del personal y solicitando la participación activa y el apoyo de las familias.

St. Joan's es una escuela relativamente grande situada al norte de la isla que cuenta con 600 alumnos, la mayoría procedentes de grupos de bajo nivel socioeconómico y de diferentes entornos culturales. Hay más de 30 clases con una media de 20 alumnos por clase y una dotación de personal de 50 personas. La escuela es espaciosa, tiene un gran patio, una biblioteca, un centro de consulta y un gran auditorio. Ha puesto en marcha distintas iniciativas para mejorar el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos, como fomentar la inclusión y valorar la diversidad teniendo en cuenta el importante número de alumnos de distintas nacionalidades que hay; solicitar el apoyo de maestros especialistas, profesionales y familias en el proceso de aprendizaje y el comportamiento de los alumnos y participar en proyectos nacionales e internacionales.

Las escuelas como contexto de mejora de la resiliencia. Se ha desarrollado un marco universal a partir del estudio sobre cómo se puede organizar el contexto del aula de tal forma que fomente el aprendizaje emocional y social y la resiliencia entre todos los alumnos. El marco interpreta el aula como una comunidad de aprendizaje afectiva e inclusiva, caracterizada por las relaciones de afecto, apoyo y solidaridad, el compromiso activo y real de los alumnos, la colaboración entre los miembros de la clase, la inclusión de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje y socialización, los pensamientos positivos y altas expectativas por parte de los maestros, y la autonomía y participación de los alumnos en la toma de decisiones. Estos procesos se explican en mayor detalle en la siguiente sección, donde se incluyen ilustraciones de las historias de alumnos y maestros.

En las clases de mejora de la resiliencia, los estudiantes están relacionados unos con otros, formando parte de un «lugar común de pertenencia»

Relaciones de afecto y vínculo. En las clases de mejora de la resiliencia, los alumnos están relacionados unos con otros, formando parte de un «lugar común de pertenencia». Se sienten seguros y valorados y perciben

que se confía en ellos. Reciben apoyo y se les anima a que se apoyen entre ellos. Los maestros asumen un doble papel como educadores efectivos y de crianza, respaldando el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, a la vez que tratan de abordar sus necesidades socioafectivas. Observan la necesidad de conocerlos bien y adaptar sus métodos a sus necesidades. Tienden la mano a sus alumnos, mostrando interés y respeto, escuchando sus historias y preocupaciones, expresando cordialidad y ánimo, proporcionando cuidado y apoyo, y haciendo hincapié en su potencial y sus puntos fuertes. Invierten mucho en el establecimiento de vínculos y en la creación de experiencias de enseñanza y aprendizaje en un ambiente de afecto.

> *Nos cae bien (la maestra) porque siempre está de broma con nosotros... nos lo explica todo para que podamos entenderlo... Cuando me equivoco, no me grita... Aunque seamos muchos alumnos, la maestra sigue cuidando de nosotros.*
> (James, alumno de 9 años de la escuela primaria St. Mark's)

> *Mi objetivo es ganármelos para poder trabajar juntos durante todo el año. Pero insisto en que son muy importantes para mí, los cuido como personas, no son sólo números en un grupo. Lo que ocurre en sus vidas también es importante para mí.*

> *Soy muy franca con ellos... e intento ser su amiga y ayudarles a comportarse mejor... El año pasado tuve tres niños complicados... pero el clima de clase les ayudó, hablé con uno de ellos y le dije «quiero que seamos buenos amigos porque tenemos que trabajar juntos».*
> (María, maestra de 4° curso de la escuela de primaria St. Mark's)

Principio de apoyo y solidaridad. El afecto, el apoyo, la solidaridad, la colaboración, el respeto y la valoración de la diversidad son los valores clave que rigen el comportamiento de los alumnos en el aula. Ellos se cuidan y apoyan unos a otros y trabajan y juegan juntos. Resuelven conflictos de manera amistosa y constructiva. En vez de competir, se ayudan unos a otros. El apoyo mutuo se valora mucho en el aula, la competitividad se rechaza y la intimidación y la humillación no se toleran. La orientación y la Clase de Crianza entre iguales y el compañerismo son prácticas fundamentales en la vida diaria.

> *Compartimos entre nosotros... nos ayudamos unos a otros para terminar el trabajo... jugamos y hacemos proyectos juntos... nos ayudamos para acabar antes y poder aprender más... Trabajamos de muchas maneras, pero lo que más nos gusta es trabajar en equipo.*
> (Grupo de alumnos de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

> *Les cuento historias sobre cómo ayudarse entre ellos, perdonar a los demás, hacer amigos, respetarse, aceptarse o resolver conflictos de forma pacífica. Escojo libros atractivos con imágenes adecuadas para el nivel de los alumnos, pero de vez en cuando descargo cuentos de Internet, me invento las historias yo misma o utilizo las que los alumnos han podido escribir como parte de la clase o los deberes. Utilizo muchos cuentos de animales, ya que los niños los adoran y se identifican fácilmente con ellos.*
> (Bernie, maestra de 2° curso de la escuela de primaria St. Joan's)

Compromiso activo y real de los estudiantes. Se les da la oportunidad de comprometerse de lleno en las actividades de clase. Participan activamente y con entusiasmo en actividades prácticas y significativas que utilizan estrategias

Aunque preparo el trabajo previamente, me sirvo mucho de la improvisación a la hora de enseñar y hacer actividades en función de la situación

educativas centradas en el alumno y basadas en actividades que guardan relación con sus propias experiencias vitales. Aprender es un proceso divertido, intrínsecamente motivador y auténtico. Ese es el objetivo, más que simplemente obtener un buen rendimiento, una filosofía que se aleja del excesivo énfasis en la presión académica y los exámenes. La celebración de los logros y esfuerzos de los estudiantes y el grupo es una práctica habitual. En el aula hay sitio para la cabeza y para el corazón, un doble enfoque sobre el aprendizaje académico y el emocional y social.

> *«Todo el mundo participa y se lo pasa bien, nadie se aburre en nuestra clase».* (Mario, alumno de 7 años de la escuela de primaria St. Joan's)

> *Aunque preparo el trabajo previamente, me sirvo mucho de la improvisación a la hora de enseñar y hacer actividades en función de la situación. Prefiero seguir el ritmo de los niños, utilizar elementos espontáneos y creativos de improvisación... y recojo sus ideas, porque a veces son ellos los que te enseñan a ti.* (Gertrude, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Anthony's)

Inclusión y éxito para todos. Todos los alumnos son incluidos en las actividades académicas y sociales, independientemente de cualquier diferencia de capacidad, entorno, interés o cualquier otra característica. Se sienten una parte importante de la comunidad y tienen la oportunidad de participar en las actividades y obtener buenos resultados en su aprendizaje. Se presta apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sociales, emocionales y de comportamiento mediante la atención individualizada, el apoyo entre iguales y el apoyo adicional. Los maestros recomiendan practicar el respeto y la ayuda a los demás y que ellos mismos actúen con frecuencia como modelos a seguir para esos comportamientos. Tienen expectativas altas pero razonables en todos sus alumnos y creen de verdad que todos los que tienen a su cuidado cuentan con el potencial para lograr sus objetivos.

> *Hicimos una exposición juntos... fuimos a enseñársela a la directora y estaba muy satisfecha con nosotros, nos felicitamos unos a otros y yo también me alegré de que los demás hicieran algo bonito* (Andrew, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

> *Todo el mundo vale mucho en esta clase, no solo yo... Todo el mundo tiene algo especial... alumnos que terminan rápido el trabajo, otros que tienen muchos amigos.* (Paul, estudiante de 9 años de la escuela de primaria St. Anthony's)

> *Respetamos a cada alumno como individuo con sus propias necesidades, sea quien sea... Creo que esta es una de las características más importantes de esta escuela... Para mí es muy importante que trabajemos juntos, todo el mundo, sin distinción entre buenos y débiles, de hecho, los que han acabado después*

Somos un equipo muy unido. He disfrutado mucho trabajando con mis compañeros este año... Encajamos como las piezas de un rompecabezas en nuestro trabajo... Ha salido realmente bien, tanto para nosotros como para los alumnos

ayudan a los que siguen trabajando.
(María, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Mark's)

Aprendizaje y trabajo colaborativos. Se anima a los alumnos a trabajar en un ambiente de colaboración y construir experiencias de aprendizaje juntos. No compiten unos con otros y no necesitan comparar su aprendizaje ni sus logros con los de sus compañeros. Todos contribuyen a las tareas en grupo, cada uno según sus capacidades, y se les premia por el trabajo y el esfuerzo interdependientes y positivos. El empleo del trabajo en pequeños grupos y en pareja, el reconocimiento y la celebración de los esfuerzos y logros del grupo, el rechazo a la competencia, el énfasis en la enseñanza para todos, el trabajo en equipo entre el maestro y otros adultos en el aula, como los asistentes de apoyo, y la colaboración entre el maestro y las familias son procesos que contribuyen a fomentar la creación de comunidades colectivas e interdependientes.

Me gusta trabajar en grupo porque es como si estuvieras construyendo algo, uno sabe una cosa, otro otra... y también porque en grupo compartes y ayudas a los demás y te sientes contento al ayudar y trabajar en grupo.
(Albert, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Anthony's)

No me gusta que los alumnos compitan entre ellos por las notas. Les disuado de hacerlo y hago hincapié en que aprendamos juntos. Por ejemplo, cuando trabajamos en grupo, prefiero poner una nota global al grupo en vez de poner una a cada alumno.
(Pauline, maestra de 4º curso de la escuela de primaria St. Anthony's)

Somos un equipo muy unido. He disfrutado mucho trabajando con mis compañeros este año... Hasta cuando estoy en casa preparando cosas, les llamo y les cuento «mira, vamos a hacer esto esta semana, vamos a reunirnos...». Trabajando juntos como equipo compartimos e intercambiamos material... mantenemos continuamente contacto directo unos con otros... adaptamos las clases juntos para asegurarnos de que trabajamos al unísono... Encajamos como las piezas de un rompecabezas en nuestro trabajo... Ha salido realmente bien, tanto para nosotros como para los alumnos.
(Gertrude, maestra de 4º curso de la escuela St. Anthony's)

Elección, voz y altas expectativas. A los alumnos se les da la oportunidad de ser influyentes y autónomos en su aprendizaje. Se les consulta acerca de actividades de clase y conductas, se les dan alternativas en su trabajo y se les valora como alumnos y personas mediante el reconocimiento, las opiniones positivas y las altas expectativas. A la hora de cubrir la necesidad básica de autonomía, se les ofrecen oportunidades y apoyo para que ellos mismos establezcan sus

objetivos y motivaciones, evalúen su aprendizaje, tomen decisiones sobre cómo comportarse y colaborar en las normas de clase, encuentren sus propias soluciones a dificultades y conflictos, y asuman funciones de responsabilidad y liderazgo. El reconocimiento de los esfuerzos y los logros, el estímulo de sus puntos fuertes en áreas académicas y no académicas, y la oportunidad de triunfar, les ayudan a reafirmar su autoconfianza como estudiantes perfectamente capaces.

> *Disfruto cuando cometemos un error y tenemos que volver a hacer el ejercicio, en vez de decirnos la respuesta la maestra. Lo mismo ocurre cuando vamos a ayudar a otro compañero con su trabajo, tampoco le decimos la respuesta... y como tarea adicional lo hacemos nosotros solos, la maestra nos dice: «No tenéis que acudir a mí».*
> (Jeremy, alumno de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

> *Una de las cosas que nos dice la maestra constantemente es que intentemos hacer las cosas, que no nos demos por vencidos. Dice «Si nos toca una suma difícil, tenemos que ganar nosotros, no la suma; no debemos asustarnos, tenemos que usar la cabeza...» y cuando hay un examen, nos dice que no tengamos miedo... Yo tuve muchos problemas en 1º y 3º, pero con esta maestra he mejorado mucho.*
> (Amanda, alumna de 9 años de la escuela de primaria St. Joan's)

> *Involucro a los alumnos en todo lo que ocurre en el aula... Solía decirse que a los niños hay que mirarlos pero no escucharlos... pero yo les escucho, es importante escucharles y dejar que se expresen por sí mismos. Hago La Hora del Círculo en mi clase y les dejo tiempo para que digan lo que quieran y se expresen. Funciona muy bien, a los alumnos les encanta esta actividad. Cuando alguno se porta mal, hago el esfuerzo de escuchar lo que tenga que decir y, si me he equivocado, lo admito...*
> (Erika, maestra de 3er curso de la escuela de primaria St. Joan's)

Un marco educativo a varios niveles para una educación emocional y social

Desde que obtuviera su independencia hace cincuenta años, el sistema educativo maltés ha experimentado un crecimiento y desarrollo notables en consonancia con el deseo del país de adoptar un sistema adaptado a sus necesidades como pequeño estado insular en vías de desarrollo. En los últimos años se han producido varias reformas que siguen en marcha en los centros con el objetivo de proporcionar una educación de alta calidad . El nuevo Marco del Plan Nacional de Estudios (Ministerio de Educación, Empleo y Familia, 2012) proporciona una hoja de ruta para obtener un sistema educativo inclusivo, humanístico, democrático y justo, haciendo hincapié en el derecho a recibir una educación para que todos los niños y jóvenes de Malta puedan alcanzar su máximo potencial como ciudadanos autónomos. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer antes de que la visión que engloba el marco del plan de estudios y los demás documentos se vea traducida en la práctica efectiva en las aulas. La educación inclusiva ha conseguido grandes avances a la hora de proporcionar acceso y oportunidades a niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta que Malta posee uno de los porcentajes más grandes de integración de la UE. Pero como ya hemos mencionado, garantizar una participación completa de todos los estudiantes dentro de un sistema escolar global, incluyendo a los niños más vulnerables y desfavorecidos, sigue siendo uno de los retos actuales. A medida que la sociedad maltesa se vuelve más diversa y multicultural, las escuelas tienen que invertir más en el desarrollo de prácticas más efectivas para promover la

inclusión, la igualdad y la justicia social. El abandono escolar en edades tempranas todavía es un reto considerable, ya que presenta las cifras más altas de la UE. Por otro lado, el absentismo y los problemas de alfabetización en ciertas comunidades y localidades son motivo de preocupación. Los resultados relativamente bajos de los alumnos malteses en lectura, matemáticas y ciencias en comparación con los estándares internacionales han generado una gran preocupación a pesar de la gran inversión en educación realizada a nivel nacional. En el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) realizado entre estudiantes de secundaria de 74 países, Malta obtuvo el puesto 45º en lectura, el 40º en matemáticas y el 41º en ciencias. En los tres casos, se situó por debajo de las medias de la UE y de la OCDE (Ministerio de Educación y Empleo, 2013a). El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMMS) situó a Malta en el puesto 40º de 50 países en ciencia y en el 28º en matemáticas (Ministerio de Educación y Empleo, 2013c). Por su parte, en el Estudio Internacional de Competencia Lectora (PIRLS), Malta obtuvo el puesto 35º de 45 países en habilidades de alfabetización y lectura (Ministerio de Educación y Empleo (2013b). Estos resultados han puesto de manifiesto las deficiencias del sistema educativo maltés a la hora de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico y creativo, capacidades para la resolución de problemas o el aprendizaje por preguntas, debido a que se centra en habilidades cognitivas de un orden inferior tales como trabajos de memorización o simple transmisión del conocimiento (Carabott, 2013).

Por otra parte, existe el peligro de que los esfuerzos encaminados a aumentar los estándares académicos de los alumnos malteses para que alcancen un nivel más próximo a los europeos e internacionales desemboquen, incluso sin ser percibido, en un retorno a la cultura de la competición, los exámenes y la selección, estando las escuelas impulsadas por la «ciencia de la entrega», es decir, motivados solo por entregar resultados y alcanzar objetivos preestablecidos e indicadores de rendimiento (Pring, 2012). Los estándares internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS pueden acabar convirtiéndose en otro campo de batalla, impulsando la segregación de los ricos y los pobres en diferentes escuelas como resultado de la competitividad (Ibíd., 2012) y con el resultado de que niños y jóvenes acaben aburridos o estresados debido a un sistema competitivo basado en los resultados. Si se sigue dicho modelo educativo, no tendrá lugar una educación emocional y social en un sentido más amplio, e incluso se verá como una pérdida de tiempo y recursos. Al personal escolar y a las familias, por ejemplo, pueden surgirles dudas sobre la relevancia de la educación emocional y social dentro de la enseñanza académica y pueden acabar concluyendo que solo sirve para robarle tiempo, lo que supondrá peores

A medida que la sociedad maltesa se vuelve más diversa y multicultural, las escuelas tienen que invertir más en el desarrollo de prácticas más efectivas para promover la inclusión, la igualdad y la justicia social

resultados (Benninga et al., 2006). No obstante, de acuerdo con las pruebas, centrarse en los procesos emocionales y sociales no debilita ni afecta negativamente a la consecución de resultados. Por el contrario, la educación emocional y social es un factor clave para la enseñanza y el aprendizaje y proporciona una base sobre la que construir un aprendizaje efectivo y alcanzar buenos resultados. Promueve la obtención de buenos resultados académicos, el compromiso, el comportamiento positivo y las relaciones sanas (Dix et al., 2012; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008) y actúa como un antídoto frente a problemas internos y externos (Battistisch et al., 2004; Blank et al., 2009; Waddell et al., 2007). Consigue que los estudiantes puedan regular sus emociones, hacer frente a las exigencias y frustraciones de la clase, solucionen los problemas de forma más efectiva y se relacionen mejor pudiendo trabajar de forma colaborativa (Durlak et al., 2011; Greenberg y Rhoades, 2008).

Abierto está también el debate sobre el «aumento de la educación terapéutica», que ha motivado la preocupación sobre la potencial estigmatización y el etiquetado de niños vulnerables al introducir programas de aprendizaje emocional y social, en concreto programas dirigidos a grupos específicos de niños como, por ejemplo, las Clases de Crianza (véase Ecclestone y Hayes, 2009; Watson, Emery y Bayliss, 2012). Se argumenta, por otra parte, que la educación no está relacionada con la salud mental y el bienestar y que los maestros son educadores y no sustitutos de psicólogos o profesionales de la salud mental (Craig, 2009). Se trata de una cuestión que es necesario destacar en contextos donde los maestros deben hacer frente a una presión cada vez mayor para garantizar unos niveles cada vez más altos de rendimiento académico. La educación emocional y social, no obstante, no es equiparable a los problemas de salud mental ni tiene que ver con convertir las escuelas en centros terapéuticos. Los déficits tradicionales de este discurso parecen haber desviado el concepto, es decir, promover el bienestar y maximizar el crecimiento y el potencial de todos los niños, incluidos los que afrontan riesgos en su desarrollo. Se trata de preparar a los niños y jóvenes para que puedan afrontar las pruebas de la vida del siglo XXI mediante su formación con capacidades académicas, sociales y emocionales, que dispongan de las habilidades y la resiliencia emocional necesarias para hacer frente al incierto y cambiante presente y futuro (Cefai y Cavioni, 2014, Cooper y Cefai, 2009). Los niños y jóvenes deberán estar preparados para ser creativos a la hora de solucionar problemas y ser efectivos en la toma de decisiones dentro de las áreas académicas y sociales, deberán saber construir y mantener relaciones colaborativas, saludables y de apoyo mutuo, hacer uso de sus recursos personales en momentos de dificultad y mantener su bienestar psicológico y social. De acuerdo con esta perspectiva, los objetivos de la educación son cognitivos y también afectivos, y los profesores deberán ser educadores efectivos y afectivos tanto en el aprendizaje académico

Promueve la obtención de buenos resultados académicos, el compromiso, el comportamiento positivo y las relaciones sanas y actúa como un antídoto frente a problemas internos y externos

como en el emocional y social. Tal y como Martin Seligman y sus colegas lo han presentado (2009), durante siglos las escuelas se han centrado en los resultados, «el camino hacia el mundo del trabajo adulto… imaginen qué pasaría si las escuelas pudieran, sin que unas restaran importancia a otras, enseñar habilidades para el bienestar y para la consecución de resultados».

De acuerdo con las actuales necesidades y fortalezas del sistema educativo maltés y de las pruebas que encontramos en la bibliografía internacional, el presente capítulo concluye con un marco para un enfoque educativo global hacia la educación emocional y social. El marco propone una perspectiva positiva del aprendizaje y el desarrollo de los niños desde el punto de vista de la salud y el bienestar, que abandona la concepción patológica de la salud mental y considera al personal escolar como educadores efectivos y afectivos tanto en lo académico como en lo emocional y social. Subraya la necesidad de contar con un enfoque de escuela integral a varios niveles para abordar la educación emocional y social, que se centre en la promoción de la salud, la prevención y las intervenciones específicas que involucran a toda la comunidad escolar en colaboración con los padres, la comunidad local y los servicios externos de apoyo (Cefai y Cavioni, 2014). Dicho enfoque está formado por los siguientes componentes:

- Enseñanza clara y ordenada de una educación emocional y social basada en datos, y responsable desde el punto de vista cultural como competencia fundamental, con un plan de estudios establecido, recursos disponibles y personal formado para garantizar que se imparte de forma coherente y adecuada. La enseñanza estructurada del aprendizaje emocional y social tiene lugar a lo largo de la vida escolar, implica un proceso parecido al de otras habilidades académicas, con una complejidad de comportamiento cada vez mayor y contextos sociales que exigen contar con determinadas capacidades en cada nivel de desarrollo.
- La introducción de las competencias sociales y emocionales en las demás asignaturas del plan de estudios de manera estructurada para así reforzar las competencias de todo el plan de estudios.
- Un ambiente de clase positivo donde los estudiantes se sientan seguros y atendidos, y donde tengan la oportunidad de poner en práctica las habilidades sociales y emocionales que están aprendiendo. Las relaciones de clase son fundamentales para conseguir un ambiente positivo en el aula.
- Un enfoque de escuela global donde la comunidad escolar, junto con los padres y la comunidad local, fomente la educación emocional y social en todos los ámbitos, y donde las capacidades que se trabajan en el aula se fomenten y refuercen a nivel de todo el centro de forma estructurada y complementaria.
- La participación y colaboración de las familias a la hora de promover y reforzar en casa las habilidades sociales y emocionales aprendidas.
- Intervenciones específicas: un enfoque por etapas donde la responsabilidad recaiga en la escuela, en asociación con profesionales, padres, servicios y comunidad, a la hora de proporcionar el apoyo necesario a los estudiantes que experimentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento. Esto exige un trabajo integrado e interinstitucional, para satisfacer las necesidades emocionales y sociales de niños y jóvenes. Las prestaciones a estudiantes que experimentan este tipo de dificultades ofrecen un proceso continuo de servicios y situaciones orientados a cubrir las necesidades del niño.
- La educación emocional y social ocupa un lugar central en la formación inicial del docente, donde todo el profesorado se

Convertirse en ciudadano del siglo XXI exige un «cambio de conciencia», lejos del rendimiento, la competitividad y el individualismo absoluto para abrazar el crecimiento humano, el desarrollo, el aprendizaje, la colaboración, la justicia y la paz

implica con los estudiantes a nivel curricular y transversal, tanto a la hora de impartirla para intervenciones generales y específicas, como en el apoyo a su propia salud mental y bienestar. Esto se mantendrá en la formación continua que las escuelas ofrecen con frecuencia a su personal.

- El bienestar emocional y social del personal y las familias también debe ser tenido en cuenta en un enfoque educativo global. Para que los adultos puedan enseñar, dar ejemplo y reforzar la educación emocional y social, primero tienen ellos mismos que estar sanos y alfabetizados emocional y socialmente. Esto exige contar con estructuras de apoyo que proporcionen información y formación del personal y de los padres sobre cómo desarrollar y mantener su propio aprendizaje emocional y social, su bienestar y salud.
- Cualquier iniciativa de educación emocional y social que lleven a cabo las escuelas requiere una evaluación para que las intervenciones que se realicen cubran las necesidades de la escuela. Esto incluye la identificación de las buenas prácticas existentes en la escuela y su incorporación a la iniciativa. También puede incorporar sistemas de apoyo y políticas organizativas para proteger el éxito y la sostenibilidad de la iniciativa, como la gestión de estos sistemas de apoyo, la participación activa de toda la comunidad escolar en la planificación y la aplicación, el suministro de recursos adecuados y la armonización con las políticas regionales y del centro.
- Por último, toda iniciativa debe ser supervisada, evaluada y mejorada con frecuencia a nivel individual, de clase y de todo el centro.

Conclusión

Convertirse en ciudadano del siglo XXI exige un «cambio de conciencia», lejos del rendimiento, la competitividad y el individualismo absoluto para abrazar el crecimiento humano, el desarrollo, el aprendizaje, la colaboración, la justicia y la paz (Cefai y Cavioni, 2014; Clouder, 2008; Noddings, 2012). Martin Seligman (2009) lo denomina una «nueva prosperidad», en la que se combina salud y abundancia, y donde nuestros recursos están pensados para generar más bienestar. Ahora contamos con la información y las herramientas para promover esta «nueva prosperidad» entre nuestros niños y jóvenes; de no hacerlo, estaríamos defraudando a nuestros hijos al proporcionarles una educación insuficiente para afrontar los desafíos y realidades del presente siglo (Clouder, 2008).

Notas

1 Las escuelas públicas en Malta se agrupan en diez colegios regionales, y cada uno de ellos es responsable de todas las escuelas de enseñanza primaria, intermedia y secundaria de la región.

2 Las escuelas de enseñanza postsecundaria normalmente atienden a jóvenes de entre 16 y 18 años y ofrecen formación profesional o preparan a los jóvenes para la enseñanza superior.

3 Las reglas de oro de La Hora del Círculo son: *Escuchamos a las personas, no interrumpimos; Somos buenos, no hacemos daño a los demás; Somos amables y serviciales, no herimos los sentimientos de nadie; Trabajamos duro, no malgastamos el tiempo; Cuidamos las propiedades, no malgastamos ni dañamos las cosas; Somos honrados, no ocultamos la verdad (Mosley, 2009)*.

4 La Clase de Crianza es una clase especial para niños pequeños de enseñanza primaria que presentan dificultades sociales, emocionales y de comportamiento, que se imparte en la propia escuela y a la que los niños asisten a media jornada para recibir sesiones de alfabetización emocional.

5 Maestros itinerantes que proporcionan apoyo especializado a niños pequeños de preescolar y de los primeros años de la enseñanza primaria con necesidades educativas individuales.

6 Maestros especialistas de enseñanza primaria que proporcionan apoyo adicional a alumnos de los primeros años de primaria con problemas de alfabetización.

7 El monitor de disciplina es responsable del comportamiento y disciplina de los estudiantes en las escuelas secundarias y se encarga de la corrección de comportamientos, la aplicación de procedimientos disciplinarios en caso de mala conducta continuada y el desarrollo de políticas, entre otras funciones.

8 Los nombres de las escuelas han cambiado. La información sobre el perfil de la escuela era correcta en el momento de la recogida de datos. Para obtener más información sobre el proyecto, consulte Cefai (2008).

Referencias

Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. y Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental well-being in primary schools: Universal approaches*. Londres, Reino Unido: National Institute for Clinical Excellence.

Askell-Williams, H. y Cefai, C. (2014). Australian and Maltese teachers' perspectives about their capabilities for mental health promotion in school settings. *Teaching and Teacher Education*, 40, 1-12.

Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), 50-67.

Bartolo, P. A., (2010). The process of teacher education for inclusion: the Maltese experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (s1), 139-148.

Bartolo, P. A., Agius Ferrante, C., Azzopardi, A., Bason, L., Grech, L. y King, M. (2002). *Creating Inclusive Schools: Guidelines for the Implementation of the National Minimum Curriculum Policy on Inclusive Education*. Malta: Ministerio de Educación.

Battistich, V., Schaps, E. y Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, *24*, 243-262.

Bennathan M. y Boxall, M. (2001) *Effective Interventions in Schools: nurture groups in school: principles & practice* (2ª edición). Londres: David Fulton.

Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P. y Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. Phi Delta Kappan,. *Phi Delta Kappan*, *87* (6), 448-452.

Binnie, L. M. y Allen, K. (2008). Whole school support for vulnerable children: the evaluation of a part-time nurture group. *Emotional and Behaviour Difficulties*, 13 (3), 201-206.

Blank , L. Baxter, S. Goyder, L., Guillaume, L., Wilkinson, A, Hummel, S. y Chilcott, J. (2009) *Systematic review of the effectiveness of universal interventions which aim to promote emotional and social wellbeing in secondary schools*. Londres: National Institute for Clinical Excellence.

Borg, M. G. y Triganza Scott, A. (2009). *Social Development in Schools*. En C. Cefai y P. Cooper (Eds.) *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Reino Unido: Jessica Kingsley.

Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R. y Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through Personal and Social Development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30 (1): 19-37.

Carabott, S. (2013). *Our education system is sick says former dean*. The Times of Malta, 6 de mayo de 2013.

Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londres, Reino Unido: Jessica Kingsley Publishers.

Cefai, C. y Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. Nueva York, Nueva York: Springer Publications.

Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A. y Grech, T. (2014) Circle Time for Social and Emotional Learning in Primary School. *Journal of Pastoral Care in Education*, 32 (2): 116-130.

Cefai, C. y Cooper, P. (2011) Nurture Groups in Maltese schools: Promoting inclusive education. *British Journal of Special Education*, 38 (2), 65-72.

Cefai, C. y Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 183-198.

Cefai, C. y Cooper, P. (2006) Social, emotional and behaviour difficulties in Malta: An Educational Perspective. *Journal of Maltese Education Research*, 4 (1): 18-36.

Cefai, C., Cooper, P. y Camilleri, L. (2009) Social, emotional and behavioural difficulties in Maltese schools. *International Journal of Emotional Education*, 1 (1): 8-49.

Center for Disease Control and Prevention. (2013). Mental Health Surveillance Among Children – United States 2005–2011. *Morbidity and Mortality Weekly Report Supplements*, *62* (2), 1-35.

Clouder, C. (2008) Introduction. En Fundación Marcelino Botín. *Social and emotional education: An international analysis*. Santander, España: Fundación Botín.

Cole, T., Daniels, H. y Visser, J. (2005). The mental health needs of pupils with EBD.

En R. Williams y M. Kerfoot (Eds) *Child and Adolescent Mental Health Services*. Oxford: Oxford University Press.

Colley, D. (2009) 'Nurture groups in secondary schools' *Emotional and Behaviour Difficulties*, 14 (4), 291-300.

Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J. y Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal*, 338, 208-211.

Cooper, P. y Cefai, C. (2009). Contemporary values and social context: Implications for the emotional well-being of children. *Journal of Emotional and Behaviour Difficulties*, *14* (2), 91-100.

Cooper, P. y Tiknaz, Y. (2007) *Nurture Groups in Schools and at Home. Connecting with children with social, emotional and behaviour difficulties*. Londres: Jessica Kingsley Publications.

Cooper, P. y Whitebread, D. (2007). 'The effectiveness of nurture groups on student progress: evidence from a national research study', *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, (3), 171-191.

Coppock, V. (2007) It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy in Schools. *Children and Society*, 21 (6), 405-419.

Collins, B. (2011). *Empowering children through Circle Time: An illumination of practice*. Tesis doctoral inédita de educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Irlanda, Maynooth.

Craig, C. (2009). *Well-being in schools: The curious case of the tail wagging the dog*. Glasgow, Reino Unido: Centre for Confidence and Well-being.

Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J. y Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and Adolescent Mental Health*, *17* (1), 45-51.

Doveston, M. (2007). Developing capacity for social and emotional growth: An action research project. *Pastoral Care in Education*, 25, 46-54.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 474-501.

Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). Changing the subject: the educational implications of emotional well-being. *Oxford Review of Education*, *35* (3), 371-389.

European Agency for the development of Special Educational Needs (2010). *Development of Inclusion in Malta*. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde https://www.european-agency.org/country-information/malta/national-overview/development-of-inclusion

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2014) *Malta: drug-related information and data*. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 en http://www.emcdda.europa.eu/publications/country-overviews/mt

Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, *2*, 27-52.

Greenberg, M. T. y Rhoades, B. L. (2008). *State-of-science review: Self regulation and executive function—What can teachers and schools do?* Londres, Reino Unido: Office of Science and Innovation Foresight Project: Mental Capital and Mental Well-being.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist,58*, 466-474.

Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology 45, 349-360*.

Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 13-18.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. y Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in main stream schools on the achievements of their peers, *Educational Research*, 39, 365-382.

Lown, J. (2002). Circle time: The perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology in Practice*, 18, 93-102.

Miller, D. y Moran, T. (2007). Theory and practice in self-esteem enhancement: Circle-time and efficacy-based approaches—A controlled evaluation. *Teachers & Teaching*, 13, 601-615.

Ministerio de Educación y Empleo (2013a). *PISA 2009 + Programme for International Student Assessment. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PISA %202009+ %20Malta %20Report.pdf

Ministerio de Educación y Empleo (2013b). *PIRLS 2011 Progress in International Reading Literacy Study. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/PIRLS%202011 %20Malta%20Report.pdf

Ministerio de Educación y Empleo (2013c). *TIMMS 2011. Trends in International Mathematics and Science Study. Malta Report*. Malta, Departamento de Investigación y Desarrollo, DQSE. Accedido por última vez el 30 de junio de 2014 desde https://researchanddevelopment.gov.mt/en/Documents/TIMSS %202011 %20Malta %20Report.pdf

Ministerio de Educación, Empleo y Familia (2012) *A national curriculum framework for all*. Malta: MEEF.

Ministerio de Educación, Juventud y Empleo (2005) *Personal and social development syllabusfor secondary schools*. MEYE, Malta

Mosley, J. (2009) Circle Time and Socio-emotional Competence in Children and Young People en C. Cefai and P. Cooper (Eds.) *Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties* Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Muscat, M. (2006) *Evaluation of the PSD programme*. Tesis de máster inédita,

Facultad de Educación, Universidad de Malta.

National Statistics Office (2013) *Malta in Figures 2013*. NSO, Malta.

Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education, 38* (6), 771–781.

Ofsted 2007. *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. Accedido el 30 de junio de 2014 desde www.ofsted.gov.uk

Pace, M. (2012). *'Let's get into a Circle!': A Study on Circle Time as a Whole-School Approach*. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.

Pace, S. (2011). *Primary school teachers' perception of emotional intelligence in children's education*. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. y Pachan M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago, Illinois: CASEL

Pring, R. (2012). Putting persons back into education. *Oxford Review of Education, 38* (6), 747-760.

Reynolds, R., MacKay, T. y Kearney, M. (2009). Nurture groups: a large-scale, controlled study of effects on development and academic attainment, *British Journal of Special Education*, 36 (4), 204-212.

Schembri Meli, M. A. (2010) A nurture group at Melita Primary School, en C. Cefai y P. Cooper (eds) *Nurture Groups in Primary Schools: the Maltese experience*. VDM Verlag Dr Muller Publications.

Seligman, M. E., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. y Ernst, R. (2009). Positive Education. *Oxford Review of Education, 35* (3), 293-311.

Sultana, R. G. (1992). Personal and social education: curriculum innovation and school bureaucracies in Malta, *British Journal of Guidance and Counselling*, 20 (2), 164-185.

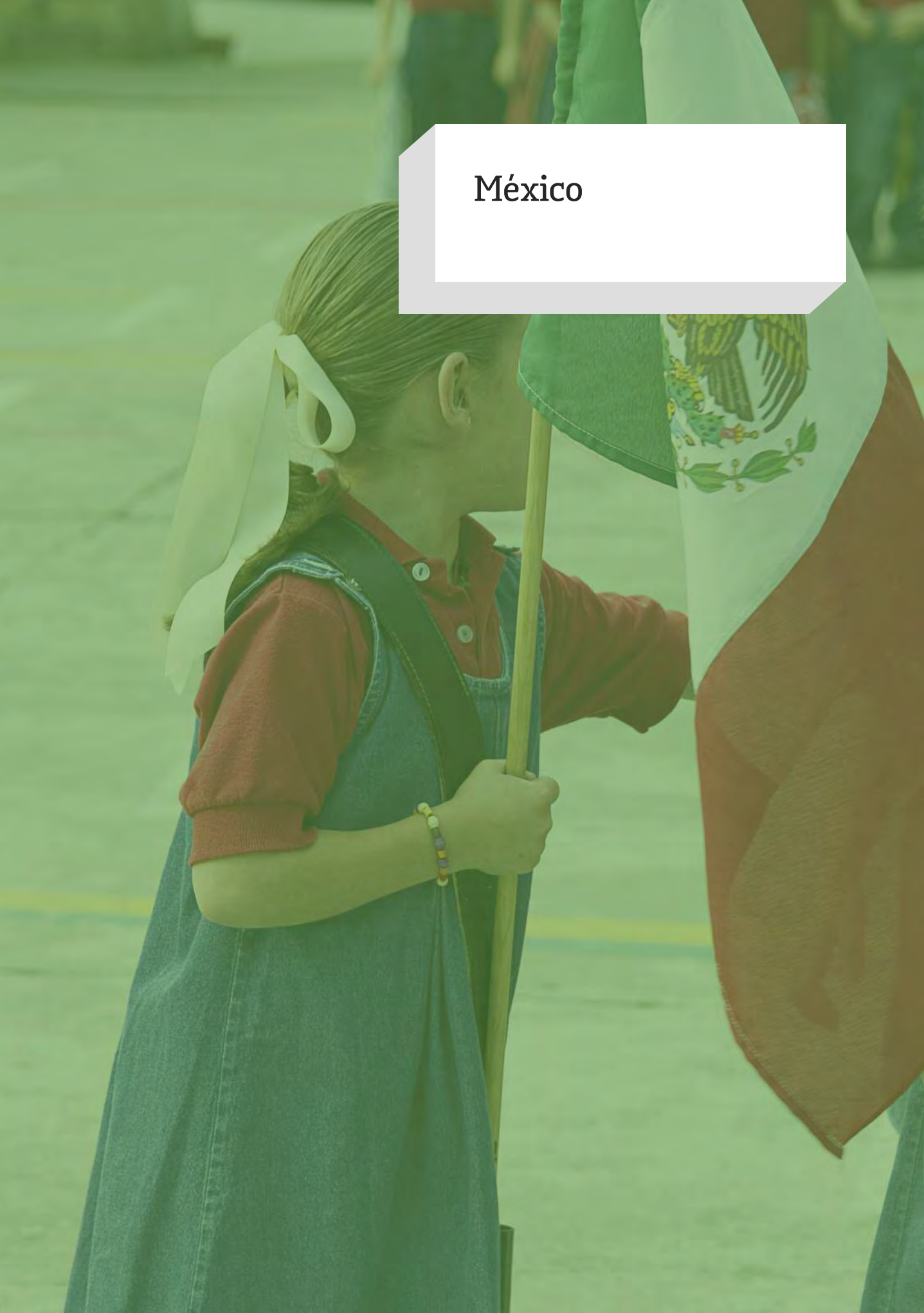
Tanti Rigos, V. (2009). *Maltese Teachers' Causal Attributions, Cognitive and Emotional Responses to Students with Emotional and Behavioral Difficulties*. Tesis de máster inédita, Facultad de Educación, Universidad de Malta.

Waddell, C., Peters, R. V., Hua, R. M. y McEwan, K. (2007). Preventing Mental Disorders in Children: A Systematic Review to Inform Policy-Making. *Canadian Review of Public Health*. 98 (3) 166-173.

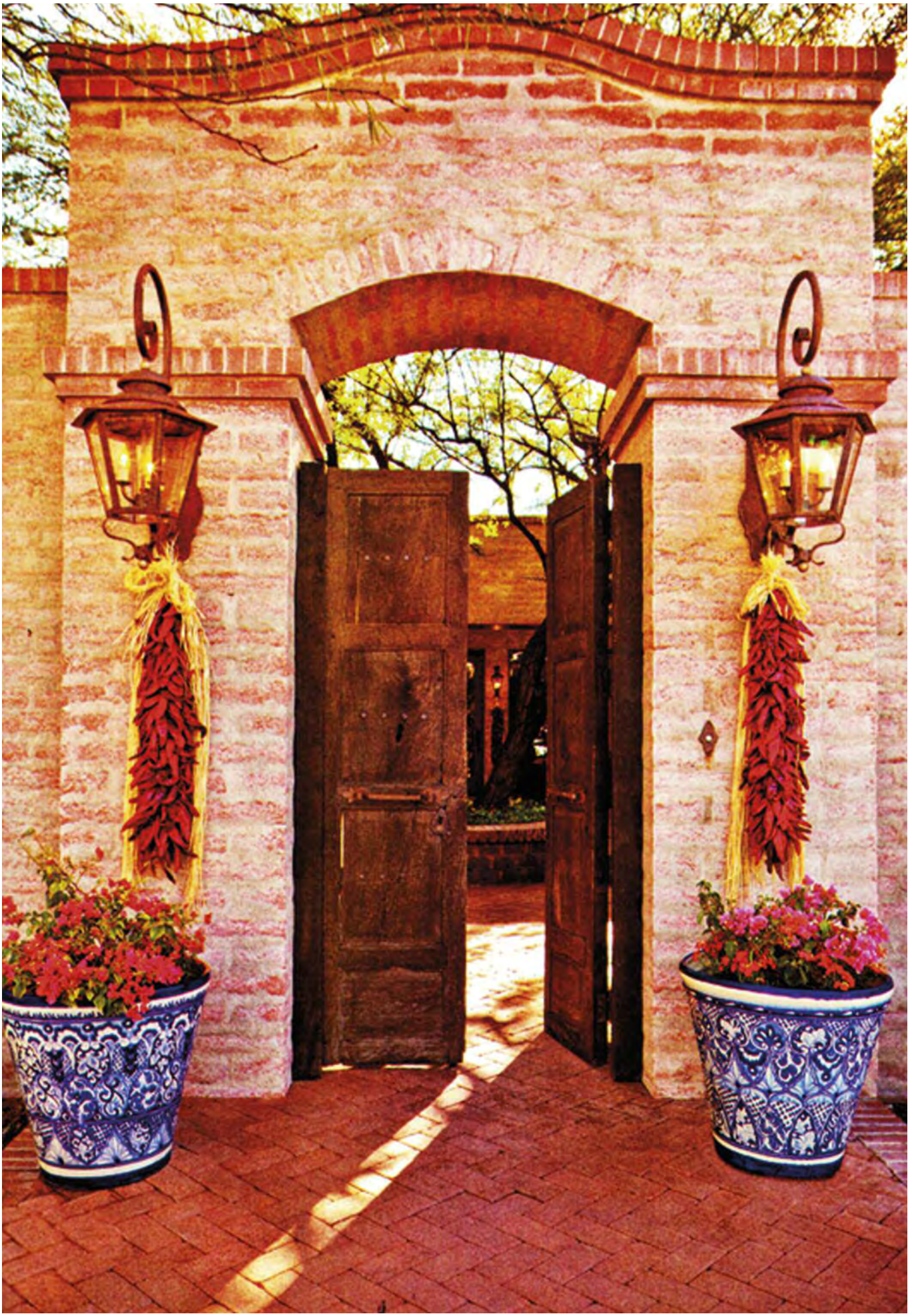
Watson, D., Emery, C. y Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools A critical perspective*. Bristol, Reino Unido: The Policy Press.

Weare, K. y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26* (S1), 129-169.

Wood, F. (2001). *Can Circle Time in the Foundation Stage Support the Early Learning Goals for Personal, Social and Emotional Development?* Tesis inédita, Facultad de Educación, Universidad de Bristol.



México



La educación emocional y social en México

Claudia Madrazo

Resumen

México es el cuarto país del mundo en términos de biodiversidad y diversidad cultural. En los últimos cuarenta años, su población ha pasado de 20 millones de habitantes a 112 millones, el 76% de los cuales tienen menos de 45 años de edad (INEGI, 2010). Estas presiones demográficas, junto con múltiples factores sistémicos profundamente enraizados (en los ámbitos político, económico y social) han contribuido a la erosión del tejido social de este país.

Fruto de su compleja dinámica social, México está experimentando una escalada de violencia entre las generaciones más jóvenes, según atestiguan una creciente falta de interés por parte de los alumnos, una elevada tasa de abandono de los estudios y un incremento de los casos de suicidio (CEAMEG, 2011).

En el presente capítulo se recogen diversas iniciativas emprendidas por el gobierno mexicano para introducir un enfoque sistémico en la educación emocional y social. No obstante, pese a numerosas reformas curriculares relacionadas con la educación emocional y social, la enseñanza sigue careciendo de un enfoque socioemocional obligatorio integrado.

Los tres casos prácticos que se presentan son los siguientes:

AMISTAD para Siempre: es la versión hispana, adaptada culturalmente, de *FRIENDS for Life*. Se trata de un programa emocional y social, aprobado por la Organización Mundial de la Salud, cuyo objetivo es incrementar la resilencia mejorando la competencia emocional y social y reduciendo la ansiedad y los síntomas depresivos en la infancia y la adolescencia. Los estudios han demostrado que los niños y adolescentes que participan en este programa experimentan una mejora en las habilidades para hacer frente a situaciones conflictivas, así como en su capacidad para pensar de un modo positivo y para entablar relaciones.

Más de medio millón de niños y niñas de 28 estados mexicanos han participado en el programa *dia°* (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte). Este programa integra en el proceso educativo las artes visuales y literarias para generar un entorno seguro en el que puedan contribuir los alumnos y utilizar el diálogo como vehículo principal del proceso de transformación. En la actualidad, unas veinte mil aulas mexicanas utilizan esta metodología, adoptada por más de dos mil directores de centros educativos. El 95% de los docentes que expresaron sus opiniones sobre este caso práctico señalaron beneficios positivos en cuanto al desarrollo de las habilidades emocionales de los alumnos, y el 78% de ellos estuvieron de acuerdo en que esta metodología también contribuye al desarrollo de sus capacidades cognitivas. Claudia Madrazo nos explica de qué modo se ha llevado a cabo el programa *dia°* en CAM 10 (un Centro de Atención Múltiple, de gestión pública, situado en México), haciendo hincapié en la transformación experimentada por el alumnado, el profesorado y las familias, y facilitándonos información detallada acerca del modo en que funciona este programa en la práctica.

El tercer caso práctico, que se centra en la educación emocional y social del pueblo maya de la península de Yucatán, nos lleva al nivel más profundo del proceso educativo, a la esencia de nuestros valores sociales básicos y de nuestros modelos mentales, a las raíces de nuestras culturas ancestrales. Nos presenta una visión fascinante del papel significativo que desempeña la educación emocional y social en el modo de vida tradicional de los mayas, al tiempo que ilustra la profundidad y fragilidad de las habilidades socioafectivas que se fomentan en sus comunidades para conseguir «un equilibrio metafísico».

Cada uno de estos casos presenta una forma distinta de abordar la creación de futuros deseables y los problemas fundamentales existentes en los distintos niveles del sistema sociocultural mexicano. En conjunto, ponen de manifiesto la imperiosa necesidad de incorporar cambios estructurales en los planes de estudio y en la capacitación continua de los formadores del profesorado, directores de centros educativos, docentes, tutores y padres, con el objetivo de desarrollar comunidades de aprendizaje sanas, que sean capaces de co-crear y de mantener los complejos procesos de la educación emocional y social, y que permitan reconstruir el tejido social.

Claudia Madrazo creció en el seno de una familia de educadores. Desde joven se interesó por aprender y explorar el mundo. Su necesidad de investigar y descubrir la llevó a las artes y a examinar su potencial como camino para la transformación. Para ella, la educación es un proceso que va más allá del aprendizaje formal.

Es licenciada en Comunicaciones y Prensa por la Universidad Iberoamericana y cursó un máster en Museología y Semiología de Bienes Culturales en Essex University, Reino Unido. Ha escrito nueve libros y diversos ensayos y artículos.

En 1992 Claudia fundó La Vaca Independiente®, una empresa social centrada en la transformación educativa y el desarrollo humano. Diseñó la innovadora metodología dia® (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte), que permite que el docente deje de ser un transmisor unilateral de información para convertirse en el mediador de un proceso de aprendizaje profundo que invita a los alumnos a compartir la responsabilidad de su aprendizaje y desarrollo. En 2010 fue cofundadora de la Academia para el Cambio Sistémico, una iniciativa que impulsa a líderes, comunidades y redes a catalizar y facilitar el bienestar social, ambiental y económico a gran escala. En 2012 fundó la Transformación a través del Arte y la Educación (TAE), una organización sin ánimo de lucro integrada por artistas, docentes y profesionales, comprometidos a apoyar la transformación a través del arte y la educación.

También participa en foros sobre conservación y sostenibilidad y forma parte de los consejos de The Nature Conservancy, The Cornell Lab of Ornithology y The National Geographic Society.

Introducción

México es un país fascinante, con una historia larga y compleja de cinco mil años de civilización y cambios socioculturales continuos. Es el cuarto país del mundo en términos de biodiversidad y contrastes culturales. Desde sus inicios, que se remontan a la civilización olmeca, ha ido diseminando y consolidando la visión multicultural, el conjunto de conocimientos, la sabiduría y la dinámica social que forjan su identidad. Ahora bien, este complejo mundo, de gran riqueza cultural, también es fruto de su fusión con la cultura española basada en los valores del cristianismo del siglo XVI. Los numerosos cambios políticos que se han ido sucediendo a lo largo de los siglos han generado una serie de disparidades socioeconómicas.

Dinámico y vibrante, México cuenta con 112 millones de habitantes, el 76% de los cuales tienen menos de 45 años de edad (INEGI, 2010). Grandes talentos creativos, una magnífica producción de arte, una rica cultura y una economía emergente coexisten con una abrumadora disparidad social y una acuciante escasez de oportunidades para los miembros más prometedores y productivos de su población. El propósito de este capítulo es poner de relieve algunas de las preguntas clave y de las dificultades que el país debe abordar en la actualidad, partiendo de tres situaciones que fomentan el desarrollo de la educación emocional y social.

El contexto educativo en México

Los principios que rigen el actual sistema educativo en México se sintetizan en el artículo 3° de la Constitución mexicana, que proclama: *La educación se concibe como una función básica para la construcción de una sociedad libre y un estado soberano* (...) *La educación* (constituye la clave para alcanzar) *un desarrollo humano integral y es un medio esencial para la formación, el desarrollo y la transformación de la sociedad mexicana así como un factor determinante en la transmisión de conocimientos, de cultura y de solidaridad social.* El concepto de una enseñanza pública, gratuita, obligatoria y laica, que fomente la libertad y la democracia, también ha definido la educación pública en México durante más de medio siglo. Pese a ello, el país debe hacer frente a las graves dificultades educativas que se encuentran profundamente enraizadas en la historia. Afrontar estos retos puede proporcionar los medios necesarios para que el país participe de una forma más activa en el complejo y globalizado mundo de hoy en día. A continuación se detallan algunos de los desafíos más apremiantes a los que México debe dar respuesta:

- Las disparidades regionales existentes en lo que a la educación básica respecta se están salvando gracias a que la capacidad del sistema de enseñanza primaria es superior a la existente en la mayoría de los países en desarrollo. Sin embargo, tanto el acceso a la educación secundaria y a la superior, como los niveles de inscripción y continuidad escolar, todavía son muy bajos y distan mucho de satisfacer las necesidades de estas poblaciones.

Dinámico y vibrante, México cuenta con 112 millones de habitantes, el 76% de los cuales tienen menos de 45 años de edad (INEGI, 2010)

Tanto el acceso a la educación secundaria y a la superior, como los niveles de inscripción y continuidad escolar, todavía son muy bajos

- Según datos del censo de población de México, en 2010 el país contaba con 32,5 millones de niños de entre 0 y 14 años, cifra que representa aproximadamente el 30% de la población total. De estos 32,5 millones, solo el 45% de los niños de entre 3 y 5 años han recibido algún tipo de educación preescolar y el 4,8% de los que tienen entre 6 y 14 no van a la escuela (INEGI, 2013). Esto significa que un porcentaje importante de la infancia mexicana están sin escolarizar.
- En todos los niveles educativos, la calidad de la educación se asocia a la disparidad socioeconómica que aún prevalece en todo el país, según lo corroborado por los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), más satisfactorios en las escuelas privadas y estados más ricos de la nación (OCDE, 2013). No todas las escuelas ni todas las regiones del país proporcionan a sus alumnos un conjunto adecuado de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores: no existe una infraestructura escolar adecuada, ni mucho menos acceso a la tecnología digital.
- Prestar atención a las poblaciones marginadas por la pobreza, diferencias culturales, discapacidad física o cognitiva, condición de migrantes de sus miembros o por razones de género, constituye un reto al que todavía se está enfrentando el sector educativo.
- El acceso al mundo laboral es limitado y existen pocas ofertas de empleo, bien debido a la actual crisis económica, o porque la formación que reciben los jóvenes no satisface las necesidades y demandas del mercado de trabajo.
- Es imprescindible que la educación contribuya a paliar el creciente grado de violencia y corrupción que ha inundado la sociedad mexicana en los últimos tiempos.

Teniendo en cuenta estos retos, no cabe ninguna duda de que México requiere un plan de desarrollo humano y social que pueda capacitar de forma integral a su sociedad para satisfacer las necesidades que conlleva la actual complejidad social, económica, cultural, ecológica y tecnológica —tanto a nivel local como mundial— (Hopkins *et al.*, 2007). El país debe considerar los avances científicos y las

Prestar atención a las poblaciones marginadas por la pobreza, diferencias culturales, discapacidad física o cognitiva, condición de migrantes de sus miembros o por razones de género, constituye un reto al que todavía se está enfrentando el sector educativo

tecnologías actuales a la hora de impulsar la formación de personas que sean multiculturales, responsables y éticas, comprometidas con el desarrollo local y nacional , además de mantenerse al tanto de lo que está sucediendo en el resto del mundo. Debemos tender un puente que acorte las distancias entre la sabiduría de nuestras antiguas tradiciones culturales y el presente tecnológico en continua mutación, de modo que podamos aunar lo mejor de nuestras tradiciones y las herramientas y posibilidades que nos brinda la modernidad.

La educación debe ser el sistema fundamental para forjar, conservar y garantizar la paz y la seguridad en la sociedad

En este contexto es importante señalar que las reformas legales y propuestas educativas que se han llevado a cabo en los últimos treinta años se han caracterizado por una persistente falta de continuidad, al tiempo que intereses de tipo político y económico ajenos a la educación han constituido un impedimento para su posterior desarrollo. Es necesario abordar por lo tanto tres retos educativos globales para eliminar los obstáculos que han frenado la mejora del nivel educativo en México:

1. La educación debe ser un vehículo para vencer la desigualdad cultural, económica, de género y social.
2. La educación debe ser el motor que conduzca a una economía mejor y más productiva. El bienestar social y económico debe fortalecerse mediante el establecimiento de alianzas estratégicas entre el sector educativo (público y privado) y las partes locales y extranjeras interesadas (instituciones de educación superior, el sector industrial y organizaciones no gubernamentales (ONG), entre otros).
3. La educación debe ser el sistema fundamental para forjar, conservar y garantizar la paz y la seguridad en la sociedad mediante la participación de la comunidad en proyectos orientados a construir y reparar el tejido social, e introducir y fomentar programas de educación emocional y social en todo el país y en todos los niveles educativos.

La Educación Emocional y Social en México

Una de las cuestiones educativas más apremiantes en México consiste en determinar cómo podemos proporcionar a los individuos y comunidades, no solo unas mejores habilidades cognitivas y un rendimiento académico satisfactorio, sino también los medios para desarrollar una ciudadanía socioemocionalmente competente y socialmente comprometida.

La diversidad cultural de México, así como sus diferencias económicas y de género, han generado un paisaje social desigual y en ocasiones violento, según revela el creciente número de casos de acoso comunicados por las escuelas, que deben interpretarse como un síntoma de una problemática subyacente (CEAMEG, 2011). La rápida propagación del crimen organizado a lo largo de los estados septentrionales y centrales de México, ha sembrado un clima de temor y desesperación que ha debilitado los lazos sociales y ha erosionado la confianza social.

Estas variables se han tenido en cuenta en muchos de los análisis llevados a cabo sobre la actual situación educativa en México. La mayoría se centra en la necesidad de diseñar

un programa articulado de educación emocional y social para el alumnado, docentes y familias (CEAMEG, 2011), y hacen hincapié en la imperiosa necesidad de construir y preservar la cohesión social.

Como respuesta, en 1992 México inició una transformación educativa y una reorganización del sistema educativo nacional a través del "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" (Secretaría de Educación Pública, 2011, en adelante SEP). Esta iniciativa perseguía el desarrollo de individuos comprometidos gracias a un sistema educativo que fomentara sus habilidades académicas, emocionales y sociales. En 2002 se hizo un llamamiento a escala nacional para que se implementara dicha iniciativa y se concluyeran las reformas del sistema educativo nacional con el propósito de asegurar el desarrollo integral de los alumnos, capacitarlos para lograr mejores estándares de conocimientos y desarrollar una ciudadanía sensible a los derechos humanos, la justicia y el respeto (SEP, 2011).

Con la misma finalidad que las iniciativas anteriores, la Reforma del Plan de Estudios de 2004 pretendía transformar las prácticas pedagógicas fortaleciendo el desarrollo, tanto de habilidades académicas, como emocionales y sociales (SEP, 2004). Este enfoque basado en el desarrollo de habilidades y competencias contemplaba el desarrollo de individuos capaces y equilibrados en todos los niveles del sistema educativo (SEP 2011). Se estableció como requisito implícito que los niños y niñas fueran los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje en todas las áreas, incluyendo el ámbito emocional y social. Para lograrlo, el sistema educativo tendría que reforzar las capacidades cognitivas de los alumnos y sus procesos afectivos. Estaba previsto que este nuevo programa educativo se aplicara a escala nacional en las escuelas públicas y privadas. De este modo, el desarrollo de las habilidades afectivas, sociales y cognitivas se convirtió en un objetivo fundamental del proceso educativo, que debía iniciarse desde preescolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2011; Chávez, 2010).

Se esperaba que los niños desarrollaran, a partir de preescolar, su autoconcepto, la capacidad de expresar sus sentimientos, de regular sus emociones, de resolver problemas, y de verbalizar su estado de ánimo y sus emociones, lo cual, a su vez, les permitiría moderar determinados comportamientos al tiempo que interactuaban con los demás (SEP, 2004). Estas habilidades se agruparon en habilidades personales, emocionales y sociales (identidad personal, independencia, relaciones interpersonales) y en habilidades de lenguaje y comunicación (aprender a comunicar las necesidades propias a través del lenguaje).

En el área de las habilidades personales, emocionales y sociales, el objetivo era que los niños aprendieran a relacionarse pacíficamente con los demás y con la naturaleza y a comunicarse de un modo efectivo, que se fomentara el trabajo en equipo, que aprendieran formas armoniosas de entablar relaciones emocionales y personales, que desarrollaran una identidad personal y social, y que valoraran y reconocieran la diversidad étnica, cultural y lingüística de México (SEP, 2009).

En 2007-2012 una nueva iniciativa contemplaba que, a partir de preescolar, los niños desarrollaran su autoconcepto, expresaran sus sentimientos, adquirieran valores sociales fundamentales, tales como el respeto y la tolerancia, y aprendieran a regular sus emociones y comportamientos, todo ello con el fin de que, en especial durante la adolescencia, estuvieran capacitados para, entre otras cosas, no caer en la drogodependencia y saber combatir problemas de violencia y de otro tipo. (SEP, 2009).

Para hacer frente a estos comportamientos nocivos, el programa «Escuelas Seguras» señaló la necesidad de desarrollar sesiones que incorporasen el aprendizaje de valores y actitudes orientados a prevenir el acoso escolar, promover los derechos humanos y la democracia, y desarrollar la empatía y la asertividad entre el alumnado. También se pretendía dotar a los docentes de estrategias que les ayudasen a introducir en el aula habilidades de gestión personal y relaciones afectivas mediante el desarrollo de la autoestima de los alumnos, la autorregulación y la autonomía en el proceso de toma de decisiones (SEP, 2011). Por consiguiente, los planes de estudio de educación primaria y secundaria introdujeron cursos de habilidades emocionales y sociales mediante las asignaturas de Ética y Educación Cívica, para fomentar compromisos y puntos de vista éticos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado (SEP 2011).

Como respuesta a estas necesidades, se han diseñado diversos programas y metodologías con la voluntad de promover y proporcionar directrices que impulsen la educación emocional y social en México. Entre las instituciones que desarrollan tales programas cabe mencionar el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), la Comisión Mexicana de Investigación Educativa (COMIE), el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estas instituciones han colaborado con la Academia Internacional de Educación (AIE) y la Oficina Internacional de Educación (OIE) en la creación de directrices académicas (Elver, 2003).

La mayoría de estas organizaciones impulsan, apoyan y guían constantemente a las escuelas para que fomenten habilidades que permitan hacer frente a situaciones conflictivas e introduzcan en el aula espacios destinados a abordar tareas vitales, incluyendo cómo hacer frente a la frustración y a la ansiedad, forjar y mantener relaciones, entablar una comunicación efectiva con los demás, identificar los estados emocionales y ser conscientes de las necesidades de los otros. Aunque algunos de estos programas han dado resultados satisfactorios, la mayoría de los docentes no han logrado incorporar las habilidades emocionales y sociales como una parte integral del aprendizaje, tendiendo a separarlas de las dinámicas de clase.

Aunque algunos de estos programas han dado resultados satisfactorios, la mayoría de los docentes no han logrado incorporar las habilidades emocionales y sociales como una parte integral del aprendizaje, tendiendo a separarlas de las dinámicas de clase

Ahora bien, pese a estas valiosas iniciativas y la retórica convincente de las numerosas reformas y leyes que han impulsado la introducción de las habilidades emocionales y sociales en el sistema educativo, seguimos careciendo de un plan de estudios integrado

y coherente para programas de desarrollo personal y profesional que permita a los docentes incorporar la educación emocional y social en los sectores de la enseñanza pública y privada de México.

No hay muchas pruebas que corroboren que hayan sido tomados en cuenta en el diseño de los planes de estudio o de programas de formación continua de los docentes. Sin embargo, existen algunas directrices explícitas sobre cómo debería incorporarse la educación emocional y social a diario en el aula. Contamos con objetivos generales, pero carecemos de acciones o programas concretos (UNESCO, 2008). Es importante destacar que diversas ONG e instituciones civiles y académicas han emprendido actividades aisladas al respecto.

Con el fin de proporcionar un programa educativo integral que incorpore habilidades emocionales y sociales, es necesario que las habilidades afectivas vayan acompañadas de la experiencia de aprendizaje y enseñanza, de modo que alumnos y docentes puedan construir juntos espacios de aprendizaje dinámicos y creativos caracterizados por una comunicación respetuosa y asertiva, donde se brinden oportunidades para que los alumnos se impliquen y participen en la co-creación y adquisición de conocimientos. También es fundamental llevarlo más allá del aula y dotar a las familias y cuidadores de unas habilidades similares, para que también se mantengan, practiquen y valoren en casa, creando así un ecosistema emocional y social sostenible.

A continuación se presentan tres casos prácticos que ilustran cómo organizaciones civiles y académicas están tratando de aplicar e introducir la educación emocional y social en México.

Casos prácticos

El propósito de presentar estos tres casos prácticos es proyectar una visión de la educación emocional y social, en ocasiones fragmentado, que invite al lector a reflexionar sobre lo que consideramos conforman sus distintas capas y funcionalidades de la Educación Emocional y Social en México.

(1) Comenzamos examinando un programa que fomenta la resiliencia y las habilidades emocionales y sociales para prevenir dificultades, como la ansiedad y la depresión en la infancia y adolescencia. (2) Posteriormente revisamos una metodología que pretende integrar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en varios actores y dimensiones. Por último, (3) se hace hincapié en el despliegue integral y orgánico de las capacidades sociales en el marco del contexto cultural de las comunidades mayas.

Existen algunas directrices explícitas sobre cómo debería incorporarse la educación emocional y social a diario en el aula. Contamos con objetivos generales, pero carecemos de acciones o programas concretos

Caso práctico nº 1

Fomentar la resiliencia con el fin de hacer frente al estrés y a las preocupaciones: programa *AMISTAD para Siempre*

Autora: Dra. Paula Barrett
Directora en México: Dra. Julia Gallegos

Fomentar la resiliencia y enseñar habilidades emocionales y sociales con objeto de prevenir determinadas dificultades emocionales, como la ansiedad y la depresión, y aumentar el bienestar de los jóvenes.

AMISTAD para Siempre es la versión española adaptada de *FRIENDS for Life*. Se basa en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) y la psicología positiva. Tras varios estudios de investigación sobre la eficacia de la TCC, actualmente se recomienda como terapia óptima para tratar y prevenir la ansiedad y la depresión (Gladstone y Beardslee, 2009; Neil y Christensen, 2009). *AMISTAD para Siempre* incorpora estrategias fisiológicas, cognitivas y conductuales para ayudar a la infancia y adolescencia a hacer frente al estrés y las preocupaciones. El componente conductual incluye el control y gestión de los sentimientos y pensamientos, la exposición a imágenes mentales y técnicas de relajación. El cognitivo, enseña a los participantes a reconocer sus sentimientos y pensamientos y la relación existente entre ellos así como a identificar patrones de pensamiento erróneos y autoafirmaciones incompatibles y desarrollar interpretaciones alternativas de situaciones conflictivas. Las técnicas de aprendizaje comprenden debates en grupo, actividades prácticas y juegos de rol.

«AMISTAD para Siempre» incorpora estrategias fisiológicas, cognitivas y conductuales para ayudar a la infancia y adolescencia a hacer frente al estrés y las preocupaciones

Implementación

El programa consta de 10 sesiones semanales y 2 de refuerzo que pueden realizarse al cabo de uno o dos meses de la finalización del programa. Cada sesión dura entre 60 y 75 minutos; no obstante, si no se dispone de tiempo suficiente, se pueden realizar un par de sesiones de entre 30 y 35 minutos cada una.

La primera se dedica a aprender cada una de las siete etapas representadas por las siglas de *FRIENDS* (el acrónimo español es igual al inglés en lo que se refiere a los conceptos impartidos). Tras la sesión introductoria, los niños empiezan a aprender la letra «F»: *Feeling worried?* (¿Te preocupa algo?), seguida de la «R»: *Relax and feel good* (Relájate y te sentirás mejor), de la «I»: *Inner helpeful thoughts* (Pensamientos íntimos útiles), de la «E»: *Explore solutions and coping plans* (Explora soluciones y mecanismos de adaptación), de la «N»: *Nice work, reward yourself*

El programa fomenta la creación de grupos de apoyo social y el respeto por la diversidad

(Buen trabajo, te mereces una recompensa), de la «D»: *Don't forget to practice* (No te olvides seguir practicando); y de la «S»: *Smile and stay calm* (Sonríe y estáte tranquilo). Durante cada sesión, el docente modela la habilidad y una vez que los niños la han aprendido, tienen la oportunidad de ponerla en práctica en pequeños grupos para posteriormente extraer conclusiones con el resto de la clase. El programa fomenta la creación de grupos de cohesión social y el respeto a la diversidad. También hay dos sesiones informativas de una hora y media para las familias, donde aprenden sobre las habilidades y técnicas impartidas en el programa y por qué el apoyo de la familia y de los compañeros es importante. Fomentan la resolución de problemas en lugar de evitar las situaciones que provocan ansiedad. Así mismo se facilitan estrategias saludables y eficaces para la crianza de los hijos.

Al observar una sesión de *AMISTAD para Siempre*, comprobamos que es alegre y divertida. Los conceptos abstractos —tales como la autorregulación— se presentan de modo sencillo y concreto. Así, por ejemplo, se invita a los niños a inflar un globo como herramienta para aprender a respirar profundamente desde el diafragma notando cómo los pulmones se les van llenando de aire y aprenden a convertir su exhalación en un acto consciente. Hay un momento de reflexión concreto donde los niños explican al resto de la clase sus experiencias de gestión de las emociones por medio de la respiración.

En otra sesión, una maestra enseña a sus alumnos de sexto curso a utilizar un semáforo como herramienta de autorregulación para la toma de decisiones, invitándoles a observar sus pensamientos y sentimientos en situaciones concretas.

> *«Imaginaos que vais a una fiesta y que nadie se acerca a hablar con vosotros: ¿de qué color se pone el semáforo? Si se ilumina de color rojo significa que os ha venido a la mente algún pensamiento negativo, como «no les gusto, siempre me discriminan».*

Entonces, la maestra invita a los alumnos a formar pequeños grupos y a comentar formas alternativas de comportamieto en tales circunstancias; es decir, a utilizar el pensamiento positivo.

Para implementar el programa, los mediadores utilizan un manual que describe los objetivos y estrategias para cada sesión, los resultados deseados y los ejercicios específicos que deberán realizarse para lograrlos. Los participantes disponen de un cuaderno de ejercicios. Las actividades sugeridas como deberes les brindan la oportunidad de reforzarlas, interiorizarlas y practicarlas con su familia. Se han efectuado importantes revisiones de las ediciones más recientes del programa. Ya que cada vez hay más pruebas que corroboran el papel que desempeñan la atención y la conciencia, las nuevas ediciones incluyen más contenido orientado a fomentar la atención positiva y la atención plena.

Beneficios del programa «AMISTAD para Siempre»

Según han confirmado numerosos estudios llevados a cabo en todo el mundo (Barrett *et al.* a-h, 2012), los niños y adolescentes que participan en el programa *AMISTAD para Siempre* experimentan un aumento de los factores de protección, tales como la autoestima, desarrollo de relaciones positivas, la resolución de conflictos, los pensamientos positivos y la esperanza, con la consiguiente mejora de su nivel de felicidad, resiliencia y bienestar.

Adaptación del programa «FRIENDS»

FRIENDS se ha adaptado a cuatro programas distintos, atendiendo a las necesidades de desarrollo de niños y adolescentes: a) *«Fun*

FRIENDS» (AMIGOS y diversión), dirigido a niños de 4-7 años (Barrett, 2012a; d,); b) «*FRIENDS for Life*» (AMIGOS para siempre), para niños de 8-11 años (Barrett, 2012b; c); c) «*My Youth FRIENDS*» (Los AMIGOS de mi adolescencia), para chicos de 12-15 años (Barrett, 2012e; f); y, d) el más reciente, «Strong Not Tough» (Fuerte, no duro») a patir de los 16 años (Barrett, 2012g; h). Los programas se llevan a cabo en 22 países y se han adaptado a más de diez idiomas.

FRIENDS se puede implementar de forma selectiva, universal, o por niveles. Según el tipo de impartición elegido, puede ser impartido por docentes, psicólogos, personal de enfermería, trabajadores sociales u orientadores tras haber realizado previamente un taller de formación. En el nivel de prevención selectiva, el programa se ha aplicado a grupos «de riesgo»: niños y adolescentes en hogares de acogida, con dificultades de aprendizaje, enfermos de cáncer e inmigrantes. Lo ideal es trabajar en grupos de entre seis y diez niños/adolescentes. Para la intervención universal, llevada a cabo en un aula, resulta útil que los alumnos trabajen en pequeños grupos y que expongan las ideas al resto de la clase. En México, el programa se ha realizado en todos los niveles de prevención e intervención temprana, incluyendo escuelas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y centros de salud públicos. En torno a 69 instituciones públicas y privadas han recibido formación relativa al programa.

Resultados

FRIENDS es un programa con base empírica que ha sido aprobado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como terapia eficaz para prevenir y tratar la ansiedad y la depresión en la infancia y juventud (Organización Mundial de la Salud, 2004). También ha sido citado por el Consejo Nacional de Investigación (2009) y *The Cochrane Collaboration Library* (2007). En general, los resultados son positivos a la hora de reducir la ansiedad y los síntomas depresivos y mejorar la autoestima, la esperanza, la resolución de problemas, el apoyo social, entre otros factores de protección. También se ha evaluado su validez social: los resultados revelan que la mayoría de los alumnos, familias y docentes consideran que el programa es útil y agradable. (Gallegos, Rodríguez, Gómez, Rabelo y Gutiérrez (2012); Gallegos, Linan-Thompson, Stark y Ruvalcaba (2013); Gallegos, Ruvalcaba, Támez y Villegas (2013); Zertuche (2012); y García (2013)).

Alcance y limitaciones

La Dra. Julia Gallegos, responsable del programa *AMISTAD para Siempre*, reflexiona sobre los principales retos que se deben afrontar para obtener una mayor difusión:

> «*...Por un lado, (el reto) consiste en aumentar la concienciación sobre la importancia de las habilidades emocionales y sociales. En general, todavía hay personas que no reconocen la importancia de estas capacidades, ni para sus hijos ni para ellas. Consideran que la escuela está orientada al aprendizaje a nivel cognitivo. Por otro lado, la mentalidad que prevalece todavía dista mucho de reconocer la imperiosa necesidad de un cambio de paradigma que identifique la prevención como prioridad principal. En especial, para los problemas de salud mental más frecuentes como la ansiedad y la depresión, muy frecuentes, es preciso aumentar la concienciación de que se pueden prevenir, tratar y curar.*»

Caso práctico nº 2

Crear espacios seguros para el diálogo reflexivo para desarrollar habilidades emocionales y sociales. Metodología *dia*® (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte).

Autor: La Vaca Independiente

El segundo caso práctico está basado en la metodología *dia°* (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte), desarrollada en México por La Vaca Independiente,[1] y que examina los impactos emocionales y sociales que su aplicación ha ejercido en Centros de Atención Múltiple (CAM).

Los Centros de Atención Múltiple están subvencionados por el gobierno y prestan servicios educativos de enseñanza primaria y secundaria. Los alumnos que asisten a los CAM pueden tener dificultades de aprendizaje, síndrome de Down, autismo, deficiencias psicomotoras, trastornos de déficit de atención, o una combinación de estos factores. En estos centros, los alumnos se agrupan por edades, de acuerdo con su nivel de desarrollo de competencias. En 2005, a raíz de los resultados obtenidos en escuelas públicas y privadas, el director del CAM 10 invitó a *dia°* a sus instalaciones.

La metodología *dia°* utiliza obras de artes visuales y literarias para iniciar un diálogo reflexivo. Los alumnos, motivados por el docente, proponen ideas, desarrollan vocabulario, y son animados a reflexionar y pensar de modo crítico y creativo sobre temas relacionados con sus experiencias académicas y personales.

La metodología *dia°* está inspirada en el programa Visual Thinking Curriculum (VTC), desarrollado por el Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York y aplicado por el Project Zero de la Harvard University. De acuerdo con el VTC, observar y dialogar sobre las artes visuales contribuye a desarrollar un pensamiento analítico, lógico y creativo. Además, el trabajo de Dewey y Eisner define el arte como un instrumento para transformar la conciencia, un principio que la metodología *dia°* valora, tanto respecto a la persona como a la sociedad en su conjunto. La metodología *dia°* integra los fundamentos teóricos del enfoque de inteligencias múltiples de Howard Gardner; la mediación y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Reuven Feuerstein; la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman; las teorías de aprendizaje de Bruner; y las contribuciones fundamentales de Vygotsky a la zona de desarrollo próximo y a la construcción de conocimiento a través de la mediación y la participación social (Madrazo *et al.*, 2007). La metodología *dia°* basada en estos fundamentos filosóficos, a través de la investigación-acción y la co-creación con docentes, alumnos y especialistas, no ha dejado de evolucionar para satisfacer las necesidades de su audiencia, según atestiguan sus adaptaciones e implementación satisfactoria en CAM 10.[2]

De acuerdo con el Visual Thinking Curriculum (VTC), observar y dialogar sobre las artes visuales contribuye a desarrollar un pensamiento analítico, lógico y creativo

Descripción de la metodología

Se basa en un modelo didáctico que incluye diversos principios pedagógicos. Estos actúan como elementos fundamentales que apoyan la evolución de los docentes: de transmisores unilaterales de información a mediadores en un proceso de aprendizaje profundo que

invita a los alumnos a compartir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y desarrollo humano, y construir un espacio de aprendizaje seguro donde crear habilidades emocionales y sociales (Madrazo *et al.*, 2007).

Durante una sesión de *dia°*, la mediadora comienza realizando un ejercicio de orientación destinado a centrar la atención e introducir la sesión. Luego, los alumnos dedican unos momentos a observar en silencio los detalles y el conjunto de la obra de arte. Después, expresan sus hipótesis de acuerdo con las preguntas formuladas. Los alumnos reflexionan sobre las ideas generadas a medida que la mediadora resume los temas que han surgido. Por último, se pone fin a la conversación destacando los aprendizajes clave que puede considerarse que trascienden la conversación inmediata. A lo largo del diálogo, la maestra pone en práctica y plantea modelos de escucha activa y del respeto que profesa a sus alumnos y que desarrolla en ellos.

A lo largo del diálogo, la maestra pone en práctica y plantea modelos de escucha activa y del respeto que profesa a sus alumnos y que desarrolla en ellos

La metodología *dia°* se ha servido de las artes visuales como vehículo para la transformación pedagógica con más de 500.000 niños y niñas de México. Actualmente se aplica en 28 Estados y beneficia a alumnos de diversos orígenes culturales: desde comunidades indígenas y rurales, hasta escuelas urbanas. Dirigida a alumnos desde preescolar hasta la escuela secundaria superior, recientemente ha empezado a utilizarse con niños y niñas con necesidades educativas especiales. Más de 20.000 aulas utilizan actualmente esta metodología, que ha sido adoptada por unos 2.000 directores de centros.

Implementación de la metodología: la experiencia de CAM 10

Los docentes del CAM 10 se formaron en la metodología *dia°* realizando un curso de 20 horas sobre los fundamentos teóricos y que a su vez les brindó la oportunidad de ponerlos en práctica desde un punto de vista didáctico. Tras emplear la metodología durante algunos meses, el director y el grupo de tutores seleccionado recibieron una formación adicional para trabajar con las familias y cultivar habilidades afines a las emocionales y sociales. La implementación de la metodología se ha ido ampliando, de modo que la mayoría de los docentes de CAM 10 son mediadores formados en la metodología *dia°* y en la complementaria denominada *Programa del Consejo de Padres*, ambas empleadas por el personal docente de CAM con padres y alumnos procedentes tanto de escuelas primarias como secundarias.

Viviendo la metodología dia°: experiencias extraídas de CAM 10

Un grupo de adolescentes están sentados en semicírculo, en un aula sencilla y bien organizada. La maestra incorpora un alumno al grupo, se agacha hasta situarse a su altura y le habla en voz baja con tono respetuoso. Comienza la sesión revisando las «reglas del juego». En sesiones anteriores ha utilizado obras de arte visual que se ajustan a las reglas, pero en esta sesión les pide a los

alumnos que propongan ideas. Algunos aportan ideas como «¡Aprender y descubrir!», mientras que otros las sugieren por medio de señales o mímica, como guardar silencio mientras se observa la imagen. La profesora muestra una diapositiva del objetivo de la sesión, que en este caso consiste en «ser conscientes de nuestros estados de ánimo». También dispone de un organizador visual (como un mapa mental) para ir anotando lo que piensan.

«Estoy un poco nerviosa debido a todas las personas nuevas que hay en el aula», admite la maestra (hay un equipo de grabación). Les pregunta a los alumnos: «¿Qué podemos hacer cuando estamos nerviosos?» Uno de los alumnos contesta: «¡Respirar!». Entonces, la maestra les pide que se concentren: los alumnos se levantan y cada uno de ellos se pone una mano en el abdomen y la otra en la cabeza y respira lentamente tres veces. Aunque no todos participan en la misma medida, la mediadora dirige continuamente el comportamiento que se espera de ellos y felicita a quienes lo están haciendo bien.

Cuando la maestra proyecta la imagen —un niño apuntando con una pistola de juguete a una niña que se está cubriendo el rostro con las manos—, dice: «Por supuesto, si no lo veis bien, podéis acercaros». Los alumnos contemplan la imagen y después empiezan a describir sus observaciones, que la maestra va anotando. Los alumnos continúan acercándose a la imagen para indicar y comunicar ideas. La maestra pregunta «¿qué podemos decir acerca de la niña?». «Se siente sola», responde uno de los chicos. «Se está tapando la cara con las manos», comenta otro. «Está encerrada», observa un tercero.

Un alumno tiene una idea que no está muy clara: se acerca a la imagen y en concreto a la pistola de juguete, pero no logra encontrar la palabra adecuada. La maestra, en señal de respeto, le concede algo de tiempo para ver si consigue dar con ella. Luego, dice: «A ver, todo el equipo, ¿cómo se llama? Ayudadle. Una pistola. Sí, gracias.» A lo largo de la sesión, las aportaciones de los alumnos cada vez son más largas y complejas, al tiempo que también aumenta su capacidad para escuchar los comentarios de los demás.

A través de una ingeniosa formulación de preguntas, la mediadora desarrolla las habilidades comunicativas, cognitivas, afectivas y sociales de los alumnos. Si uno de ellos se pone a hablar mientras otro está respondiendo, ella recuerda las reglas del juego, no puede oír a la persona que está interviniendo cuando hay ruido. El comportamiento mejora. Cuando un alumno responde «no lo sé» a una pregunta, ella se le acerca y se la reformula, demostrando que cree en la capacidad del chico y valora sus aportaciones a la conversación. Cuando obtiene una respuesta, la valida y sigue indagando: «¿Y qué más?». Insiste en pedir a los alumnos que corroboren sus ideas con la información proporcionada por la imagen: «Has dicho que la niña

A lo largo de la sesión, las aportaciones de los alumnos cada vez son más largas y complejas, al tiempo que aumenta su capacidad para escuchar los comentarios de los demás

tiene miedo. ¿Cómo lo sabes? Porque se está tapando la cara». «Una pregunta excelente: ¿por qué se está tapando la cara?» A lo largo de la sesión, les invita a participar y les da las gracias de forma individual, pronunciando su nombre, en lugar de elogiarlos de forma general, y les dice, por ejemplo, «Muy bien», reafirma la aportación, la repite con otras palabras o pide a los alumnos que se centren en lo que se está diciendo. «Por favor, escuchad atentamente lo que vuestro compañero está diciendo. Todavía no ha tenido la oportunidad de hablar.»

Durante la conversación, los participantes exploran las distintas emociones que, según sus hipótesis, están presentes en los personajes. La mediadora de la metodología *dia*® vincula el contenido con la vida cotidiana: «¿Quién de vosotros ha tenido que pedir ayuda alguna vez? ¿A quién puedes pedir ayuda?» Se dirige a uno en concreto. «Sí, a tu hermano Charlie, o a tu madre, fantástico.» Y luego, añade: «Cuando estáis muy tristes, ¿cómo lo demostráis?» Un alumno dice: «Yo me quedo solo en casa». Ella responde: «De acuerdo. ¿Y cómo le indicas a tu familia que estás triste?» Él contesta: «Se lo digo a mi mamá y a Sebastián».

La maestra presenta un tipo de contenido que estimula el pensamiento crítico: «Hemos hablado acerca de dos roles: el de la víctima y el del agresor. En esta imagen, ¿a quién identificáis como la víctima? ¿Podéis explicarme qué significa ser víctima?»

La maestra retoma el cuaderno de notas, que refleja los temas construidos entre todos y los más significativos, y resume las ideas principales. La sesión finaliza y pasan a la siguiente actividad.

Beneficios que comporta implementar la metodología dia®

Se fomentan habilidades en cuatro áreas de desarrollo: cognitivo, comunicativo, emocional y social. La metodología *dia*® ayuda a fortalecer un sentido de conexión entre alumnos, docentes y directores. Los alumnos disponen de un lugar seguro para el aprendizaje, donde aumenta su participación activa y entablan un diálogo reflexivo. Estos debates y reflexiones cognitivas fomentan la expresión oral y escrita libre, así como la autoestima a través de la autoexpresión. Los alumnos desarrollan tolerancia y empatía a través de practicar la escucha activa. Estos diálogos también desarrollan la capacidad de intercambiar puntos de vista con el propósito de construir un conocimiento colectivo. Por último, los participantes enriquecen su lenguaje al identificar y expresar emociones, objetos, acciones e interacciones (Madrazo *et al.*, 2007).

Estos diálogos también desarrollan la capacidad de intercambiar puntos de vista con el propósito de construir un diálogo que contribuya a construir un conocimiento colectivo

También hay beneficios para los profesores que utilizan la metodología *dia*®. Al emplearla en un aula pueden co-crear un espacio de aprendizaje más dinámico para establecer conexiones más profundas con el alumnado. *dia*® brinda a los maestros la oportunidad de forjar un tipo distinto de relación con sus

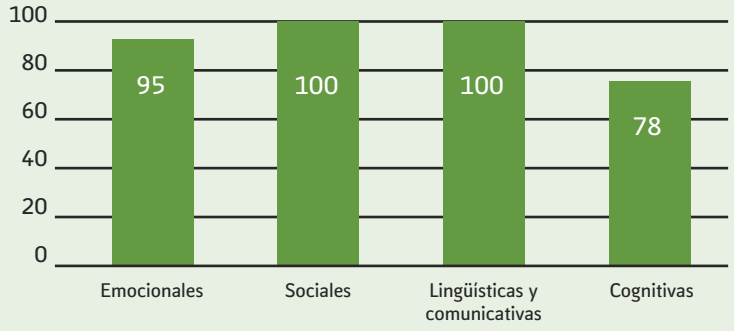


Figura 1. Nivel de desarrollo fortalecido por la metodología dia° en los alumnos del CAM 10

alumnos, de modo que cada uno puede ser visto y escuchado como individuo, y apreciado y valorado por sus cualidades, experiencias y retos únicos.

Resultados

Con el fin de recabar información sobre la eficacia de la metodología en CAM 10, se pidió a los docentes y las familias que completaran un test con sus opiniones y comentarios sobre el modo en que la metodología *dia°* había beneficiado a los alumnos en las distintas habilidades emocionales, sociales, lingüísticas, comunicativas y cognitivas. La Figura 1 muestra los resultados generales obtenidos en dicho cuestionario.

Respecto a la frecuencia absoluta de respuestas facilitadas por los docentes (en porcentaje), todos coincidieron en que la introducción de la metodología *dia°* potenció las habilidades sociales, lingüísticas y comunicativas de sus alumnos. El 95% de los docentes apreciaron beneficios positivos en el desarrollo de habilidades emocionales y el 78% estuvo de acuerdo en que la metodología también es beneficiosa para el desarrollo de capacidades cognitivas.

En cuanto al fortalecimiento de habilidades socioemocionales específicas, la implementación de la metodología *dia°* se relacionó con los siguientes beneficios:

- Los alumnos muestran una mayor participación en clase. Durante una entrevista, un alumno comentó: «Me gusta que (*dia°*) me haya enseñado muchas cosas que antes no sabía y sobre las que quiero saber más y aprender a hacer otras. Ahora me expreso mejor».
- Poseen más habilidades para expresar sus opiniones. En una entrevista, un niño comentó: «Empecé a darme cuenta de que lo que pensaba no estaba mal y de que no decía lo que pensaba porque algunos tenían miedo de mí. Pero luego vieron que yo no era tan malo, y ¡ahora hablo más!».
- Poseen una mayor capacidad para identificar y nombrar los estados emocionales y los sentimientos representados por los personajes de la obra de arte.
- A menudo afirman que han experimentado estados emocionales similares a los representados en la obra de arte.
- Comparten más sus conocimientos y experiencias personales. En una entrevista, un niño explicó: «(*dia°*) me ha ayudado a mejorar mi comportamiento y a cambiar

Lo que sucede en dia® es que la maestra hace esas preguntas como si tuviera la llave para abrir mis ideas

algunas cosas. A ser más abierto, porque me cuesta mucho serlo. Lo que sucede en *dia®* es que la maestra hace esas preguntas como si tuviera la llave para abrir mis ideas. Y depende de mí si quiero abrirme o no; nadie va a tomar esa decisión por mi».

- La metodología *dia®* ha fomentado el respeto entre los alumnos.
- Escuchan más sin interrumpir.
- Han incorporado las «reglas del juego» empleadas en la metodología *dia®*: a menudo esperan su turno, levantan la mano para participar y, en general, muestran una mayor autorregulación en el aula.

Respecto a las habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, la metodología *dia®* se relacionó con las siguientes capacidades:

Lenguaje y comunicación de los alumnos:

- Describen con mayor detalle y con un vocabulario más amplio los objetos representados en las obras de arte utilizadas en *dia®*.
- Comunican sus ideas con mayor claridad y de un modo más estructurado.
- Integran la información visual y verbal al comunicar sus ideas.

Logros cognitivos de los alumnos:

- Prestan más atención y exploran más detenidamente las imágenes empleadas en *dia®*.
- Tienen una mayor capacidad de atención cuando escuchan a los demás, y ésta ha aumentado en general, no sólo durante las sesiones de *dia®*.
- Aumenta su capacidad para comparar y asociar conceptos o imágenes.

Los resultados obtenidos en esta encuesta se cruzaron con un instrumento similar entregado a los padres cuyos hijos siguen la metodología *dia®*, para investigar si algunos de los beneficios observados en la escuela en términos de habilidades emocionales, sociales, y de comunicación también podían apreciarse en casa, en cuyo caso significaría que se han extrapolado a contextos distintos a los del aula.

Las opiniones más frecuentes sobre los beneficios de la metodología *dia®* con relación a las habilidades emocionales y sociales en casa fueron las siguientes:

- Nuestros hijos están más seguros de sí mismos cuando participan en actividades familiares.
- Expresan sus sentimientos, emociones y necesidades afectivas más a menudo.
- Expresan sus desacuerdos de una forma más cordial y pacífica.
- La comunicación con nuestros hijos es más fluida y espontánea.
- Son más conscientes de las consecuencias que comporta no cumplir las normas y respetar los límites establecidos en casa.
- Son más conscientes de que los límites y las reglas ayudan a forjar la convivencia y las relaciones sociales.
- Comunican sus ideas con mayor claridad y sus pensamientos son más estructurados.

Teniendo en cuenta que las habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas son fundamentales para poder regular conscientemente las emociones, y que son vitales para promover activamente la socialización, podemos llegar a la conclusión de que la incorporación de la metodología *dia®* como componente del plan de estudios contribuye a promover un desarrollo emocional y social integral en los alumnos de educación especial.

Alcance, adaptación y limitaciones: la suma del «Programa de Orientación Familiar»

Dada la naturaleza sensible y vulnerable de la población estudiantil de los centros CAM, se consideró que la implementación simultánea del Programa de Orientación Familiar (PCP: Parents' Council Programme) —una metodología, derivada de la metodología *dia*° basada en el diálogo— contribuiría a un desarrollo más satisfactorio de las habilidades deseadas en los alumnos. Consta de once sesiones y su aplicación es muy similar a la de *dia*°; el diálogo se basa en los mismos cinco principios metodológicos y el mediador utiliza una obra de arte visual (u otro vehículo de mediación) para arrancar la conversación. Se trata de ofrecer a las familias un espacio seguro para el diálogo reflexivo, que les permita pensar detenidamente sobre las prácticas que emplean en la crianza de sus hijos y sobre sus modelos mentales y los de sus hijos. La función del mediador es moderar un espacio seguro, facilitar el diálogo e introducir temas específicos relacionados con la parentalidad. A medida que reflexionan sobre los temas y factores que influyen en las distintas áreas de su vida emocional y social, encuentran alternativas útiles para la crianza de sus hijos y su propio desarrollo emocional y social y su bienestar.

Un grupo de familias, sentados en círculo, examinan una obra de arte con curiosidad, reflexionando sobre los temas implícitos. La imagen representa a una mujer de aspecto enfurecido, con un bebé agitándose atado a su espalda. La mujer está sujetando por el pelo a un hombre musculoso. Tras unos momentos de silencio, los padres empiezan a poner en común sus impresiones sobre lo que observan, y formulan hipótesis sobre lo que puede estar ocurriendo. Una de las madres comenta que, por lo general, la violencia se produce contra las mujeres, y los pocos hombres que hay en el grupo la escuchan con interés y atención. Otra mujer observa que la violencia está presente en su vida y que le preocupa que ello pueda afectar a sus hijos. La madre que está sentada junto a ella asiente con la cabeza y le dice que demuestra tener una gran valentía al contarles una experiencia de este tipo. Cuando la mediadora comienza a darse cuenta de los temas que van surgiendo en el grupo, empieza a formular preguntas en esa dirección. La reflexión que tiene lugar acto seguido se puede basar en sesenta temas identificados en el PCP, incluyendo la ira, la violencia familiar y la gestión de conflictos. Se proponen distintos aspectos que permiten analizar a fondo varios enfoques y puntos de vista sobre un mismo tema.

Cuando el grupo ha analizado y reflexionado y tras poner en común ideas y puntos de vista acerca de cómo abordar la cuestión, la mediadora lee un breve texto que permite una comprensión más profunda del asunto que están tratando. La sesión finaliza con un momento de reflexión personal donde las familias consideran aspectos de la relación con sus hijos que podrían trabajar para mejorarla. Concluida la sesión, una mujer se acerca a la mediadora para hacerle un comentario relacionado con el tema. Esta, agradece su confianza y le pregunta si puede poner en común su comentario en la próxima sesión. En un primer momento la mujer duda, pero luego sonríe y asiente con la cabeza.

Resultados globales

Los padres de CAM 10 han manifestado reiteradamente que están muy satisfechos con el Programa y que les resulta muy útil, puesto que no sólo les ha ayudado a comprender mejor su papel como padres, sino también sus propios estados emocionales.

Comentarios de los padres de CAM 10:

- *Nuestros niños están más seguros cuando participan en actividades familiares.*
- *Ahora estoy más segura participando en las sesiones del Programa y para decirle a mi*

Ahora, cuando me relaciono con mis hijos o mi mujer, tengo más en cuenta sus sentimientos. Estoy más interesado en escuchar, escuchar de verdad y en prestar atención a lo que otros miembros de la familia necesitan expresar

marido lo que pienso sin sentirme intimidada.

- *Tengo más confianza en mí mismo para participar en conversaciones y actividades sociales.*
- *El programa me ha enseñado a identificar mis emociones y sentimientos; ahora presto más atención a lo que siento y no reacciono de forma tan impulsiva, sino que primero, pienso.*
- *Soy más consciente de mis emociones y de por qué me siento de ese modo; es como si pudiera ver de dónde vienen. Antes de las conversaciones con* dia° *no podía hacerlo. También puedo empatizar más con otros padres cuando explican las situaciones por las que están pasando. A veces yo era muy intolerante con sus hijos cuando se peleaban con el mío, pero ahora comprendo más cosas y puedo ser más… más amable con ellos.*
- *Ahora, cuando me relaciono con mis hijos o mi mujer, tengo más en cuenta sus sentimientos. Estoy más interesado en escuchar de verdad y en prestar atención a lo que otros miembros de la familia necesitan expresar.*

Como metodología para medir el impacto y eficiencia del Programa de Orientación Familiar de *dia°*, se elaboró un cuestionario tipo test que permitía identificar con precisión aquellos aspectos emocionales y sociales donde se ejercía un fuerte impacto. Se utilizó este cuestionario para entrevistar a quince padres. Los resultados revelan que el Programa proporciona los siguientes beneficios:

- Todos los padres están de acuerdo en que el programa les ha ayudado tanto a desarrollar habilidades emocionales y sociales, como a abordar y comprender sus propias preocupaciones o necesidades afectivas, así como las necesidades o estados emocionales de sus hijos o su pareja.
- El programa ha mejorado la comunicación entre los miembros de la familia, y al menos la mitad de los participantes manifestaron que desde que asisten a las sesiones del POF, la relación con su familia es más respetuosa. Esto concuerda con el hecho de que la mayoría de las familias (93%) hayan declarado que el Programa les ha ayudado a expresar sus desacuerdos de una forma más respetuosa y pacífica.
- En general, todos los padres consideran que el aspecto más valioso de asistir al Programa es que comprenden mejor a sus hijos y, por lo tanto, se sienten más competentes como padres y madres.

Todos los padres consideran que el aspecto más valioso de asistir al programa es que comprenden mejor a sus hijos y, por lo tanto, se sienten más competentes como padres

Tal vez el hecho de que puedan compartir experiencias vitales con otras familias en un espacio seguro y armonioso, donde se les escucha con respeto y pueden expresar sus puntos de vista sin sentirse juzgados, ha contribuido a esta comprensión. Compartir experiencias vitales con otros también se tradujo en un aumento de la capacidad para expresar ideas, reflexionar y comprender sus propios estados emocionales.

Caso práctico nº 3

Educación emocional y social en las comunidades mayas de Yucatán: de la reciprocidad al equilibrio metafísico.
Autora: Claudia Madrazo

En busca de las raíces culturales de la educación emocional y social de las comunidades mayas

Cuando la gente oye hablar o piensa en la cultura maya suele imaginarse una antigua civilización que construyó asombrosas pirámides en América Central, y rara vez concibe una cultura viva integrada por más de un millón de personas que todavía hablan el idioma maya original y siguen practicando muchas de sus antiguas tradiciones culturales y formas de ver y comprender el mundo.

A lo largo del tiempo, las comunidades mayas de Yucatán han heredado profundos valores culturales y una cosmología particular, una forma de ver y experimentar el mundo físico y su entorno social. Más de quinientos años después de la conquista española de México y de la imposición del Cristianismo, algunos de los antiguos valores emocionales y sociales de los mayas, sus actitudes y creencias siguen prevaleciendo en la actualidad. En muchos casos, pueden observarse con objetividad en sus prácticas culturales y comportamientos sociales cotidianos. Su sentido de la reciprocidad y cooperación, o «altruismo recíproco» (como lo denominó uno de los entrevistados), así como su sentimiento de «conexión» con la naturaleza, muestran una relación equilibrada entre el mundo físico y espiritual. Estas características coinciden con su antigua cosmología cultural y social.

Hace dieciocho años, cuando mi familia comenzó a pasar más tiempo en la península de Yucatán, mi fascinación e interés por comprender esta cultura no se centraban tanto en la dimensión arqueológica del pasado como en la realidad cultural del presente.

Quienes hayan tenido la oportunidad de conocer a los pueblos mayas de Yucatán habrán observado la amabilidad, bondad y comportamiento respetuoso que les caracteriza. Mi propia experiencia, adquirida a lo largo de los años en distintas comunidades mayas con estas «cualidades de estar en el mundo», que son a la vez sutiles y profundas, constituye el punto de partida del presente caso práctico. Mis vivencias me llevaron a preguntarme cómo se transmiten estas cualidades humanas, lo explícitos que son los procesos de educación emocional y social en las comunidades mayas y, dónde se transmiten en la actualidad estos conceptos, habilidades y valores.

Algunos de los antiguos valores emocionales y sociales de los mayas, sus actitudes y creencias siguen prevaleciendo en la actualidad

El objetivo principal es identificar, explicar y analizar los aspectos más influyentes de la educación emocional y social tradicional del pueblo maya de Yucatán, para comprender cómo y dónde se transmiten estas enseñanzas hoy día. También pretende identificar qué elementos socioafectivos han perdurado en el tiempo con el fin de conocer las variables socioculturales responsables de su conservación o pérdida. Además, pretende comprender la relación entre los valores emocionales y sociales mayas tradicionales y las competencias básicas occidentales en esta materia. De este modo se pueden diseñar categorías lingüísticas comunes capaces de ayudar a co-crear programas locales de educación emocional y social para las comunidades mayas de Yucatán que sean significativos y eficaces a la luz de los actuales cambios sociales y culturales.

Obtención de datos

Para la realización de este caso práctico se llevaron a cabo diversas entrevistas en comunidades próximas a Mérida, en Yucatán (México), en las que participaron representantes mayas locales de distintas edades y profesiones. En total fueron entrevistadas doce personas: seis mujeres y seis hombres. Todos hablaban maya yucateco y español. Asimismo se entrevistó a dos antropólogos lingüistas especializados. Todas las entrevistas se realizaron en español, mediante un proceso de consulta abierta y las preguntas y respuestas se grabaron digitalmente para su posterior análisis.

La educación emocional y social en la región central de la península de Yucatán, México

Tras analizar la totalidad de las entrevistas, los resultados se organizaron en dos marcos distintos relacionados entre sí. En el primero se incluyeron los componentes de lo que hemos denominado «ecosistema emocional y social de los mayas». Dichos componentes comprenden:

1. La milpa —tierra destinada al cultivo de maíz— como espacio fundamental de la transmisión.
2. El idioma maya y el arte de la comunicación: narraciones y conversaciones.
3. Valores y actitudes básicas.
4. Cosmología: el concepto de incorporar la naturaleza y la experiencia del equilibrio metafísico.

Estas cuatro dimensiones proporcionan un marco apropiado para observar las dinámicas y vehículos de transmisión de los valores emocionales y sociales tradicionales de los mayas, así como otras habilidades, conceptos y creencias afines. A través de estos componentes la educación emocional y social se manifiesta y se traduce en comportamientos perceptibles y en formas de ser y de relacionarse con los demás, además de representarse en el lenguaje.

El segundo marco se estructura en torno a las competencias básicas que componen la educación emocional y social en occidente. En este caso, el objetivo consistía en formular un lenguaje común entre los aspectos emocionales y sociales tradicionales mayas y los occidentales. Así, los primeros podrían ser más explícitos respecto a su descripción, valor social y educativo y el modo en que se transmiten y enseñan. Ello permitiría a los educadores locales y actores sociales interesados e involucrados en la educación emocional y social utilizar esos aspectos como marco y herramienta para la creación de programas apropiados en el entorno local.

Las características y cualidades humanas mencionadas en este ejemplo están presentes en el pueblo maya de la península de Yucatán, un territorio que comprende un millón de habitantes. De acuerdo con el Centro de Estudios Indígenas, se estima que entre el 10-15% de los mayas que viven actualmente todavía conservan valores y formas de estar

Los jóvenes mayas de la península de Yucatán presentan la tasa más baja del país en violencia escolar. Sin embargo, tienen una de las más altas de México en suicidios

en el mundo muy profundas. Sin embargo, según se detalla en el apartado de las conclusiones, las amenazas a las que se enfrentan aumentan a un ritmo vertiginoso. No se pretende idealizar al pueblo maya ni afirmar que todos sus miembros poseen estos valores y cualidades. Más bien, se trata de arrojar luz sobre algunas de las características humanas (individuales y colectivas) presentes y visibles hoy en día. También se trata de abordar una cosmología más amplia que ha sido una revelación para nosotros, ampliando nuestra comprensión de la educación emocional y social. En las estadísticas más recientes (INEGI, 2010), los jóvenes mayas de la península de Yucatán presentan la tasa más baja del país en violencia escolar. Sin embargo, tienen una de las más altas de México en suicidios. Para determinar las raíces de este fenómeno, podríamos investigar diversas hipótesis acerca de los desafíos a los que se enfrentan estas comunidades.

Principales componentes de la educación emocional y social tradicional de las comunidades mayas

Lugares y formas de transmisión: atendiendo la milpa, el espacio central por excelencia

La milpa constituye el espacio para la transmisión, modelado y absorción de los valores y habilidades emocionales y sociales. La milpa, o campo de maíz, es el lugar donde se desarrolla una parte significativa de la educación socioemocional. Podría decirse que es una representación del universo socio afectivo maya. La cooperación, la solidaridad, la reciprocidad y la amistad convergen en este espacio. Una de las personas entrevistadas se refirió a la milpa y a sus experiencias en ella como un espacio fundamental al que iba con sus padres, abuelos, hermanos y hermanas para ayudar en las tareas del campo (desde la quema de rastrojos o la limpieza de los campos a la celebración de rituales a los dioses). Así, por ejemplo, para que las cosechas crecieran sanas y fueran abundantes, plantaban una sola semilla, cuyo desarrollo iban observando con detenimiento a través de las estaciones.

La milpa, o campo de maíz, es el lugar donde se desarrolla una parte significativa de la educación socioemocional... La cooperación, la solidaridad, la reciprocidad y la amistad convergen en este espacio

> *«Cuando éramos pequeños, mi padre trabajaba en la milpa; después consiguió*

un empleo. Mi abuelo solía contarnos historias ; los ancianos saben cómo son las cosas y que no hay que coger nada ni cambiarlo de lugar.»

«Aprendimos a hablar maya en la milpa: no fuimos al colegio, fuimos a la milpa.»

«Cuando era la época de la cosecha, todos íbamos a la milpa. No acudíamos al mercado, porque todo lo producíamos en la milpa y en el huerto que teníamos en el patio.»

«Nos decían cuáles eran nuestras tareas, nuestro trabajo y nuestras responsabilidades y eso hacía sentirme muy bien. Estaba orgulloso porque tenía una responsabilidad y contribuía a la familia.»

«Desde muy pequeño, mi padre solía decirnos: Si los niños no trabajan y no tienen nada que hacer y no aprenden a ser responsables, cuando sean mayores irán por el mal camino.»

«En la actualidad hay muchos jóvenes que se meten en drogas y problemas. Creo que nuestros abuelos nos enseñaron a trabajar y a valorar las tareas que realizábamos. Mi abuelo nos decía: «Si aprendéis a trabajar, mañana, cuando tengáis vuestra propia familia, sabréis cómo ganar lo necesario para mantenerla y no iréis por el mal camino.»

«Eran muy estrictos con nosotros; mi abuelo tiene un carácter muy fuerte. Creo que, debido a su firmeza, ninguno de mis tíos ni tías adoptó malos hábitos ni fue por un camino equivocado.»

La milpa constituye un ambiente democrático donde los esfuerzos de todos son valiosos y necesarios para conseguir una buena cosecha. Trabajar en el campo crea una red de obligaciones mutuas que todo el mundo cumple. En la milpa, todas las tareas se valoran del mismo modo, con independencia de quién las realice. La contribución de cada persona es importante y necesaria.

Además, es el espacio donde se transmite la lengua maya. Mientras los abuelos y padres se ocupan de la tierra, hablan con los pequeños y les cuentan historias, cuentos y mitos.

El idioma maya y el arte de la comunicación: narraciones y conversaciones como vehículo para construir y generar armonía.

Los mayas, además de ser unos excelentes narradores —pueden sentarse y contar historias durante una eternidad—, también emplean las historias y conversaciones como vehículos para resolver conflictos y transmitir su antigua sabiduría. Las conversaciones proporcionan modelos sociales y actúan

Los mayas, además de ser unos excelentes narradores —pueden sentarse y contar historias durante una eternidad—, también emplean las historias y conversaciones como vehículos para resolver conflictos y transmitir su antigua sabiduría

como mecanismos explícitos que sirven para transmitir su sabiduría emocional y social.

> *«Siempre desayunábamos, almorzábamos y cenábamos juntos. Durante las comidas contábamos qué había sucedido ese día: con los animales, con los árboles y las plantas, en la milpa. Al final de la jornada, mi padre se llevaba a los chicos y les contaba historias. Era un gran momento del día; una manera de estar conectados, juntos, de sentir la relación. Las chicas se iban con mi madre y hacían sus cosas.»*

Los problemas, las desgracias o los errores siempre se abordan a través de conversaciones e historias, reales o mitológicas. Crear un tiempo y un espacio para mantener una conversación es fundamental en cuestiones emocionales y sociales. En general, las conversaciones se mantienen entre adultos, niños y adolescentes, o entre adultos más o menos experimentados. La razón por la que se crea un espacio para conversar es la necesidad de recibir asesoramiento o resolver una cuestión difícil. Sin embargo, contar historias o experiencias también es una forma de enseñar a los jóvenes o menos expertos a evitar problemas. En cierto sentido, las historias —ficticias o reales— predicen y conforman un comportamiento positivo y sabio.

«Si te enfadas porque no estás de acuerdo con algo, en lugar de enzarzarte en una pelea, habla sobre ello.»

«Ellos resuelven los problemas mediante la comunicación. Dicen: Tenemos un problema, vamos a hablarlo y ver qué pasa.»

«Si se pelean entre sí, crean una distancia, dejan de hablarse, hasta que encuentran a un mediador. Tienen esta práctica cultural: cuando el conflicto se agrava, hacen que alguien intervenga y le dicen: ¿Podrías decirle que quiero disculparme para que podamos seguir siendo amigos?»

«Valoran verdaderamente las relaciones y la amistad.»

«Mi abuela nos contaba todo tipo de historias y cuentos: sus creencias acerca de los comportamientos de los dioses y cómo cuidar de ellos y de nosotros mismos.»

Los problemas, las desgracias o los errores siempre se abordan a través de conversaciones e historias, reales o mitológicas. Crear un tiempo y un espacio para mantener una conversación es fundamental en cuestiones emocionales y sociales

«Les gusta hablar de todo, siempre tienen algo de qué hablar, esa es su manera de vivir, a través de la comunicación. Son el paradigma del arte de la comunicación.»

«Hablan de su relación con los seres sobrenaturales, con los elementos, el viento, los animales, sus amigos.»

Resuelven los problemas mediante la comunicación. Dicen: Tenemos un problema, vamos a hablarlo y a ver qué pasa

Valores y actitudes fundamentales

Los entrevistadores observaron que en sus conversaciones con los mayas siempre había una serie de actitudes y comportamientos que transmitían una profunda bondad y una particular manera de ser, caracterizada por el respeto y una actitud amistosa.

Si vas conduciendo por pequeñas ciudades y carreteras de la península de Yucatán, te detienes y bajas la ventanilla para preguntar cómo llegar hasta un lugar, los mayas se acercarán y, antes de responderte, te mirarán con atención, te dirán «buenas tardes», guardarán unos segundos de silencio, casi imperceptibles para la mayoría de la gente, y luego te indicarán qué camino debes tomar.

Cortesía y bondad: una manera de ser en torno a la sensibilidad, el amor y el afecto

Los mayas destacan por sus actitudes amables y su cordialidad. Se tratan con ternura y profesan respeto y sensibilidad hacia el mundo que les rodea. Así lo comenta Ricardo Aranda, uno de los entrevistados que creció en una familia Maya:

> *«Vivíamos en el campo, con los animales y el bosque. Nos despertamos temprano y durante el día todo el mundo tenía cosas que hacer, en el campo, con los animales o con la cosecha. Vivíamos en un ambiente muy tranquilo, compartiendo lo que teníamos con los vecinos, que nos ayudaban cuando necesitamos algo que ellos tenían. Entonces no íbamos al mercado como hacemos ahora... Sin embargo, lo más importante que me enseñaron fue el respeto, por las personas mayores, por nuestros padres y entre nosotros. Se tomaban muy en serio que uno no escuchara atentamente a los demás y era imprescindible que saludáramos a las personas mayores. Si hacíamos algo que estaba mal, la abuela nos llamaba y preguntaba con amabilidad: «¿Por qué habéis hecho esto?» Si cogíamos algo que no nos pertenecía, nos llamaba y nos explicaba por qué estaba mal lo que habíamos hecho. Si alguna vez llegaba a enfadarse mucho, teníamos que trabajar más en el campo. Cuando visitábamos a nuestros abuelos, nos recibían con amor, nos abrazaban y nos besaban cariñosamente. Nos daban lo que tenían de su milpa. Siempre se comportaban de ese modo. Pasamos mucho tiempo con ellos.»*

El sentimiento de amor y bondad, como actitud genuina que se expresa en casa, está presente en muchas de las personas entrevistadas. Respecto a la sensibilidad, los sentimientos y los cuidados, en las conversaciones mantenidas resultaba evidente que algunas personas mayas poseen un amplio abanico de sentimientos, lo que se refleja en su capacidad para sentir una sólida conexión con sus compañeros y un profundo amor y afecto por ellos, tal y como Amira observó.

> *«Mi madre amaba sus rosas, sus plantas y se entristecía cuando se morían. Había llorado muchas veces porque alguien le había robado su pavo, lo amaba, era su pavo y lo amaba. Mi madre era capaz de sentir esta clase de afectos profundos.»*

Los mayas, según explica Amira, pueden sentir de diversas maneras:

> *«Podemos sentir respeto y también la necesidad de una relación, que establecemos para dar y recibir o bien por gratitud... Para nosotros, la necesidad de amar, de cuidar de los demás, es algo natural, es lo que somos, no hablamos de ello, somos así.»*

Un respeto profundo y esencial: mantenerse en el lugar que a uno le corresponde

El respeto que profesan los mayas es profundo y sutil, y tal vez sea éste el valor esencial de su cultura. Profesar respeto significa mantenerse en el lugar que a uno le corresponde y dejar que el otro ocupe su propio espacio. Expresan este valor manifestando la consideración que toda persona se merece.

> *«Ellos siempre se saludan, son sumamente amistosos y conceden una gran importancia al trato que reciben y, por consiguiente, a cómo tratar a los demás. Si una persona maya se siente maltratada en el trabajo, prefiere dejar el empleo antes que soportar las actitudes irrespetuosas de su jefe.»*

La madre orienta a sus hijos y les enseña a ser respetuosos, no sólo con la gente, sino también con los animales y los árboles que les rodean, tal y como relata Esteban:

> *«Si tratábamos mal a los cerdos, nuestra madre nos decía: «no golpeéis a los animales de ese modo», y cogía un palo largo de madera y empujaba delicadamente a los cerdos hacia el lugar correcto. De niños, nuestra vida estaba llena de estos gestos sencillos pero específicos.»*

Profesar respeto significa mantenerse en el lugar que a uno le corresponde y dejar que el otro ocupe su propio espacio

El altruismo recíproco: valoración y construcción de relaciones

En el contexto de la milpa y del patio (huerto y granja familiar en la parte trasera de la casa), durante el cultivo, la cosecha y el cuidado de los animales, los mayas eran muy conscientes de que un individuo no podía sobrevivir solo, y que únicamente trabajando juntos podrían conseguir y asegurar la subsistencia de todos. Los antiguos mayas llevaban este concepto al extremo, de modo que si un individuo abandonaba su comunidad perdía la consideración de «ser humano». "Ser humano significa formar parte de una comunidad" (Jürgen Kramer).

Esta forma de pensar y otros comportamientos comunitarios son lo que denominamos «altruismo y gratitud recíprocos», y puede interpretarse como tender la mano al otro para obtener una satisfacción y un beneficio mutuos. Según nos indican los comentarios de Ricardo, se ofrece ayuda con la expectativa o esperanza de que el favor sea devuelto de algún modo en el futuro. Este comportamiento se observa entre las personas, pero también hacia los animales, la naturaleza, o sus deidades.

Ser humano significa formar parte de una comunidad

La ayuda puede adoptar muchas formas, desde echar una mano en el trabajo o en la construcción de una casa, hasta cuidar de las personas enfermas o ancianas, proporcionar bienes, asesoramiento o incluso dinero. En términos generales, este concepto se puede asociar con el concepto occidental de «reciprocidad mutua».

> *«Nosotros nos ocupamos de nuestro perro, le queremos, sabemos que él cuida de nosotros y que también nos quiere. Ha arriesgado su vida muchas veces por nosotros, como cuando se ha enfrentado a serpientes en el jardín.»*
> Amira

La mayoría de nuestros entrevistados coinciden en que el altruismo recíproco se aprende en la milpa y en el patio, donde cada uno contribuye al bien y en beneficio de todos, con el fin de mejorar el capital social general.

Capacidades colectivas sutiles: sincronía social, percepción y conciencia social (actuando como un cuerpo social)

De acuerdo con la percepción social de los mayas, una persona nunca es una entidad única, puesto que todo el mundo pertenece a una comunidad. Como parte de ese microcosmos, ya sea en la familia o en el trabajo, todos estamos interconectados. Tal conexión requiere ser consciente en todo momento de las acciones, humor o estado de ánimo, tanto de uno como de los demás, y sintonizar con un estado de ánimo común. Según pudimos observar, la forma más elevada de esta interacción social no se rige por intercambios verbales, sino por una «sincronía social». Esto significa ser consciente de los demás para crear un mecanismo colectivo de acción sincronizada. Según lo expresado por uno de nuestros entrevistados:

> *«Cuando se está con un grupo de amigos o compañeros de trabajo, los signos y los gestos se emplean más a menudo que el lenguaje verbal, ya que todos estamos en una especie de sincronía que requiere trabajar colectivamente y prestar atención a nuestras acciones y a las de los demás».*

> *«Percibo lo que están haciendo quienes se encuentran en la cocina y en la sala y todos adoptamos un ritmo en el que no es necesario hablar, estamos en el mismo campo.»*
> Esteban

En este sentido, podríamos establecer un paralelismo entre el concepto maya de sincronía y el de «conciencia social» o *«percepción»*.[3]

Participar en las tareas cotidianas del hogar o del campo puede ilustrar el desarrollo de la sincronía social. Los niños mayas yucatecos aprenden sus deberes y responsabilidades a través de la experiencia. También mediante el modelado con acciones y participación conjunta con las personas que les cuidan, y «sintonizando» con el resto del trabajo y de las actividades de la comunidad. Según lo expresado por una de las personas a las que entrevistamos:

> *«En una familia, tanto los niños como los adultos se despiertan y acuestan a la vez, porque todos participan en las actividades diarias, aunque cada persona desempeña una función o lleva a cabo una tarea determinada.»*

Cosmología: la base de un equilibrio metafísico que mantiene el ecosistema emocional y social. Inclusión de la naturaleza, conciencia ecológica

En la cosmología socioafectiva de los mayas de Yucatán, el "yo" no sólo está interrelacionado con su comunidad social, sino que también está vinculado con la naturaleza (el cosmos). De acuerdo con esta concepción, los seres humanos poseen una energía vital u *óol* (Le Guen y Pool Balam, 2008). La vida se manifiesta a través de ella y por eso podemos ser seres sensibles. Sentimos y percibimos y, en última instancia, experimentamos estados cognitivos gracias a la *óol* que habita en nuestro interior. Además, la mayoría de las palabras que utilizan los mayas de Yucatán para referirse a las emociones incluyen variaciones de la raíz lingüística de la palabra *óol* o guardan alguna relación con ella (Le Guen y Pool Balam, 2008).

La *óol* se debe cuidar, nutrir y mantener alejada de entidades o fuerzas negativas (incluyendo emociones y sentimientos negativos); de lo contrario, tal y como explicó uno de nuestros entrevistados:

> *«La* óol *puede perderse, desaparecer o provocar enfermedades, desgracias e incluso locura.»*

Por lo tanto, debe mantenerse en armonía con su entorno y con el cosmos en general. En este sentido, cuidar y respetar la naturaleza y los dioses que la representan es beneficioso para la *óol* y se traduce en bienestar y felicidad. Esta relación se puede sintetizar en las palabras de uno de nuestros entrevistados:

> *«La naturaleza no se puede separar de Dios y Dios únicamente se puede percibir a través de la naturaleza.»*

Se podría concluir que los mayas conciben la *óol* como el punto de encuentro entre los individuos y fuerzas cósmicas que animan el universo (Fischer, 1999).

En la cosmología socioafectiva de los mayas de Yucatán, el "yo" no solo está interrelacionado con su comunidad social, sino que también está vinculado con la naturaleza (el cosmos)

Concebir el "yo" como parte de un sistema mayor, que incluye a otros y a la naturaleza, proporciona un terreno más amplio para experimentar la interdependencia, según puso de manifiesto uno de los participantes:

> *«La montaña, los árboles, las plantas y los animales nos alimentan; el sol y la lluvia nutren la tierra y, por ello, todos encarnamos un único organismo vivo. Las plantas y los animales son mis hermanos, mi huerto es mi querido huerto y la montaña y la lluvia pertenecen a Dios, por lo que tenemos el deber de honrarlos y cuidarlos bien.»*

Este cuidado físico y emocional de la naturaleza garantiza un equilibrio sostenido o armonía, entre el mundo físico y el mundo de los seres humanos (que incluye la *óol)*.

La naturaleza no se puede separar de Dios y Dios únicamente se puede percibir a través de la naturaleza

De acuerdo con investigaciones anteriores, visualizar la unidad en la diversidad es característico de la lógica cultural maya (Fischer, 1999). La unidad se asocia conceptualmente al equilibrio y a la armonía, tanto en el mundo físico-material como en la esfera metafísica.

Según se ha mencionado anteriormente, la continuación de la existencia humana depende de este equilibrio cósmico cíclico, ya que refleja y afecta a las condiciones de vida cotidiana. Por lo tanto, las acciones humanas se orientan a mantener la armonía cósmica a través de la reciprocidad entre los seres humanos y las fuerzas vitales del cosmos (Monaghan, 1995). Las ideas anteriores se pueden observar reiteradamente en cuentos populares y tradicionales que plasman la necesidad de dedicarse a los dioses y ser responsables ante ellos, además de guardianes de la naturaleza *(aluxes* o *chaacs)* con el fin de conservar la prosperidad, la salud, la fortuna y el equilibrio cósmico global (Terán, Rasmussen y Chuck, 2011). Asimismo, al parecer, este equilibrio posee correlaciones espaciales y temporales con los movimientos solares y el ciclo agrícola (Fischer, 1999; Watanabe, 1983). De ahí la importancia de la socialización durante el cuidado de la milpa y el yo asociado a este trabajo comunitario primordial. El equilibrio también requiere *centredness* (un equilibrio de cantidades, las posesiones de uno frente a la reciprocidad) y *grounding*, que significa estar en contacto con la naturaleza y con el contexto inmediato de la acción (Fischer, 1999). Es probable que el hecho de experimentar *centredness* y *grounding* también guarde relación con lo que antes se ha descrito como «sincronía social». Otros autores (Fischer, 1999; Klor de Alva, 1993) también defienden la visión de que este equilibrio metafísico está relacionado con la cosmología social y cultural de los mayas.

Parece que en la cultura maya los límites entre el yo individual, los otros "yoes" y la naturaleza se conciben como algo totalmente permeable: los seres humanos, otras formas de vida, así como los objetos inanimados, parecen formar parte de un continuo universal, en el que sus acciones y el destino se entrelazan y están vinculados directamente con un orden cósmico mayor. Esta complejidad exige un compromiso colectivo y una inteligencia conjunta. Si se interrumpe cualquier componente de esta entidad, todo el sistema

Visualizar la unidad en la diversidad es característico de la lógica cultural maya. La unidad se asocia conceptualmente con el equilibrio y la armonía, tanto en el mundo físico-material como en la esfera metafísica

Parece que en la cultura maya los límites entre el "yo"' individual, los otros "yo" y la naturaleza se conciben como algo totalmente permeable

puede fallar, con el consiguiente riesgo de que surja el caos. Por lo tanto, se debe lograr un cierto equilibrio cósmico en el que las acciones de todos deben estar conectadas. Nosotros, como sujetos, sólo somos parte de un todo mayor; no somos mejores que otros seres del planeta, sólo una parte de él. Lo que siento y experimento es que formo parte de este conjunto. Según lo expresado por uno de nuestros entrevistados:

> *«Cuando perdemos el idioma, lo perdemos todo. Está ahí, no está en los libros... En el lenguaje se registra todo, es la propia palabra la que contiene lo que sientes y piensas... El modo en el que percibes al otro, las palabras generadas en ese pensamiento crean la posibilidades de las relaciones, los vínculos que establecemos con el todo. Hay numerosas maneras y formas de hacerlo. Es en el idioma español donde creamos la separación. En el idioma maya, la palabra en sí contiene el pensamiento, las ideas y los sentimientos; en el lenguaje uno encuentra lo que siente y cómo se siente.»*

Las competencias emocionales y sociales básicas y su relación con los valores emocionales y sociales tradicionales mayas

Con el fin de crear un lenguaje común entre los valores de los mayas y las competencias emocionales y sociales básicas *(SECC: Social Emotional Core Competencies)* del mundo occidental, se llevó a cabo un análisis comparativo entre ambos. El análisis tenía por objeto asociar los principales aspectos de la educación emocional y social maya con las competencias básicas del mundo occidental en esta materia.

La educación emocional y social de la cultura maya: sustento y reconstrucción del tejido socioafectivo

Al igual que muchas otras culturas y sociedades, el pueblo maya de Yucatán también se ha visto afectado por los rápidos cambios sociales, políticos y económicos que caracterizaron el siglo XX y los albores del XXI. Tales cambios incluyen, entre otros, la devastación ecológica, el cambio climático, la pobreza y disparidad económicas, y la erosión social y cultural. Hasta ahora, estas poblaciones han resistido desde un punto de vista social, manteniéndose unidas. No obstante, pese a este huracán de factores y dado que algunos de los valores emocionales y sociales tradicionales todavía están presentes en las comunidades mayas de Yucatán, tal vez tengamos la oportunidad de trabajar con ellos para mantenerlos vivos.

Con todo, no debemos pasar por alto el hecho de que muchas personas de las generaciones más jóvenes ya no defienden estos valores, en especial cuando emigran a ciudades o países extranjeros con la esperanza de «mejorar» su situación económica y sociocultural, persiguiendo el «sueño de una vida occidental», tan difundido y proclamado en programas de televisión, películas y medios de comunicación. A medida que los miembros de la comunidad emigran, el plano social se erosiona y los valores tradicionales son sustituidos por actitudes y creencias que, en algunos casos, contradicen los conceptos originales y la cosmología cultural. Y, más importante aún,

Competencias socioemocionales básicas del mundo occidental	Definición general	Valores y capacidades socioemocionales tradicionales presentes en los mayas
1. Autoconciencia y autoestima	La capacidad de reconocer las emociones y pensamientos propios y su influencia en el comportamiento.	Teniendo en cuenta que, de acuerdo con la cosmología social de los mayas, un individuo siempre es concebido como un miembro de una red cósmica y social más amplia, la autoconciencia puede definirse como la capacidad o estado de ser (combinación de estados emocionales y cognitivos) que permite a una persona participar activamente en el desempeño de una tarea, tanto individual como colectivamente. Requiere ser observador, reflexivo y prudente a la hora de regular los propios sentimientos y comportamientos con el fin de trabajar de forma sincronizada y en armonía con los demás. En este sentido, la autoconciencia no está separada por completo de la conciencia social, y ambas competencias se podrían agrupar en un único concepto: «conciencia interdependiente».
2. Autogestión	La capacidad de regular con eficacia las emociones propias en distintas situaciones.	En el contexto de los valores emocionales y sociales de los mayas, la autogestión está vinculada a una red más amplia de personas, objetos y acontecimientos que contribuyen a la regulación emocional de todos. Según se ha mencionado anteriormente, el concepto de *óol* (fuerza vital similar al concepto occidental de «alma») está relacionado con la naturaleza y con la *óol* de otras personas; así, la autogestión emocional requiere gestionar también las emociones de los demás o la influencia de la naturaleza en la propia *óol*, a través de ofrendas y rituales religiosos. De ahí que las crisis emocionales suelan resolverse mediante rituales espirituales o religiosos, ofrendas o prácticas de medicina tradicional (como, por ejemplo, la purificación de la *óol)*.
3. Conciencia social	La capacidad de adoptar el punto de vista de los demás e identificarse con ellos.	Según se ha observado anteriormente, existe un paralelismo directo entre la conciencia social y el concepto maya de «sincronía social», concretamente en lo que se refiere a las habilidades generales que describen esta competencia básica. Sin embargo, resulta interesante observar que para el pueblo maya de Yucatán, la conciencia social es un hecho reconocido en su cosmología. Con arreglo a lo antes mencionado, el yo está interconectado con otros yoes, lo que puede llevar a una conciencia colectiva intrínseca.
4. Habilidades sociales	La capacidad de entablar y mantener relaciones saludables y gratificantes. Incluye aprender a cooperar y a buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.	Al igual que sucede con la competencia anterior, las aptitudes generales que definen la competencia de habilidades relacionales guardan una estrecha relación con el concepto maya de «altruismo recíproco». Sin embargo, en el caso del valor socioemocional maya, la capacidad de entablar y mantener relaciones saludables y gratificantes rebasa el ámbito humano y abarca también la naturaleza en una «interdependencia cósmica» global.
5. Toma de decisiones responsable	La capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas, basadas en la consideración de normas éticas y en el bienestar propio y de los demás, así como en un sentido de la responsabilidad.	Para que un individuo pueda considerarse parte integrante de una red más amplia de seres vivos, objetos inanimados y fuerzas espirituales y naturales, debe tener en cuenta a los otros a la hora de tomar decisiones. Además, el hecho de comunicar experiencias vividas y conocimientos por medio de narraciones o bien dialogando sobre experiencias vitales puede favorecer una toma de decisiones responsable. No obstante, esta visión social colectiva también puede diluir la responsabilidad personal y la toma de decisiones individual, entorpeciendo la autonomía y la innovación en aras de ayudar a los demás a sentirse bien.

Tabla 1. Relación entre las competencias socioemocionales básicas occidentales y las mayas.

Figura 2. Diagrama en forma de iceberg de los elementos que sostienen y ayudan a preservar la educación emocional y social del pueblo maya.

estas creencias y comportamientos trastocan el tejido social mediante la creación de un espacio para la violencia, comportamientos dañinos y desesperación social, tal y como señaló uno de nuestros entrevistados:

> *«Los jóvenes que han emigrado a las ciudades para trabajar en hoteles y que ya no se ocupan de la milpa se conciben a sí mismos como seres pobres que están constantemente insatisfechos y siempre quieren más. Antes lo tenían todo, porque encontraban el sustento en la milpa, eran autosuficientes y pertenecían a una comunidad.»*

Por ello, existe la imperiosa necesidad de crear con ellos un programa local de educación emocional y social que represente y contrarreste estos escenarios opuestos, para preservar y reconstruir el entorno socioafectivo local.

En nuestra opinión, si identificamos y hacemos explícitos los valores tradicionales en materia de educación emocional y social transmitidos durante siglos entre estas comunidades y que han mantenido un entorno cohesivo durante tanto tiempo, podremos contribuir a asegurar una mayor prevalencia del bienestar emocional y social, capaz de conducir a una transición histórica constructiva pese a los rápidos (y en ocasiones adversos) cambios históricos y ecológicos. Al iniciar la construcción de un programa local en materia de educación emocional y social, se hizo evidente que el primer paso consistía en analizar las categorías detalladas en la *tabla 1*, además de identificar la relación entre los aspectos tangibles e intangibles de los valores y prácticas tradicionales de la cultura maya en materia de educación emocional y social.

La Figura 2 muestra un diagrama en forma de iceberg en el que se detalla esta relación, donde los valores emocionales y sociales se construyen desde los aspectos más sutiles, aunque primordiales, hasta las habilidades y acciones más visibles y concretas. Si bien los aspectos tangibles u observables no siempre representan directamente la importancia de los principios fundamentales (como ocurre con un iceberg), es importante tener en cuenta su pragmatismo, dado que pueden proporcionar unas directrices realistas o metafóricas para acceder a los sistemas a una escala más profunda.

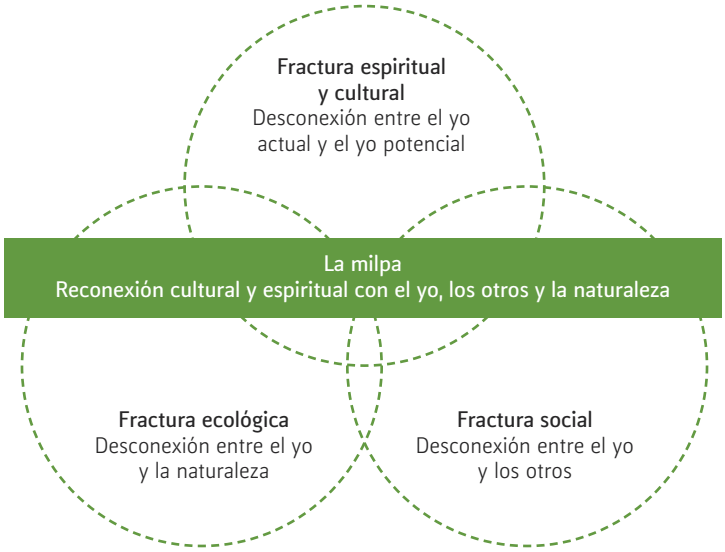


Figura 3. Ecosistema emocional y social de la cultura maya: la conciliación de las tres fracturas.

El siguiente paso del estudio consiste en diseñar las directrices que contendrán y traducirán en acciones concretas los valores en materia de educación emocional y social de la cultura maya y sus correspondientes contextos de aplicación. Creemos que al rescatar y llevar al futuro algunas de las capacidades y concepciones emocionales y sociales que forjaron y ayudaron a mantener viva una cultura tan antigua y extraordinaria como la de los mayas de Yucatán, no sólo estamos contribuyendo a que una comunidad local salvaguarde sus derechos sociales y su bienestar emocional, sino que también proporcionamos al mundo un conjunto más amplio de herramientas, comprensiones y estrategias para interseccionar las tres fracturas mencionadas en el ensayo de Scharmer y Kaufer (2013) (la fractura social, la ecológica y la espiritual y cultural), que ponen en peligro el bienestar emocional y social del mundo.

Conclusiones

La información presentada nos permite deducir que para que un entorno emocional y social siga siendo saludable y productivo, es imprescindible que la interrelación entre todos los componentes identificados en la *tabla 1* conserve cierto equilibrio. Dicho equilibrio es lo que impide que un ecosistema emocional y social se convierta en un egosistema en el que la arquitectura emocional y social defienda la máxima popular tan occidental de «cada uno a lo suyo».

Tal vez los mayas todavía tengan algo que compartir con el mundo, desde el mismo acopio de sabiduría que calculó el año solar y concibió el concepto del número cero mucho antes que cualquier civilización occidental. Tal vez ya habían visualizado un ecosistema emocional y social más eficiente y duradero a través de la metáfora o de algo concreto, como la milpa. Este enfoque puede proporcionar respuestas adicionales a las fracturas del mundo y, por consiguiente, un sistema capaz de llegar a ser más sostenible que el egosistema occidental (Figura 3).

Reflexiones y conclusiones generales

Hace un año, cuando empecé a trabajar en este capítulo, no logré encontrar muchas organizaciones o iniciativas mexicanas que trabajaran directamente la educación emocional

y social con resultados positivos significativos. Mi propia compresión sobre este tema era intelectual y distante. La inmersión en este territorio no sólo ha ampliado mi conciencia de la realidad crítica a la que nos enfrentamos, sino que, además, ha puesto de manifiesto la magnitud de las necesidades, retos y sentimientos profundos y dolorosos que trae consigo.

En la actualidad, el significativo aumento de los síntomas de decadencia social que vive México ha provocado un incremento de acoso escolar y de distintas formas de violencia en los centros escolares (CEAMEG, 2011). Estos datos son una llamada de atención para el Gobierno y la sociedad civil. El Ministro de Educación ha introducido una serie de medidas reactivas de emergencia: desde reglamentos y leyes contra el acoso escolar, hasta programas de formación para docentes y directores de centros educativos destinados a desarrollar las habilidades emocionales y sociales.

No podría concluir el presente capítulo sin tener en cuenta los desafíos a los que nos enfrentamos y la necesidad de visualizar lo que podría ser posible.

Como resultado de mis propias reflexiones surgen dos escenarios:

El primero presenta un crecimiento rápido y exponencial de los trastornos sociales al que no pueden responder con la eficacia necesaria las estructuras gubernamentales. El segundo, plantea la activación de un movimiento social que se compromete a participar más activamente con los distintos sectores y miembros de la sociedad: las familias, las comunidades, las empresas y el Gobierno. Tal vez estemos cerca de un punto de inflexión que obligue a las fuerzas en juego a inclinarse hacia un lado u otro. Hoy, ambos escenarios son factibles en la misma medida. Por consiguiente, es fundamental comprender la dinámica de los elementos invisibles del sistema educativo, como también lo es la orientación que adopten respecto a estas cuestiones tanto el Gobierno como la sociedad civil.

Podemos reflexionar sobre estos cambios a través de las lentes de las tres fracturas que hemos mencionado en el caso práctico nº 3. Se trata de unas desconexiones fundamentales que están generando consecuencias no deseables respecto al "yo" y a una escala global; la desconexión del "yo" respecto a uno mismo, del "yo" respecto a los demás y a la naturaleza. Basándonos en una representación en forma de iceberg similar a la que se ilustra en la figura 2 del caso práctico nº 3, podemos llegar a la conclusión de que en la actualidad la educación emocional y social está abordando los hechos observables, aunque en un nivel más profundo del iceberg se ponen en juego una serie de fuerzas subyacentes invisibles.

Cada uno de los casos presentados revela una forma distinta de abordar la creación de futuros deseables y tratar los problemas fundamentales que existen en los distintos niveles del sistema educativo: desde síntomas e indicadores externos de violencia en las aulas y comportamiento escolar, hasta elementos del sistema más profundos y menos visibles (incluyendo una ausencia de metodologías de enseñanza y enfoques pedagógicos innovadores y una formación de docentes coherente).

Tal y como hemos visto, en el proyecto *AMISTAD para Siempre*, un reto importante consiste en modificar los paradigmas: dejar de centrarse en intervenciones reactivas y desconectadas para hacer hincapié en la importancia de la prevención y fomentar la resiliencia. Potenciar el bienestar comunitario y la psicología positiva es crucial, al igual que la implicación de las familias para maximizar

Un reto importante consiste en modificar los paradigmas: dejar de centrarse en intervenciones reactivas y desconectadas para hacer hincapié en la importancia de la prevención y fomentar la resiliencia

los conocimientos y proporcionar habilidades a lo largo de la vida. La idea es concebir la prevención como un enfoque útil a lo largo de la vida. Este programa ha demostrado ser una herramienta eficaz a la hora de fomentar la resiliencia y el aprendizaje emocional y social en la infancia y la adolescencia (Barrett, 2012a-h).

A una escala más estructural, en consonancia con la última reforma educativa y los acuerdos alcanzados a nivel ministerial, es imprescindible avanzar hacia enfoques metodológicos integrales, como el programa *dia°*, capaces de arrojar luz sobre cómo integrar distintas prácticas de enseñanza que nutran y cultiven algunas de las capacidades que constituyen la base del desarrollo humano. Ello podría conducir a la reintegración del "yo" con el "yo" y del "yo" con los otros, a través de un enfoque integral de la educación, compuesto por las esferas social, cognitiva y comunicativa, que implique y aúne el triángulo educativo-social (docentes, alumnos y padres). Un enfoque que en un futuro próximo incorpore la naturaleza y el arte en el proceso educativo —tal y como hacen muchos artistas y poetas cuando intentan captar el significado de la existencia— y transforme los actuales modelos de formación de docentes y el funcionamiento de los centros educativos.

Por último, nos encontramos en el nivel más profundo del iceberg: en la base de nuestros valores humanos básicos sociales, de nuestras creencias y modelos mentales. Según lo observado los desafíos son enormes, y civilizaciones como la de los mayas, que durante siglos han poseído una profunda sabiduría, se están desintegrando como resultado de la globalización, con mayor rapidez de lo que pensamos. Podríamos estar a punto de perder importantes enseñanzas emocionales y sociales antes de que ni siquiera seamos conscientes de la magnitud de lo que ya hemos perdido. Debemos buscar dentro de nosotros mismos y tratar de encontrar lo que una vez fuimos: núcleos emocionales integrados en un complejo ecosistema que nos sostenía a todos en una coreografía elegante pero a la vez interdependiente y proactiva. Puede que ahora el campo de la educación emocional y social nos parezca mucho más complejo, profundo y pertinente de lo que antes habíamos creído y éramos capaces de expresar.

Me conmueve y deseo agradecer sinceramente a la Fundación Botín, y a los compañeros que también han emprendido este viaje, que me hayan brindado la oportunidad de adentrarme en mi propia realidad cultural y de ser capaz de crear el espacio necesario para plantear preguntas, ideas y enfoques que han enriquecido mi visión y horizonte, tanto respecto a los retos como a las posibilidades inherentes a ellos.

Notas

1 La Vaca Independiente es una empresa social, fundada en 1992 por Claudia Madrazo, cuyo principal objetivo es la transformación educativa y el desarrollo humano.

2 CAM 10 es uno de los 79 centros educativos CAM que existen en Ciudad de México.

3 La *social presencing* hace aflorar, partiendo de las artes y tradiciones contemplativas, un sentido más claro de las relaciones, dinámicas ocultas y posibilidades emergentes inherentes a un equipo, organización o sistema más amplio. Permite a los co-creadores de un sistema obtener una perspectiva de la situación actual al ser capaces de ver las oportunidades potenciales para el cambio. Establece las bases para la acción colectiva creativa.

Referencias

Barrett, P. M. (2012a): *FUN FRIENDS: A facilitator's guide to building resilience in 4 to 7 year old children through play*, 3ª ed., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012b): *FRIENDS for Life: Activity book for children*, 6th ed., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012c): *FRIENDS for Life: Group leaders' manual for children*, 6th ed., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012d): *My FUN FRIENDS Book: A book for me to draw in and talk about with my friends and family*, 3rd ed., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012f): *My FRIENDS Youth Resilience Program: Activity book for youth* (6th ed.), Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012g): *Strong Not Tough Adult Program: Resilience Throughout Life*, 2nd ed., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Barrett, P. M. (2012h). *Strong Not Tough Adult Program: Resilience Throughout Life: Guidelines for Facilitators*, 2nded., Brisbane, Australia: Pathways Health and Research Centre.

Cefai, C. y Cavioni, V. (2014): *Social and Emotional Education in Primary School, Integrating Theory and Research into Practice*, Springer.

CEAMEG (2011): *Estudio sobre violencia en-*

tre pares («bullying») en las escuelas de nivel básico en México.

Diamond, A. (2010): *The Evidence Base for Improving School Outcomes by Addressing the Whole Child and by Addressing Skills and Attitudes, Not Just Content*. Department of Psychiatry, University of British Columbia.

Gallegos, Rodríguez, Gómez, Rabelo y Gutiérrez (2012): «Preventing Childhood Anxiety and Depression: Testing the Effectiveness of a School-Based Program in Mexico», en *Behaviour Change*, 29 (1). 1-14.

Gallegos, Linan-Thompson, Stark y Ruvalcaba (2013): «Preventing Childhood Anxiety and Depression: Testing the Effectiveness of a School-Based Program in Mexico», en *Psicología Educativa*, 19, 37-44.

Gallegos, Ruvalcaba, Garza-Tamez y Villegas-Guinea (2013): «Social Validity Evaluation of the FRIENDS for Life Program with Mexican Children», en *Journal of Education and Training Studies* 1 (1), 158-169.

García, J. (2013): *Efecto de un programa cognitivo-conductual en la resiliencia de niños con cáncer*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología de la Salud, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Gladstone, T., and Beardslee, W. R. (2009): «The prevention of depression in children and adolescents: A review», en *La Revue canadienne de psychiatrie*, 54, 212-221. Consultado en: http://www.proquest.com

Hopkins, D., Ahtaridou, E., Matthews, P., Posner, C. and Toledo Figueroa, D. (2007): *Reflections on the performance of the Mexican education system*, OCDE, Directorate for Education.

Madrazo, C. *et al.* (2007): *Desarrollo de Inteligencia a través del Arte, Libro 1. Nivel Sensibilización y Etapa Lenguaje para Conocer*, La Vaca Independiente.

Neil, A. J. and Christensen, H. (2009): «Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety». IV Congreso Internacional de Inteligencia Emocional, Fundación Botín, en *Clinical Psychology Review*, nº 29, 208-215. doi:10.1016/ j.cpr.2009.01.002

Secretaría de Educación Pública (2003): *Socialización y afectividad en el niño, I y II. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales*, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2004): «The development of education: National Report of Mexico», 47th International Conference on Education, UNESCO, Ginebra, Suiza. http://www.oei.es/quipu/Mexico/ibeMexico.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2005): *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*, vol. 1, México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2009): *Curso básico de formación continua. El enfoque por competencias en la educación básica*, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2009): *Plan de estudios. Educación Básica: Primaria, 2ª ed.*, México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2011): *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, E. López Orendain y G. L. Galicia (coord.), México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2013): *La Reforma Educativa 2013, Análisis general y alcances jurídico-laborales*, México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Salud (2006): *Informe Nacional Sobre Violencia y Salud*, México, Secretaría de Salud.

Scharmer, O. and Kaufer, K. (2013): *Leading from the Emerging Future: From Ego-Systems to Eco-Systems Economies*, San Francisco, California, Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Teran, S., Rasmussen, C. H. y Chuck, P. P. (2011): *Relatos Divinos del Centro del Mundo* (manuscrito no publicado).

The National Research Council (2009): *Preventing mental, emotional and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*, The National Academy Press, Washington, D.C.

OCDE (2013): *México: Panorama de la Educación.*

OCDE (2013): *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), PISA 2012 – Resultados.*

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2008): *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago, Chile: Salesianos Impresores.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & International Bureau of Education (2011): *Datos Mundiales de Educación Mundial*, VII, ed. 2010/2011.

World Health Organization (2004): *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*, Ginebra, Suiza, World Health Organization.

Zertuche, C. (2012): «Efectividad del programa "AMISTAD y Diversión" en el desarrollo de la resiliencia en niños de edad preescolar», tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Universidad de Monterrey, México.

Nueva Zelanda

Aotearoa Nueva Zelanda

Neil Boland

Resumen

Neil Boland nos ofrece en este capítulo una idea general de la historia de la educación en Nueva Zelanda y de la necesidad de impartir educación emocional y social en las escuelas públicas actuales.

El plan de estudios de educación en la primera infancia de Nueva Zelanda, denominado *Te Whariki* (la estera tejida de la educación) es un plan ampliamente respetado en todo el mundo. Se trata de un plan de estudios holístico que concede importancia tanto a las relaciones sociales, como a las cualidades internas, tales como el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la franqueza, la independencia y la responsabilidad. En los planes de estudios del sistema educativo de Nueva Zelanda también tiene cabida la educación emocional y social.

No obstante, al igual que ocurre en muchos otros países, Nueva Zelanda está actualmente concediendo una creciente importancia al impulso de las asignaturas relacionadas con las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics), y se esfuerza por mantener su calificación en el informe PISA, con resultados superiores a la media. Una consecuencia que se deriva de este creciente énfasis en los resultados académicos es que la educación emocional y social no forma parte de los planes de estudios establecidos por el Ministerio de Educación para su aplicación en todo el país.

Tras esta idea general, Neil presenta tres casos prácticos en los que se está incorporando la enseñanza de cuestiones relativas a la educación emocional y social.

Conviene aquí destacar que en Nueva Zelanda un 10% de los niños de entre 10 y 14 años ha sido diagnosticado en algún momento de su vida de algún tipo de alteración emocional o conductual.

El primer caso práctico trata de un proyecto tendente a cultivar la atención plena, aplicado en 2013 a nivel experimental en algunas escuelas piloto, y que actualmente está siendo objeto de expansión. El proyecto, de ocho semanas de duración, fue desarrollado e impartido por la Mental Health Foundation de Nueva Zelanda (*Fundación de Salud Mental*). Robyn Curry, el director de una de las escuelas piloto, comentaba lo siguiente: «Muchos de estos niños sufren de hiperactividad; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de conciencia plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse». Por su parte, Jane Keely, profesora de otra de las escuelas piloto, decía: «Si no dedicamos algún tiempo a la conciencia plena, el día sencillamente no va tan bien. Si se nos olvida hacerlo, ¡los niños nos lo piden!» Las conclusiones de la investigación que acompañó al programa eran alentadoras. Transcurridas ocho semanas, tanto los alumnos como los profesores indicaron que habían instaurado una mayor serenidad en su vida, mejorado su capacidad de concentración y atención, adquirido una mayor autoconciencia, mejorado sus habilidades en la resolución de conflictos, desarrollado relaciones satisfactorias y reducido su nivel de estrés.

Desde la década de los ochenta se ha producido un movimiento tendente a reforzar el papel del *te reo Maori*, la lengua maorí, en la sociedad neozelandesa en general, y en la educación en particular. Una de las principales prioridades de la política educativa actual es la de mejorar los resultados obtenidos por los alumnos de la cultura maorí *(y la palsifika)*. En el segundo caso práctico se atiende a los efectos beneficiosos de educar a los alumnos maoríes en su propia lengua, inmersos en sus propias costumbres. La educación emocional y social está profundamente integrada en las escuelas maoríes.

«*Tratamos a toda la escuela como una* whanau *(familia): somos muy abiertos e informales*», explica Kataraina Ropati, una de las profesoras.

«*El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera*», indica Ngareta Pieta.

Para finalizar, el último caso práctico analiza determinados planteamientos que se han desarrollado en Nueva Zelanda para abordar el acoso escolar, y se centra especialmente en el problema del ciberacoso, cada vez más habitual en el país.

En Nueva Zelanda está aumentando el nivel de estrés en los niños. Existe una creciente disparidad educativa entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, una escalada en las diferencias de rentas y la creación de una clase social cada vez más pobre, integrada en una proporción demasiado elevada por las gentes de las comunidades maorí y *palsifika*.

Neil Boland es profesor universitario de la School of Education en la Auckland University of Technology (AUT University) de Auckland, Nueva Zelanda. Imparte conferencias a estudiantes universitarios y de postgrado, es director del programa de Bachelor Education Degree y en la actualidad está trabajando en un nuevo programa de Bachelor's Degree.

Tras una formación inicial como musicólogo, trabajó en la docencia durante 17 años en los niveles de infantil, primaria y secundaria, para posteriormente dedicarse a la educación superior. El hecho de haber residido y trabajado en Australasia, Asia, África y Europa le aporta una perspectiva internacional.

Neil ha estado activo en la formación docente desde 1990, actualmente, imparte conferencias y colabora con universidades de todo el mundo interesadas en la educación Steiner, su especialidad. Dada su formación como músico, el reconocimiento y desarrollo de competencias emocionales a través de la educación es uno de los pilares fundamentales de su labor. En el ámbito de la investigación sus intereses incluyen la educación musical en la infancia, la contextualización de la Educación Steiner en entornos culturales y geográficos no europeos, y Educaciones Futuras.

Introducción

Además de por muchos otros motivos, Nueva Zelanda es conocida sobre todo por el rugby y sus paisajes, y por ser escenario de las películas *El hobbit* y *El Señor de los Anillos*. Los kiwis (neozelandeses) se enorgullecen de su carácter dinámico, sus valores igualitarios, sus habilidades deportivas, y de que su país fuera el primero del mundo en otorgar el voto a las mujeres. Comparte la distinción de ser el país menos corrupto a nivel mundial (International Transparency, 2013), y el tercero más pacífico (Vision for Peace, 2013), y con mayor libertad económica (Fraser Institute, 2013), el octavo en libertad de prensa (Reporteros Sin Fronteras, 2013) y uno de los pocos países «sostenibles» del mundo, el único fuera de la Europa Septentrional (The Fund for Peace, 2013).

Otro aspecto de Nueva Zelanda es que la conciencia y expresión emocional nunca han tendido a considerarse cualidades dignas de elogio. En lugar de ello, lo que se valora es que alguien sea «un hombre bueno y entusiasta» que pueda echarte una mano cuando estés construyendo el tejado de tu casa o que tenga la habilidad de repararte la moto con un simple trozo de alambre.

Al examinar la historia de la educación en el país, se observan numerosos logros que merecen ensalzarse. No obstante, también se acusa una notable escasez de importantes iniciativas y programas emocionales y sociales a nivel nacional. Las actuales prioridades educativas consisten, casi de forma exclusiva, en mejorar los resultados de capacidad lectora, de escritura y de cálculo con miras a mejorar la vida económica del país.

Una lectura detallada de los planes de estudio para las escuelas y centros de primera infancia nos ofrece un panorama muy distinto, dado que la educación se interpreta como un proceso global y polifacético cuyo objetivo es proporcionar a los alumnos una formación completa y conseguir que sean emocionalmente conscientes. En la actualidad, el sistema educativo neozelandés se encuentra atrapado entre estas dos prioridades, contrapuestas y a menudo excluyentes entre sí.

Los tres casos prácticos que se detallan más adelante se han escogido por su interés curricular, social o cultural.

Aotearoa

Nueva Zelanda está situada al sur del Océano Pacífico. Australia se encuentra a tres horas de avión en dirección oeste, mientras que los países asiáticos de la Cuenca del Pacífico y América del Norte y del Sur distan entre 10 y 13 horas de vuelo. La Antártida, por su parte, está ubicada a cuatro horas en dirección sur. La población del país es de poco más de cuatro millones de habitantes, repartidos en una superficie equivalente a la de Gran Bretaña (con 62 millones) y a la de Japón (120 millones).

Hace mil años, Nueva Zelanda era una tierra despoblada caracterizada por playas arenosas, volcanes activos, numerosos terremotos, una larga cadena de montañas alpinas y densos bosques subtropicales y subalpinos que albergaban un gran número de aves autóctonas, a menudo no voladoras. Salvo por un pequeño murciélago, no contaba con especies de mamíferos propias.

El país comprende dos islas principales y otras muchas de menor tamaño. Si se transfiriera al hemisferio norte, se extendería en latitud desde París hasta el centro de Marruecos.

Los primeros pobladores de estas islas fueron los maoríes, que llegaron desde la Polinesia hace unos mil años, tras emprender azarosos viajes en canoas. Bautizaron a la masa de tierra «Aotearoa», que significa «la tierra de la gran nube blanca», y trajeron consigo su cultura

polinesia, que con el tiempo dio lugar a una cultura e idioma propios. Según cuenta la tradición, los maoríes llegaron a Nueva Zelanda en siete canoas o *waka;* en la actualidad, consideran que su ascendencia –*whakapapa*– se remonta a estas canoas, cada una de las cuales representa un grupo tribal independiente o *iwi*.

El primer europeo que avistó Nueva Zelanda fue Abel Tasman, en 1642. Posteriormente, entre 1769 y 1777, James Cook, el afamado navegante y explorador, visitó el país en tres ocasiones. En 1840 se proclamó la soberanía británica sobre Nueva Zelanda.

El Tratado de Waitangi

Hace unos doscientos años, la llegada a Nueva Zelanda de colonos blancos o *pakeha* empezó a experimentar un aumento considerable. Con objeto de proporcionarles un lugar donde asentarse, la Corona británica optó por comprar tierras a los maoríes, si bien en ocasiones simplemente se las expropiaba. Ello generó una creciente discordia sobre los derechos de propiedad de las tierras, lo que en 1840 condujo a la firma de un tratado en Waitangi, en el norte del país, entre los británicos y alrededor de quinientos jefes maoríes. El Tratado de Waitangi | *Te Titiri o Waitangi* es el único caso en la historia colonial en el que una potencia colonizadora estuvo de acuerdo en compartir su soberanía con la población autóctona, otorgando el mismo estatus a la lengua (*te reo Maori)*, costumbres (*tikanga Maori*) y forma de vida (*te ao Maori*) de los maoríes. Actualmente el Tratado constituye la base del contrato social de Nueva Zelanda. En la práctica, aunque es más vulnerado que observado, e ignorado durante décadas, ha experimentado un significativo resurgimiento en los últimos tiempos gracias al movimiento en favor de los derechos de los maoríes y a una mayor comprensión y observación de lo que significa y comporta.

El Tratado de Waitangi es el único caso en la historia colonial en el que una potencia colonizadora estuvo de acuerdo en compartir su soberanía con la población autóctona

Hacia mediados del siglo XX llegó a Nueva Zelanda una oleada de inmigrantes procedentes de las naciones insulares del Pacífico, principalmente para realizar trabajos manuales. Desde la década de 1990, la inmigración procedente de Asia, en especial de China e India, ha ido aumentado de forma considerable, lo que ha generado un cambio demográfico del país. Así, por ejemplo, en 1991, Auckland, la ciudad más grande de Nueva Zelanda, era un 75% *pakeha* y un 25% maorí/*pasifika*. En 2013 era un 54% *pakeha*, un 21% asiática y un 23% maorí/*pasifika*, con un 3% de «otra procedencia» (Statistics New Zealand, 2013). Se estima que este equilibrio seguirá experimentando cambios durante un buen número de años: la población maorí/*pasifika* es significativamente más joven que la *pakeha* y presenta una tasa de natalidad más elevada, lo que sumado a la creciente inmigración procedente de todas las partes del mundo, aunque principalmente de Asia, incidirá en la futura demografía del país.

Historia de la educación

De los tiempos de los maoríes a Clarence Beeby

Antes de la llegada de los colonos, la educación en Aotearoa Nueva Zelanda giraba en torno a la *whanau* (comunidad familiar extendida) y era de tipo informal. Los primeros relatos sobre la sociedad maorí indican una clara comprensión de la importancia de la educación en la infancia y de su papel en el desarrollo de la sociedad (Hemara, 2000). La sociedad maorí no conocía la escritura, por lo que los conocimientos se transmitían de forma oral a través de *waiata* (canciones), *whakatauaki* (proverbios), la *korero tawhito* (historia) y la *whakapapa* (genealogía). La educación de carácter más formal se llevaba a cabo en la *whare wananga* (casa de educación) e iba dirigida a niños varones a los que se elegía por su estatus familiar o sus aptitudes. Estos estudios requerían la capacidad de absorber una ingente cantidad de información, incluyendo una memorización detallada del linaje familiar y tribal (*whakapapa*), un buen dominio de las leyes, costumbres o *tikanga*, el empleo de plantas curativas, la adquisición de conocimientos médicos y una detallada comprensión de la cosmología maorí. Algunos de los niños que completaban esta formación se convertirían en *tohunga* (maestros sacerdotales).

Con la llegada de los colonos se crearon pequeñas escuelas misioneras, la mayoría regentadas por comunidades religiosas; la primera de ellas se inauguró en 1816 (Stephenson, 2008). La educación de los maoríes se siguió organizando a escala local y estuvo en manos de la iglesia hasta 1867, año en el que se aprobó la *Ley de Educación Indígena*, a raíz de la cual se fundó un gran número de pequeñas escuelas en todo el país que estuvieron en funcionamiento hasta 1969. Su propósito era crear «británicos morenos» (Barrington, 2008, pág. 14) para que «europeizaran, cristianizaran y *civilizaran* a los maoríes» (Simon y Tuhiwai Smith, 2001, p. 9), y evitar los principales escollos con que los proyectos coloniales habían tropezado (Rata y Sullivan, 2009, p. 2). Al principio, la educación se impartía en *te reo Maori* (el idioma maorí), pasando más tarde a ser casi exclusivamente en inglés, hasta el punto de que se castigaba a los alumnos maoríes que hablaran en su lengua, aunque lo hicieran en el patio de recreo (Hyland, 1988).

La Ley de Educación de 1877 permitió que los niños y niñas de Nueva Zelanda tuvieran acceso a la educación básica... Las escuelas debían ser «gratuitas, obligatorias y laicas»

La Ley de Educación de 1877 permitió que todos los niños y niñas de Nueva Zelanda tuvieran acceso a la educación básica, gracias a lo cual se evitó que «un número muy elevado de ellos creciera en la más absoluta ignorancia» (Bowen, citado en Lee y Howard, 2007, pág. 138). Las escuelas debían ser «gratuitas, obligatorias y laicas» (Wilson, 2013), y sustituir a las escuelas misioneras y públicas provisionales.

La educación secundaria gratuita para todos los niños y niñas se estableció en 1914, de acuerdo con al sistema de educación de las escuelas británicas *(grammar schools)*, más orientado a los alumnos que deseaban cursar una carrera universitaria, lo que ha influido hasta la fecha en la educación secundaria impartida en Nueva Zelanda.

Mitos sobre la educación

Clarence Beeby, filósofo y pedagogo neozelandés y ex secretario de Educación, habla de los «mitos» de la educación en Nueva Zelanda y se refiere a ellos como metáforas de modelos educativos que cambian y evolucionan con el tiempo (Beeby, 1986). Los mitos y conceptos transmitidos por medio de imágenes mentales siempre han ejercido una gran influencia. Beeby identifica los cuatro principales en los últimos ciento cincuenta años:

El primero de ellos aludía a «la ley del más fuerte». Este enfoque claramente darwinista hacía hincapié en el carácter competitivo de la educación durante la década de 1870: los que no pertenecieran a la élite tendrían que luchar con uñas y dientes para conseguir ir más allá de una educación primaria elemental.

El segundo era «la educación integral de la infancia». Beeby lo relaciona con Shelley, que en la década de 1920 trajo del Reino Unido el concepto de una educación rica en artes. Sin embargo, la Depresión de 1930 puso fin a gran parte de este idealismo.

El tercero de los mitos de Beeby, que él mismo fomentó como director del *Consejo de Nueva Zelanda para la investigación educativa* (NZCER) y responsable del Ministerio de Educación, consistía en la igualdad de oportunidades, según ponía de manifiesto la declaración de intenciones formulada por el primer Gobierno laborista de 1939 : *toda persona, con independencia de su procedencia social o sus capacidades, tenía derecho a recibir el tipo de educación que mejor se adaptara a ella.* (C. E. Beeby, 1986)

Beeby no describe plenamente el cuarto «mito», ya que en 1986 todavía se estaba forjando. Consiste en una imagen de equidad; en una igualdad de resultados más que de oportunidades. Este concepto se ha convertido en uno de los pilares de la política educativa del Gobierno de Nueva Zelanda, así como de otras áreas, incluyendo, en concreto, la educación de la infancia maorí y de las islas del Pacífico.

Podría afirmarse que desde entonces se ha creado otro mito: el de "la educación entendida como un mercado", algo de lo que se puede obtener un beneficio y debe generar beneficios. La educación se ha convertido en un producto de consumo, que se compra y se vende. Tiene un valor y un precio y si el cliente (estudiante) desea adquirirla, debe pagar un precio por ella. La educación pues, ha dejado de considerarse un bien público para convertirse en uno privado.

Para que tales mitos prosperen, deben darse una serie de requisitos. Según Beeby, deben estar profundamente arraigados en la historia o en las aspiraciones de los ciudadanos; estar expresados en un lenguaje flexible; poder aplicarse de un modo práctico; ser inalcanzables y, por consiguiente, debe lucharse por su consecución y se ha de poder creer en ellos, por lo menos a medio plazo.

Resulta evidente que en Nueva Zelanda estamos viviendo con el legado de todos estos «mitos». Vale la pena profundizar el actual que concibe la educación como un producto de consumo.

Tendencias actuales en materia de educación

En Nueva Zelanda, como en otros países, los actuales objetivos de la educación son complejos. Durante su segundo mandato al frente del Gobierno, el primer ministro John Key señaló que la legislatura de 2012-2015 se centraría en dos prioridades (Ministry of Education, 2012):

- *Mejorar los resultados educativos de los alumnos maoríes, los alumnos* pasifika, *los alumnos con necesidades educativas especiales y los provenientes de entornos con una situación socioeconómica desfavorable.*

- *Maximizar la contribución de la educación a la economía*

Dado que la primera prioridad nutre a la segunda, es lícito considerar que el actual propósito de la educación en Nueva Zelanda consiste en beneficiar a la economía del país, lo que guarda una estrecha relación con el espíritu de mercado antes mencionado. Al parecer, John Key afirmó: «Nuestros hijos son los consumidores del futuro», lo que ilustra el valor que el Gobierno actual atribuye a la infancia y la juventud.

No obstante, en Nueva Zelanda la educación sigue siendo un territorio disputado. Codd (2008) identifica el período correspondiente a mediados de la década de 1990 como aquel en el que se dio una nueva orientación a la educación, para que cumpliera el requisito de «proporcionar las destrezas y actitudes necesarias para que el país pueda competir con una economía internacional cada vez más competitiva» (p. 15). La introducción de estándares nacionales, escuelas asociadas y tablas de clasificación, junto con la cuestión de la remuneración basada en el desempeño, han llevado tanto a los profesionales como a las familias y académicos a desafiar el rumbo que se le está dando a la educación (New Zealand Education Institute, 2010; New Zealand Principal's Federation, 2012; The Standard, 2012; TVNZ, 2013).

La educación emocional y social en Nueva Zelanda

El Plan de Estudios de Nueva Zelanda

El *Plan de Estudios de Nueva Zelanda* (Ministry of Education, 2007, pp. 8-12) especifica claramente qué se espera de los jóvenes neozelandeses:

Sean personas seguras de sí mismas

- Tengan un autoconcepto positivo. Estén motivados y puedan confiar en ellos mismos.
- Sean personas con recursos.
- Desarrollen habilidades de liderazgo y sean emprendedores.
- Tengan gran capacidad de resiliencia.

Estén conectados

- Sean capaces de comunicarse adecuadamente con los demás.
- Sean usuarios eficaces de las herramientas de comunicación.
- Estén conectados con la Tierra y el medio ambiente.
- Formen parte de comunidades.
- Sean ciudadanos internacionales.

A través de sus experiencias de aprendizaje, los alumnos desarrollen las siguientes capacidades:

- Expresar sus propios valores.
- Explorar, con empatía, los valores de los demás.
- Analizar de un modo crítico los valores y acciones basados en éstos.
- Debatir discrepancias causadas por diferencia de opiniones, negociando soluciones.
- Tomar decisiones éticas y actuar conforme a ellas.

(El Plan de Estudios Neozelandés para la primera infancia) es lícito considerar que el actual propósito de la educación en Nueva Zelanda consiste en beneficiar a la economía del país

Una de las competencias clave, que comporta la adquisición de habilidades vitales y un aprendizaje continuo, es la de relacionarse con los demás. Se trata, en esencia, de competencias sociales y emocionales.

> *Relacionarse con los demás significa interactuar eficazmente con un amplio abanico de personas en diversos contextos. Esta competencia comporta la capacidad de escuchar activamente, de reconocer distintos puntos de vista, de negociar y de compartir ideas.*
>
> *Los alumnos que se relacionan bien con los demás están abiertos a nuevos aprendizajes y pueden asumir distintos roles en diversas situaciones. Son conscientes del modo en que sus palabras y acciones afectan a los demás. Saben cuándo es adecuado competir y cuándo es apropiado cooperar. Al trabajar juntos de una manera eficaz, pueden llegar a nuevos enfoques, ideas y formas de pensar.*

Estos extractos del Plan de Estudios ponen de manifiesto que los aspectos relativos a la educación y a la competencia emocional y social se han tomado debidamente en consideración, y que la imagen del alumno que los autores del Plan de Estudios tenían en mente responde a la de una persona integral, equilibrada, culturalmente sensible y preocupada por el medio ambiente.

Te Whariki

Te Whariki Matauranga monga Mokopuna o Aotearoa (la estera tejida de la educación para la infancia de Nueva Zelanda) (Ministerio de Educación, 1996) es el Plan de Estudios Neozelandés para la primera infancia. Representa, a escala mundial, el primer intento de elaborar un plan de estudios nacional dirigido a la primera infancia. En Nueva Zelanda supuso un hito importante, al ser la primera declaración curricular bicultural desarrollada por el Ministerio. En el ámbito social, va dirigido específicamente a incorporar servicios de inmersión para los maoríes (*kohanga reo:* nidos lingüísticos), así como servicios en los que el inglés es el idioma vehicular.[1] Tiene un objetivo explícito: ser un plan de estudios integral que valore como elementos esenciales las relaciones y los atributos personales, incluyendo «el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la seguridad en uno mismo, la independencia y la responsabilidad» (p. 30). El *kohanga reo* y el movimiento educativo en lengua maorí se analizan con más detalle en el caso práctico nº 2.

Tiene un objetivo claro: ser un plan de estudios integral que valore como elementos esenciales las relaciones y los atributos personales, incluyendo «el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la seguridad en uno mismo, la independencia y la responsabilidad»

Te Whariki significa estera o cubierta tejida. Trenzar y tejer fibras de lino es un arte tradicional maorí. Al margen de su valor práctico, es un medio a través del cual se transmite la cultura y la historia y se confirman las creencias (Swarbrick, 2012). También se emplea como metáfora de las relaciones familiares y sociales. Como metáfora de la educación, el tejido formado por cada una de las distintas hebras, que se sostienen y refuerzan mutuamente, posee una gran fuerza y riqueza cultural. Según la mitología maorí, Tane trajo conocimientos a la humanidad en tres *kete* o cestas tejidas de lino. Se le conoce como *Tane te wananga a rangi* (Tane, el portador de conocimientos del cielo).

El *Te Whariki* se sustenta en el modo en que los maoríes interpretan la cosmología. El Plan de Estudios toma en consideración *la importancia del contexto social donde los niños son atendidos y el aprendizaje se lleva a cabo* (Ministerio de Educación, 1996, p. 7); hace hincapié en «el papel crucial del aprendizaje transmitido social y culturalmente y en el de las relaciones recíprocas y solidarias para la infancia» (*ibíd.*, pág. 10). En el contexto neozelandés, este documento cobra especial relevancia por el hecho de que reconoce la cultura indígena maorí, su lengua y su sociedad.

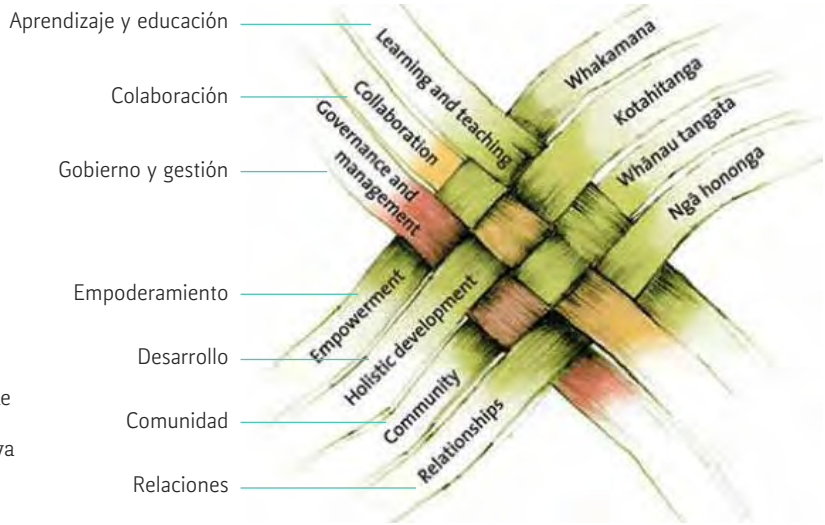
Los objetivos fundamentales del *Te Whariki* es que los niños y niñas:

> *Puedan crecer como alumnos y comunicadores competentes y seguros de sí mismos, desarrollen una mente, un cuerpo y un espíritu sanos, consoliden su sentimiento de pertenencia y sean conscientes de que aportan una valiosa contribución a la sociedad.* (p. 9)

La declaración con que se inicia el *Te Whariki*, que sin duda refleja una aproximación integral, hace que el documento destaque por su carácter pionero y se considere fuente de inspiración. Cuando se publicó, fue muy elogiado tanto a escala nacional como internacional.

> *Hasta la fecha,* Te Whariki *ha sido acogido con gran entusiasmo por los profesionales de la primera infancia, hasta el punto de considerarlo como un evangelio.* (Cullen, 1996, p. 123)

> Te Whariki *ha influido profundamente en el desarrollo de los planes de estudios de muchos países y ha adquirido relevancia internacional como un plan de estudios para la primera infancia de*



Fuente: página web del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2013). *Weaving*. Wellington, Nueva Zelanda.

gran valor y trascendencia.
(Fleer, 2003, pp. 243-244)

Te Whariki *es un plan de estudios para la primera infancia a nivel internacional y ha contribuido de forma significativa a situar a Nueva Zelanda en el escenario mundial de la primera infancia.*
(Trevor Mallard, ministro de Educación, comunicado de prensa del 17 de enero de 2005, en Nutall, 2005, p. 23)

(Te Whariki) *es, en esencia, nuestra biblia. Siempre recurrimos a* Te Whariki *para tener la certeza de que hemos actuado correctamente.*

Te Whariki… *tiene la última palabra, porque ahí está todo.*

El valor (de Te Whariki) *es inmenso… En mi opinión, es inealienable.*

(Citas de los profesores entrevistados en Alvestad y Duncan, 2006, p. 36-37)

Pese a ello, diversos académicos, tales como Duhn (2006), han criticado el documento por considerar que no aspira tanto a proporcionar una buena práctica educativa, como a crear el «niño ideal», aquel capaz de satisfacer las expectativas de una sociedad neoliberal. Esta tensión entre los ideales educativos y las exigencias económicas está en pleno auge en el entorno educativo de Nueva Zelanda.

Situación actual de la educación en Nueva Zelanda

Todas las escuelas públicas y privadas utilizan el Plan de Estudios de Nueva Zelanda o el *Te Whariki* como marco de referencia para desarrollar el suyo propio. Ambos no son preceptivos y permiten a los docentes una gran flexibilidad a la hora de decidir cómo van a alcanzar los objetivos académicos.

Las técnicas pedagógicas recomendadas incluyen reflexión, actividades que atañan a la vida cotidiana, aprendizaje colaborativo (los modelos *ako*[2] y *tuakana-teina;*[3] véanse los tres casos prácticos) y la enseñanza basada en investigación (Ministry of Education, 2007, p. 35).

Puntos fuertes

La educación que se imparte en Nueva Zelanda disfruta de prestigio a nivel internacional, lo

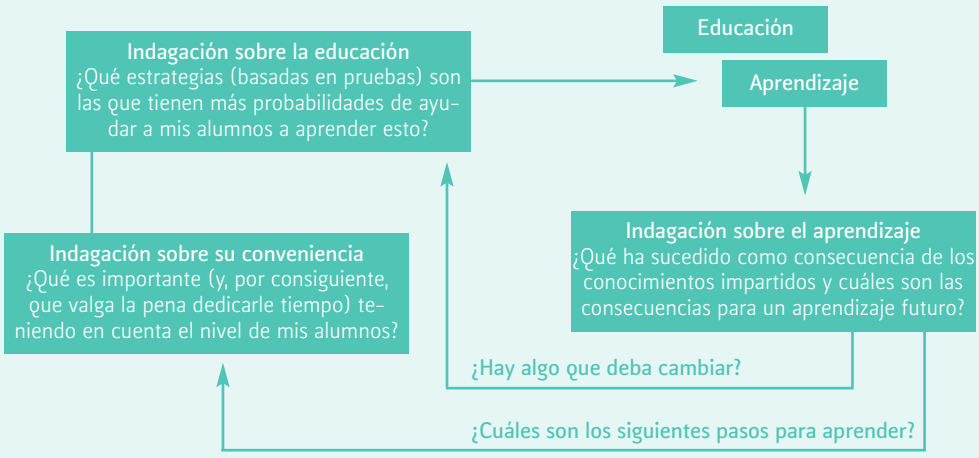


Figura 1. La enseñanza basada en la investigación (Ministry of Education, 2007, p. 35)

Tabla 1. Indicadores socioeconómicos: porcentaje por grupo étnico/maorí

Indicador	Maorí Hombres	Maorí Mujeres	Maorí Total	No maorí Hombres	No maorí Mujeres	No maorí Total
Finalización de los estudios (Certificado de Nivel 2 o superior),15+ años, 2006, porcentaje	41	46	43	65	63	64
Desempleados, 15+ años, 2006, porcentaje	7,1	8,2	7,6	2,8	3	2,9
Renta personal total inferior a los 10.000 $/año, 15+ años, 2006, porcentaje	23	28	26	16	26	21
Beneficiarios de prestación (sujeta a prueba de recursos), 15+ años, 2006, porcentaje	20	33	27	8,8	12	11
Residen en hogar sin teléfono, 15+ años, 2006, porcentaje	5,6	5,3	5,5	1,5	1	1,2
Residen en hogar sin vehículo de motor, 15+ años, 2006, porcentaje	7,8	10	9,1	3,8	6,2	5
No residen en su propia casa, 15+ años, 2006, porcentaje	70	70	70	45	43	44
Hacinamiento en el hogar,[4] todos los grupos de edades, 2006, porcentaje	22	23	23	7,9	7,9	7,9

Fuente: Ministerio de Sanidad, 2006.

Población activa y situación educativa de la juventud (15-24)

	Europeos	Maoríes	Pueblos del Pacífico	Asiáticos
Desempleados, no cursan estudios	4,1	9,1	8,8	2,8
Población no activa, no cursan estudios, prestan cuidados	2,4	6,9	5,1	5
Población no activa, no cursan estudios, no prestan cuidados	3,1	6,1	3,7	3,5
Tasa de NiNi (NEET) (%)	**9,6**	**22,2**	**17,6**	**7,2**

Fuente: Statistics New Zealand, 2011.

que hace que tanto estudiantes como académicos extranjeros vengan a este país para analizar las claves de su éxito. *Te Whariki* es admirable por su amplitud, alcance y el modo en el que combina conscientemente un enfoque educativo occidental con la cultura y la pedagogía local.

Aunque la posición de Nueva Zelanda en las puntuaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA: Programme for International Student Assessment) ha descendido, aún se mantiene a un buen nivel (Education Counts, 2013).

Demografía, diversidad y dificultades

Nueva Zelanda, al igual que muchos otros países, tiene una «cola» de alumnos con un rendimiento deficiente y cuyos resultados se sitúan por debajo de los previstos. En Nueva Zelanda, aumentar los resultados de los niños maoríes, *pasifika* y de aquellos con necesidades especiales constituye uno de los principales objetivos del actual Gobierno. Hemara (2000) lo explica de un modo drástico al referirse al «sentimiento de desesperación y, en ocasiones, pánico» frente al «fracaso de los maoríes en el ámbito educativo y en la sociedad en general» (p. 3).

La Tabla 1 permite apreciar que en la Nueva Zelanda contemporánea las situaciones económicamente desfavorables afectan en mayor medida —concretamente el doble— a los maoríes.

Iniciativas emprendidas al respecto

El Gobierno de Nueva Zelanda y numerosas ONG están promoviendo activamente la adopción de medidas que mitiguen esta situación (New Zealand Principals' Association, n.d.).

En 2010 se introdujeron una serie de estándares nacionales para proporcionar unos parámetros que permitieran evaluar a todos los niños; es decir, para «definir unas expectativas claras con respecto al nivel que deben alcanzar los alumnos en las áreas de lectura, escritura y matemáticas durante los primeros ocho años escolares» (Ministry of Education, 2010). Su objetivo es detectar de forma precoz los niños de bajo rendimiento para posteriormente planificar intervenciones adecuadas destinadas a mejorar sus resultados académicos. Pese a tratarse de un objetivo loable, en la práctica la iniciativa ha sido objeto tanto de críticas como de elogios (New Zealand Education Institute, 2010; Thrupp, 2013; Weal y Hinchco, 2010).

Se han diseñado diversos programas destinados específicamente a las escuelas de los deciles inferiores que cuenten con una elevada proporción de niños maoríes y *pasifika*. Al respecto cabe destacar programas destinados a la totalidad del centro, como «First Chance» (Primera Oportunidad), que ha demostrado ser eficaz si se ofrece un desarrollo profesional adecuado a todos sus docentes del centro escolar (para más detalles, véase The Child Literacy Foundation, 2014). La estrategia *KaHikitia*, con el tema subyacente de «aprendizaje para que los maoríes tengan éxito como maoríes» (Ministry of Education, 2013), es otra de las iniciativas que ha dado unos resultados bastante positivos. En particular, los docentes de maorí que lo han aplicado consideran que los niños maoríes se integran mucho mejor en su comunidad escolar cuando establecen vínculos y forjan relaciones con personal docente clave y otros niños. Una vez que se sienten identificados con su escuela, aprenden más fácilmente y consiguen mejores resultados. Este enfoque se examina detenidamente en el caso práctico nº 2.

Aunque Nueva Zelanda es un país próspero en comparación con muchos otros, la pobreza infantil constituye un verdadero problema: aproximadamente el 27% de los niños viven en la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014b)

Aunque Nueva Zelanda es un país próspero en comparación con muchos otros, la pobreza infantil constituye un verdadero problema: aproximadamente el 27% de los niños viven en la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014b). Si tienen hambre, no aprenden bien; de ahí que muchos maestros de escuelas pertenecientes a los deciles inferiores decidieran alimentar a sus alumnos, corriendo ellos con los gastos. Para contrarrestar esta situación,

una reciente iniciativa gubernamental consiguió la colaboración de la empresa alimentaria Sanitarium, que patrocinó desayunos en zonas de deciles inferiores. No obstante, la iniciativa fue criticada porque al gobierno no le suponía coste alguno, constituyendo en realidad una campaña publicitaria para la empresa.

Hasta la fecha, el gobierno no ha abordado de una manera efectiva la afirmación más polémica: que la principal causa del bajo rendimiento escolar es la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014a). Nueva Zelanda todavía dista mucho de contar con unas firmes raíces igualitarias y avanza con paso firme hacia una sociedad cada vez menos equitativa, de modo que los ricos cada vez son más ricos y los pobres cada vez más pobres, tendencia ésta que puede observarse en numerosos países. Ello incide de forma significativa en los resultados académicos de miles de estudiantes, lo que, a su vez, contribuye de forma considerable a la desigualdad de ingresos entre los maoríes y los *pakeha* (Lock y Gibson, 2008).

Por lo que se refiere a Nueva Zelanda, parece que indicadores internacionales como PISA están adquiriendo más importancia y valor que el enfoque integral que defienden el Plan de Estudios y el Te Whariki, que toman en consideración al niño en su totalidad

Tensión entre los distintos objetivos

Según lo comentado hasta ahora, resulta evidente que existe una tensión implícita entre los distintos objetivos respecto a la educación en la Nueva Zelanda contemporánea. Por un lado, tenemos los objetivos de *Te Whariki* y del Plan de Estudios de Nueva Zelanda. En *Te Whariki* leemos acerca de la aspiración fundamental a que los niños «*desarrollen una mente, un cuerpo y un espíritu sanos*» (p. 9), que «*se nutra su bienestar emocional*» (p. 46) y que «*la evaluación de los niños abarque todas las dimensiones del aprendizaje y desarrollo infantiles y contemple al niño de forma integral*» (p. 30). Este enfoque encaja con el objetivo global del Plan de Estudios de Nueva Zelanda. En contraposición, el hecho de que cada vez se otorgue una mayor prioridad a las áreas de lectura, escritura y cálculo respecto a otras materias.

Esta tensión en modo alguno se limita a Nueva Zelanda. Tanto White (1982), como Egan (1997, 2001) esbozan las inevitables contradicciones inherentes a la educación: como método de socialización; como vehículo para descubrir la «verdad»; y la herramienta para desarrollar lo que es innato a cada alumno. Estas ideas no son nuevas, sino que se inscriben en cada sistema educativo y forman parte de él; sin embargo, tal y como Egan (1997) ilustra claramente, están en conflicto entre sí y son mutuamente incompatibles. En efecto, conseguir el equilibrio de estos conflictos puede conducir a «compromisos endebles» (p. 14).

Por lo que se refiere a Nueva Zelanda, parece que indicadores internacionales como PISA están adquiriendo más importancia y valor que el enfoque integral que defienden el Plan de Estudios y el *Te Whariki*, que toman en

consideración al niño en su totalidad. Lógicamente, esto influye de forma generalizada en los alumnos neozelandeses. Los educadores y académicos de Nueva Zelanda son, entre otros, quienes cuestionan la relevancia atribuida a las puntuaciones de PISA y la profunda influencia que éstas ejercen (Jones, 2014; Meyer y Zahedi, 2014; Mitchell, 2014; Stewart, 2013). La visita a Nueva Zelanda en enero de 2014 de Andreas Schleicher, director de PISA, suscitó ciertas críticas por el modo en que su discurso insinuaba que respaldaba las políticas educativas del Gobierno –posteriormente se publicó en el sitio web del Partido Nacional– y por implicarse, pese a su posición neutral, en políticas de orden interno (Thrupp, 2014). En una posterior entrada de blog dejó entrever su apoyo a la política gubernamental (Schleicher, 2014).

Formación inicial del profesorado

En Nueva Zelanda, la formación del profesorado (ITE: Initial Teacher Education) adopta diversas formas.

Para educación infantil y primaria, la vía tradicional de llegar a ser docente es obtener una diplomatura en educación (tres años) a través de diversas instituciones repartidas por todo el país. En un principio, la ITE la impartían los institutos de pedagogía, pero en 1990, con la aprobación de la Enmienda de la Ley de Educación, algunas escuelas de Magisterio se fusionaron y fueron absorbidas por universidades a través de un proceso que finalizó en 2007 (Pollock, 2013). Hasta la fecha, la ITE es impartida por siete facultades de educación, nueve instituciones independientes, tres *wananga* (instituciones de educación superior que enseñan exclusivamente en maorí) y siete escuelas politécnicas. Queda por ver si todas ellas lograrán sobrevivir en un clima financiero cada vez más exigente y severo.

Actualmente se ha replanteado esta cuestión. El Gobierno Nacional, que reconoce el significativo papel que desempeña la educación infantil (ECE: Early Childhood Education), pretendía que en el año 2012 el 100% de todos los docentes de ECE hubieran recibido una formación completa (es decir, contaran con una titulación equivalente a una titulación universitaria en Magisterio). Desde entonces, este objetivo se ha reducido al 80% de los docentes y está siendo objeto de una nueva revisión. La ratio en las aulas de ECE también se ha revisado al alza; asimismo, el número de niños que puede admitir un centro se ha incrementado de forma considerable, siendo ahora de 150, lo que lleva a pensar que se presta más atención a las cuestiones financieras que al bienestar infantil (Farquhar, 2011).

Al igual que en otros países, existe una tensión latente entre dos concepciones opuestas de la educación: ¿se trata de un arte basado principalmente en la gestión eficaz del aula, o es una profesión que se aprende, con profesionales que «tienen amplios conocimientos del contexto social, histórico y político de la educación» (Snook, 1993, p. 20) y requiere «una comprensión abstracta de la ardua y compleja tarea de enseñar, en lugar de requerir únicamente técnicas para llevarla a cabo» (Dixon, Williams y Snook, 2001, pág. 9)? No se trata de una cuestión nueva y sigue siendo uno de los temas candentes del debate sobre educación que tiene lugar en el país. ¿Acaso la educación de la filosofía y de los aspectos sociopolíticos de la educación lleva a la «subversividad» (citado en *ibíd)* y su ausencia a un «empobrecimiento intelectual»?

El hecho de que los docentes de primaria deban estar en posesión de una diplomatura en educación –o una titulación equivalente– para poderse registrar y ejercer la docencia, ha dado lugar, como contrapartida, a la creación de escuelas concertadas, que en Nueva

Zelanda se conocen como «escuelas asociadas» o *kura houroa*. Se introdujeron por primera vez en 2014 y, al igual que en otros países (Education Policy Response Group, 2012), pueden contratar a maestros sin cualificación formal, además de quedar exentas de cumplir con los convenios salariales, lo que plantea la posibilidad de que maestros no formados ocupen puestos de trabajo y cobren menos que sus compañeros de centros públicos. La creación de estas escuelas sigue siendo polémica.

Situación del personal docente

Actualmente, la situación del personal docente en Nueva Zelanda es una cuestión muy debatida y poco clara. No se dispone de estudios nacionales recientes, sino únicamente de los que se llevaron a cabo hace ocho años, donde se indagaba acerca de la situación del profesorado en Nueva Zelanda respecto a su contratación, retención y profesionalización. Todos ellos indican una pérdida y un debilitamiento del estatus percibido de los docentes a lo largo del tiempo (Hall y Langton, 2006; Kane y Mallon, 2005).

Hall y Langton (2005) afirman que la imagen mediática de los docentes en general y de su estatus parece negativa (p. 49.), y ello perjudica a la percepción que el conjunto de los ciudadanos tienen de ellos. Tal vez se trate de dar malas noticias para que suba la venta de periódicos, pero lo cierto es que todo ello tiene sus repercusiones. El tono adoptado por los políticos también tiende a ser más negativo que positivo. Las principales iniciativas públicas se introducen presentando en primer lugar la imagen de un sistema educativo en crisis, que necesita ser salvado de sí mismo, en lugar de uno al que el mundo entero admira (New Zealand Education Institute, 2013, en adelante NZEI).

Posición de la educación emocional y social

En el grado de Magisterio (ITE: Initial Teacher Education), la educación emocional y social no se imparte como una asignatura independiente, sino que suele incorporarse en la vertiente del plan de estudios que trata de las artes, la salud y la educación física.

Actualmente se están potenciando las asignaturas relacionadas con las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics), mientras que las artes apenas destacan en el plan de estudios. La tensión entre la importancia otorgada a la educación emocional y social y los proyectos y enfoques adoptados por las escuelas es cada vez más notable. Queda por ver durante cuánto tiempo prevalecerá esta tendencia.

En cuanto a los proyectos actuales del Gobierno, ninguna de ellas se inscribe en el marco del aprendizaje emocional y social. La iniciativa del Gobierno, consistente en que las

En el grado de Magisterio (ITE: Initial Teacher Education), la educación emocional y social no se imparte como una asignatura independiente, sino que suele incorporarse en la vertiente del plan de estudios que trata de las artes, la salud y la educación física

escuelas cuenten con «docentes expertos» y «directores ejecutivos», pretende contribuir a que los alumnos obtengan mejores resultados en «matemáticas y ciencias, tecnología digital y lectura y escritura» (Ministry of Education, 2014a). Estos cargos (los candidatos seleccionados reciben un sueldo adicional por asumir estas funciones) están vinculados a los objetivos específicos de logros académicos, que no incluyen el bienestar emocional ni social.

¿Dónde se forman los docentes en materia de educación emocional y social?

Por lo general, los docentes reciben formación básica sobre educación emocional y social (SEE: Social and Emotional Education) durante el grado de Magisterio. En el plan de estudios, las artes, la salud y la educación física son las áreas más relevantes y es en ellas donde suele inscribirse la educación emocional y social. Aunque sin abordarse con detenimiento. Las escuelas disfrutan de libertad para investigar y adoptar cursos y programas difundidos por canales oficiales y comerciales, si bien es justo decir que las opciones nacionales son más bien escasas, por lo que algunos centros educativos recurren a cursos ofrecidos en el extranjero (Jopson, 2011).

Predicciones, esperanzas y futuro

El carácter polémico de la educación en Nueva Zelanda da lugar a la esperanza de que se siga combatiendo la importancia otorgada a las estadísticas. No es muy probable que Nueva Zelanda, como sucede entre otros países, gane la tendencia a la baja que parece haber emprendido. Los niveles de estrés infantil siguen aumentando (véase el caso práctico nº 3); existe una creciente disparidad educativa entre los alumnos que obtienen unos buenos resultados y aquellos con un bajo rendimiento; cada vez hay más pruebas que revelan una creciente disparidad entre el nivel de ingresos y la educación, así como la formación de una subclase, cada vez mayor, donde las comunidades maoríes y *pasifika* están sobrerrepresentadas (véase el caso práctico nº 2). Ninguna de estas tendencias permite que los niños y adultos de Nueva Zelanda alcancen su potencial o contribuyan a promover un bienestar saludable.

Mi esperanza personal es que Nueva Zelanda sea capaz de mantener las fortalezas de su sociedad, que actualmente corre el riesgo de perder. Estas incluyen:

- Estar a la vanguardia del cambio social y de las prácticas de igualdad/equidad.
- Estar a la vanguardia de las prácticas sostenibles, ya sean de carácter ecológico, social, cultural o económico.
- Revertir el aumento en desigualdad, la larga «cola» de alumnos con resultados académicos deficientes, la pobreza infantil y la incapacidad para hablar de sentimientos.
- Velar porque Nueva Zelanda siga siendo un excelente lugar para criar a los hijos.
- Conservar la capacidad de ser «auténticos» y de tener los pies en la tierra.

Muchas personas consideran que Nueva Zelanda está dotada de potentes y dinámicas fortalezas naturales y que los cambios se producen con mayor rapidez que en otros países más asentados históricamente; de ahí que la innovación y la adaptación se den a un ritmo más rápido. Auckland, la principal ciudad de Nueva Zelanda, ahora tiene una población más diversa que Londres, Los Ángeles y Sídney; únicamente Toronto cuenta con una población más variada (Bruce, 2014). La vitalidad que proporcionan el encuentro y la fusión de diversas culturas, junto con la flexibilidad que ha caracterizado a Nueva Zelanda a lo largo de la historia, dan la sensación de que aquí todo es posible.

¿Dará esto una mayor cabida a las artes? ¿Se traducirá en nuevas formas de expresión y en una creciente fusión de culturas artísticas? Ello, sumado al amor innato de este país por

el medio ambiente y su conexión con él, podría hacer que la situación educativa se fuera pareciendo cada vez más a la imagen que tienen los neozelandeses de su patria cuando se refieren a ella como «el país de Dios».

Caso Práctico nº 1
PresentMindED | Una iniciativa integral para incorporar la atención plena en las escuelas de Nueva Zelanda

La cultura del aula ha experimentado muchos cambios positivos en las últimas semanas. Aunque siguen produciéndose desacuerdos entre los alumnos, se trata de casos aislados y rara vez llegan a ser comparables al comportamiento que tuvimos durante el primer trimestre... Lo interesante del caso es que no siempre reaccionan ni provocan altercados, tal y como habrían hecho el trimestre anterior, sino que hablan de ello e informan a los maestros o al personal directivo de la escuela. En mi opinión, ello obedece en gran parte a la atención plena, ya que el grupo reflexiona sobre sus acciones en lugar de limitarse a reaccionar.
Docente del estudio piloto atención plena en las escuelas *(Mindfulness in Schools)*, llevado a cabo en 2013 por la Mental Health Foundation.

Introducción

En Nueva Zelanda, aproximadamente al 10% de los niños y niñas de entre 10 y 14 años se les ha diagnosticado problemas emocionales o de conducta en algún momento de su vida. El porcentaje de niños y niñas de 2 a 14 años a los que, en un año dado, se les diagnostican problemas emocionales o de conducta aumentó del 1,8% en 2006/2007, al 3,2% en 2011/2012. Este porcentaje se eleva en ciertos sectores demográficos de la comunidad, siendo 1,9 veces más probable que se dé entre los niños varones maoríes (Ministry of Health, 2013). Una de las principales razones de este aumento es que se ha producido un incremento en el diagnóstico de trastornos de ansiedad.

Entre la población en general son frecuentes la ansiedad, el consumo de drogas y los trastornos de ánimo. Según un estudio realizado por Oakley Browne, Wells y Scotts (2006), el único país con un nivel de ansiedad superior es Estados Unidos (el 14,7% frente al 18,2%). Esto contrasta significativamente con la imagen de Nueva Zelanda como destino turístico de evasión y relajación y lugar idílico donde vivir o crecer. Por lo que se refiere a los trastornos del estado de ánimo, sólo Estados Unidos, Ucrania y Francia presentan porcentajes más elevados que Nueva Zelanda (9,6%, 9,1%, 8,5% y 7,7%, respectivamente); en lo que al consumo de drogas respecta, Nueva Zelanda y Australia ocupan uno de los primeros puestos, salvo en consumo de heroína. El consumo de cannabis en Australasia es el más alto del mundo (United Nations Office on Drugs and Crime, 2014). Todo esto provoca trastornos de salud mental.

Entre la población en general, son frecuentes la ansiedad, el consumo de drogas y los trastornos del estado de ánimo

Al comparar la salud mental de los distintos grupos étnicos que integran Nueva Zelanda, los adultos maoríes y *pasifika* presentan tasas de trastornos psicológicos más elevadas

(aproximadamente un 10%). Sin embargo, resulta curioso observar que los diagnósticos por depresión y ansiedad afectan en porcentajes similares a los maoríes y a los que no lo son, mientras que la frecuencia de alteraciones mentales diagnosticados entre los adultos *pasifika* representa alrededor de un tercio. (Ministry of Health, 2013).

El mismo informe del Ministerio de Sanidad indica que los niños son más propensos que las niñas a sufrir problemas emocionales y de conducta. En 2012/2013, se le diagnosticaron al 4% de todos los niños y niñas, porcentaje que duplica el 2% registrado en 2006/2007 (véase más arriba) y, de entre estos, los niños tienen prácticamente el doble de probabilidades que las niñas de sufrir problemas emocionales y de conducta. Al parecer, se trata de una trayectoria que se mantiene.

Tras los ajustes estadísticos por edad, sexo y diferencias étnicas, resultó que las personas adultas de las zonas más desfavorecidas tenían 1,6 veces más probabilidades de que alguna vez les hubieran diagnosticado trastornos mentales comunes que las personas adultas de las zonas menos desfavorecidas.

En 2013, la Mental Health Foundation (en adelante MHF) de Nueva Zelanda desarrolló y aplicó el programa *Atención plena en escuelas*, en cinco escuelas de primaria de Nueva Zelanda. El programa, de ocho semanas de duración, en el que participaron 126 alumnos de entre 6 y 11 años, se desarrolló en consonancia con el plan de estudios educativo de Nueva Zelanda y con arreglo a un enfoque bicultural (maorí-*pakeha)*.

Los resultados de este estudio piloto revelaron que el programa:

- Generó más tranquilidad.
- Aumentó la concentración y atención.
- Mejoró la autoconciencia.
- Contribuyó a la resolución de conflictos y al desarrollo de relaciones positivas.
- Redujo el estrés.

Dado que muchos de estos resultados se observaron tanto en alumnos como en docentes, podría concluirse que la práctica de la atención plena puede contribuir significativamente a las competencias clave esbozadas en el Plan de Estudios de Nueva Zelanda.

¿Qué es la atención plena?

Una de las principales ironías de la educación contemporánea es que pedimos a los alumnos que «presten atención» un montón de veces al día, pero nunca les enseñamos cómo se hace. La práctica de la atención plena enseña a los alumnos a prestar atención, lo que mejora tanto el aprendizaje académico como el socioemocional.
(Saltzman, 2011)

Una de las principales ironías de la educación contemporánea es que pedimos a los alumnos que «presten atención» un montón de veces al día, pero nunca les enseñamos cómo se hace

La atención plena consiste en prestar la máxima atención, sin prejuicio alguno a lo que esté ocurriendo, de manera inmediata, física y mentalmente, tanto en nuestro interior como alrededor nuestro. Al ser más conscientes de ello, podemos reconocer las muchas maneras en que solemos dejar que el pensamiento, la distracción y la resistencia nos atrapen y, por consiguiente, evitar que esto suceda. La calma y la claridad resultantes proporcionan una base fundamental para el aprendizaje, al tiempo que fomentan el bienestar emocional y social.

Beneficios para la infancia y la juventud

Los resultados del estudio piloto llevado a cabo por MHF se suman a numerosos trabajos de investigación internacionales que muestran los resultados que figuran a continuación (véanse, entre otros, Biegel, Brown, Shapiro y Schubert, 2009; Broderick y Metz, 2009; Brown, West, Loverich y Biegel, 2011; Flook, Smaley, Kitil, Kaiser-Greenland, Locke, Ishijima y Kasari, 2010; Joyce, Etty-Leal, Zazryn, Hamilton y Hassed, 2010; y Saltzman y Goldin, 2008).

Resultados respecto al bienestar emocional y social:

- Menor estrés y menos síntomas de depresión y ansiedad.
- Más tranquilidad.
- Mejor autoestima, autoaceptación, autorregulación y calidad de sueño.

Resultados respecto al desarrollo de habilidades cognitivas:

- Mayor capacidad para trasladar conocimientos previamente aprendidos a situaciones nuevas.
- Mayor creatividad y mayor capacidad para forjar un pensamiento independiente.
- Mayor capacidad para retener el conocimiento funcional.
- Mayor capacidad para prestar una atención selectiva.
- Disminución de los niveles de ansiedad antes de los exámenes.

Se ha demostrado que la atención plena genera cambios positivos en las estructuras cerebrales, incluyendo las áreas responsables de la atención, el procesamiento sensorial, el aprendizaje, la memoria y la empatía.

La atención plena y el Plan de Estudios de Nueva Zelanda

El desarrollo de la atención plena contribuirá a alcanzar el objetivo fijado por el Plan de Estudios de Nueva Zelanda (New Zealand Curriculum, en adelante NZC), que consiste en formar a «jóvenes seguros de sí mismos, conectados, que participen activamente y aprendan a lo largo de toda su vida» (Ministry of Education, 2007, p. 7). El desarrollo de la atención plena fomenta activamente las competencias que el NZC reconoce como fundamentales para rendir adecuadamente en la escuela y en la sociedad:

Se ha demostrado que la atención plena genera cambios positivos en las estructuras cerebrales, incluyendo las áreas responsables de la atención, el procesamiento sensorial, el aprendizaje, la memoria y la empatía

1. Pensamiento

Potencia la bondad y la curiosidad sobre lo que está sucediendo en cada momento, lo cual sienta las bases para una vida fundamentada en la indagación. Los estudios demuestran que aumenta la creatividad y fomenta un pensamiento independiente, lo que se traduce en una mejor retención de los conocimientos adquiridos (Mental Health Foundation of New Zealand, 2012).

2. Empleo del lenguaje y de símbolos y textos

Ayuda a los alumnos a ser conscientes del inmenso poder del lenguaje como forjador de bienestar, tanto respecto a uno mismo como a la hora de entablar relaciones con los demás; asimismo, durante su puesta en práctica, se pide a los alumnos que consideren las numerosas maneras en que pueden describir experiencias personales e interpersonales, lo que ayuda a mejorar el vocabulario.

3. Autogestión

Fomenta la autoaceptación y la autorregulación. Los alumnos aprenden a adquirir una mejor gestión de sí mismos al elegir sus conductas con arreglo a una atención consciente, en lugar de una reactividad impulsiva.

4. Relaciones con los demás

Ayuda a los alumnos a ser menos críticos consigo mismos y con los demás. Su desarrollo fomenta activamente conexiones positivas entre uno mismo, los demás y la naturaleza.

5. Participación y contribución

Genera cambios positivos en el cerebro, concretamente en las áreas responsables de la empatía y la compasión (Hölzel, Carmody, Vangel, Congleton, Yerramsetti, Gard y Lazar, 2011), cualidades que pueden aumentar el sentimiento de pertenencia y contribuir a una acción positiva y significativa.

Áreas de aprendizaje del Plan de Estudios exploradas en el proyecto «Atención plena en las escuelas»

El proyecto *Atención plena en las escuelas* aborda aspectos de las áreas de salud y educación física, ciencias sociales y ciencias del Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007).

Te Whare Tapa Wha

Te Whare Tapa Wha (literalmente, «las cuatro paredes de la casa» en maorí) es un popular y eficaz modelo para el bienestar de los maoríes (y de la gente en general), propuesto por primera vez por el Dr. Mason Durie (1998). Se aplica en muchos contextos distintos de Nueva Zelanda y constituye un elemento clave del enfoque de MHF. La *whare* (casa) o *wharenui* (casa grande) es un edificio público que normalmente hace la funciones de punto de referencia de un *marae* (pueblo tradicional maorí; por lo general, la palabra se aplica a todo el complejo de edificios).

Las cuatro paredes de la *whare* son:

- *Taha hinegaro* (salud emocional/psicológica).
- *Taha tinana* (salud física).
- *Taha wairua* (salud espiritual).
- *Taha whanau* (salud social/familiar).

(La quinta «pared» (el suelo) –*taha whenua*–, que no figura en el diagrama mostrado a continuación, corresponde a la salud medioambiental o la conexión con la Tierra.)

Resulta evidente que la aplicación de la atención plena ayuda a los alumnos a construir

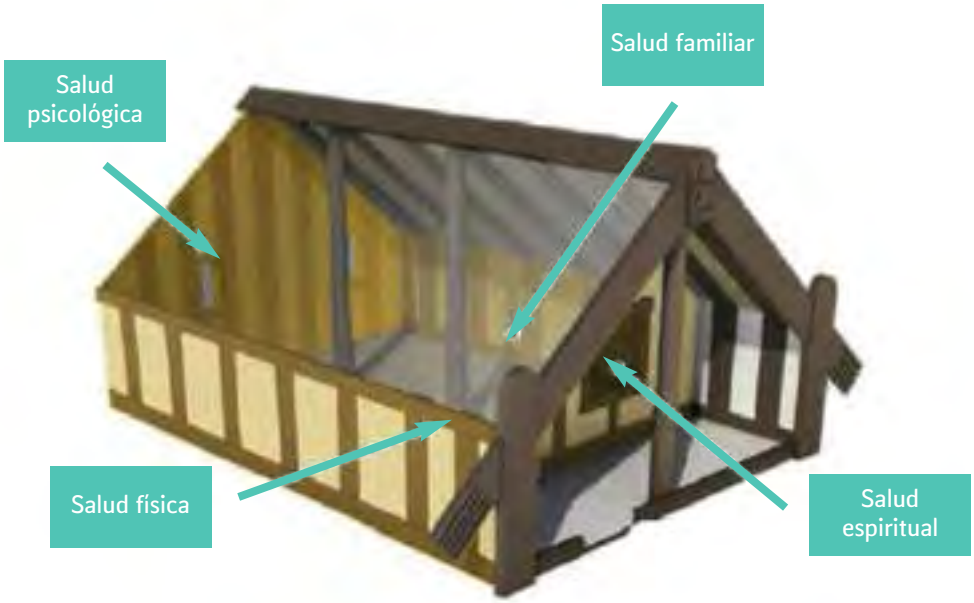


Figura 1: *Te Whare Tapa Wha*, según Mason Durie (1998). Imagen cedida por Careers New Zealand, en www.careers.govt.nz.

experiencias positivas de bienestar en los cuatro ámbitos, logrando una red de apoyo formada por la interacción de emociones, experiencias físicas y relaciones sociales.

La atención plena en las escuelas

Estructura

El programa *Atención plena en las escuelas* consta de cuatro componentes y permite integrarlo como una práctica fundamental en el marco de una escuela:

Primer componente: el currículo de la clase de atención plena se compone de ocho sesiones de una hora de duración, impartidas durante ocho semanas por un mediador aprobado por MHF. Entre una sesión y otra, toda la clase escucha al menos una sección por día de un CD de prácticas de atención plena para niños y niñas destinadas a integrarla como una práctica diaria.

Segundo componente: se invita a los docentes a prepararse profesionalmente para convertirse en «líderes de atención plena» de su escuela. Es imprescindible una práctica personal para que los maestros aprendan en qué consiste y posteriormente puedan enseñarla «desde dentro hacia afuera».

Tercer componente: con un apoyo continuo, estos "líderes de atención plena" empiezan a introducir diversos aspectos del plan de estudios de la clase de atención plena en otras clases de la escuela, de forma flexible y de la manera que mejor se adecue a las necesidades del centro. Cuando hayan alcanzado un nivel de competencia adecuado, se podrá reducir la supervisión. Es posible que de vez en cuando se recomienden o proporcionen otras oportunidades de desarrollo profesional.

Cuarto componente: se proporciona apoyo adicional mediante recursos *on-line* y oportunidades de desarrollo profesional.

El plan de estudios de la clase de Atención plena

Seguidamente se presenta un esbozo de las ocho sesiones que se impartieron en cinco escuelas de primaria durante el segundo trimestre de 2013 como parte del estudio piloto *Atención plena en las Escuelas* desarrollado por Mental Health Sustitute (2013).

- **Primera sesión: "La llegada a casa".** Se describe a los alumnos en qué consiste la atención plena, se les indica cuándo deben recurrir a ella y se les enseña una serie de prácticas esenciales (respiración, alimentación y movimiento consciente) para respaldar su desarrollo que se repetirá a lo largo de las ocho semanas.
- **Segunda sesión: "La felicidad, aquí y ahora".** Se explica a los alumnos que existen dos tipos de felicidad, a los que se denomina «felicidad como compensación» y «felicidad como paz interior», que se correlacionan con los conceptos de bienestar hedónico y eudaimonia de la literatura psicológica (traducido como «prosperidad humana», en Robinson, 1999), y se empieza a explorar de qué modo la atención plena puede contribuir a la «felicidad como paz interior».
- **Tercera sesión: "Todo por primera vez".** Se lleva a cabo un juego de rol: el primer día de un extraterrestre en la Tierra. Se exploran experiencias cotidianas comunes —respirar, comer, caminar y escuchar— como si se llevaran a cabo por primera vez. La idea es fomentar una profunda apreciación de la experiencia cotidiana, ver las cosas de nuevo, vivir el momento, así como promover la gratitud.
- **Cuarta sesión: "Todo sube y baja".** Se invita a los alumnos a explorar cómo ciertos fenómenos —en concreto, la respiración y las emociones— siguen un ciclo natural y cómo podemos aprender a identificar la experiencia emocional cuando se produce en nuestro cuerpo, así como a utilizar la atención plena para autorregularnos.
- **Quinta sesión: "Todavía en movimiento".** Se invita a los alumnos a utilizar un frascomente (véase el siguiente ejemplo de las Westmere Schools) para que exploren cómo podemos aprender a poner en orden nuestra mente cuando sea necesario. Se presenta una breve exploración del cerebro y toda la clase participa en un movimiento de atención plena llamado «el baile de las neuronas».
- **Sexta sesión: "Corazón amable, corazón contento".** Los alumnos realizan una serie de ejercicios para fomentar la amabilidad y la gratitud hacia uno mismo y hacia los demás. Se explican, en términos sencillos, los beneficios neurológicos y físicos que comporta practicar la bondad.
- **Séptima sesión: "Todo está conectado con todo".** Realizando diversas prácticas, tales como «alimentación consciente» y «respirando con las plantas verdes», se invita a los alumnos a explorar las muchas maneras en que están interconectados con el mundo natural.
- **Octava sesión: "El reencuentro con los amigos, el reencuentro con la tranquilidad".** Esta sesión final hace las veces de acto de clausura: se resume el curso, se ponen en común reflexiones, se comparte un tentempié y se hace hincapié, mediante la metáfora de un círculo, en el hecho de que, si bien ésta es la última sesión, también representa el comienzo del viaje que cada alumno emprenderá ahora que se han sentado las bases para ello.

Te Papapa y las Westmere Schools

En 2013, una clase de cuarto curso (8-9 años) de la Te Papapa Primary School, en Auckland, fue una de las cinco escuelas que accedieron a participar en el programa de ocho semanas de duración organizado por la Mental Health Foundation. La escuela está ubicada en una zona de la ciudad con importantes necesidades socioeconómicas y una población multiétnica.

«Antes no estaba muy al corriente de la atención plena; me interesaba más el rugby», explica Teck Wee, el maestro de la clase, «pero encajaba con los valores de la escuela y mi clase pasó a formar parte de este proyecto piloto». Las reacciones iniciales de los niños fueron positivas. La primera práctica consistió en un ejercicio de *alimentación consciente:* «un gancho fácil», observa Teck. A partir de ahí, el programa comenzó a ampliarse a otras áreas.

En el transcurso de ocho semanas, Grant Rix (MHF) enseñó a los alumnos a desprenderse de pensamientos negativos y a desarrollar la bondad, así como a buscar distintas manera de explorar su conexión con el mundo natural. Algunos de estos alumnos son «conflictivos», comenta Teck Wee, y fue interesante observar lo bien que reaccionaron respecto a Grant y al proyecto.

«Muchos de estos niños sufren de hiperactividad; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de atención plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse», señala Robyn Curry, el director de la escuela.

«Percibí un cambio gradual en los niños a medida que el programa se iba desarrollando», explica Teck. «Interactuaban de forma distinta. Prestaban más atención al modo en que su propia conducta influía en las situaciones, que a cómo las conductas de los otros niños les afectaban. En torno a la tercera semana sus conflictos dejaron de intensificarse y todo empezó a difuminarse rápidamente. Y ha continuado así después de que Grant se marchara. Es increíble.»

Desde que el proyecto terminó en 2013, Teck ha estado reflexionando sobre algunos de los cambios observados. Principalmente se dividen en dos categorías: sociales y académicos. El hecho de hacer hincapié en la conciencia y la autorreflexión hizo que los niños pensaran cada vez más en las situaciones, fueran conscientes de sus propios sentimientos y pudieran empezar a expresarlos. Antes del programa, todo era muy distinto: los niños reaccionaban mucho más impulsivamente y las situaciones se intensificaban con facilidad. Teck lo describe como un proceso para conseguir una «mayor armonía», al tiempo que favorece un aumento de la conducta no intimidatoria, de la negociación y de la cooperación. Los empujones y peleas a la hora de ponerse en fila pasaron a la historia, la autoestima mejoró y otros maestros han comentado que la clase estaba más «sosegada».

Desde un punto de vista académico, el hecho de que los niños estuvieran más sosegados les permitía concentrarse más y participar mejor en las clases. «Ahora los niños están divididos en dos clases distintas, pero sus maestros comentan que están equilibrados, son conscientes de sí mismos y de los demás y

«Muchos de estos niños sufren de hipervigilancia; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de atención plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse», señala Robyn Curry, el director de la escuela

El hecho de hacer hincapié en la conciencia y la autorreflexión hizo que los niños pensaran cada vez más en las situaciones, fueran conscientes de sus propios sentimientos y pudieran empezar a expresarlos

son capaces de reflexionar acerca de sus acciones. Era una clase difícil, pero ahora varios de los alumnos son consejeros de otros niños de quinto y sexto curso».

Teck comenta que cuando estaba estudiando Magisterio, se hablaba mucho de las necesidades individuales de aprendizaje, pero no de las necesidades internas, y que los programas de formación de docentes deberían ser conscientes de esto y remediarlo. «En el afán por recalcar las capacidades académicas, el punto de vista integral ha quedado muy olvidado», explica. «Formar parte de este programa me ha hecho cambiar el modo en el que ejerzo la docencia. Ahora soy más consciente emocionalmente y procuro no hacer tantas suposiciones. También he aprendido a quitarle importancia a las pequeñas cosas. Mi perspectiva ha cambiado.»

En una zona más próxima al centro de la ciudad se encuentra la *Westmere Primary School*, donde dos maestras aplicaron el programa con un grupo de niños de segundo curso (6-7 años). Mientras lo llevaron a cabo se convirtió en parte de su rutina diaria y lo integraron en sus deberes semanales. «Si no dedicamos algún tiempo a la atención plena, el día sencillamente no va tan bien», asegura Jane Keely, una de las dos maestras implicadas. «Si se nos olvida hacerlo, ¡los niños nos lo piden!». Ambas comentaron que habían apreciado un cambio en el grupo: ahora los alumnos eran capaces de concentrarse y de reflexionar acerca de las situaciones en lugar de simplemente reaccionar frente a ellas. El cambio fue especialmente significativo en el caso de dos niños "inquietos". Les enseñó a mantener la calma, a no reaccionar intempestivamente frente a las situaciones, a concentrarse mejor y a pensar en el aprendizaje. «Tardaron más tiempo que los otros niños en experimentar este cambio de conducta; al principio se mostraban más reacios y se negaban a cerrar los ojos, pero al final fueron los que más avanzaron», observa Jane.

Los efectos de la atención plena rebasaron los límites del aula. Los niños explicaron que les ayudaba a dormirse. «Los niños nos dicen que la practican antes de acostarse, cuando están comiendo y cuando se cepillan los dientes», señala Nicola Lamont, otra maestra de la escuela. Al parecer, les encanta. «*Me ayuda a relajarme, a calmarme*»,

«Si no dedicamos algún tiempo a la atención plena, el día sencillamente no va tan bien», asegura Jane Keely, una de las dos maestras implicadas

explica Ngaio, de seis años. «*Si estoy excitada, me ayuda a relajarme y, si me despierto por la noche, me ayuda a dormirme de nuevo*».

Toby piensa que sin duda le ayuda a la hora de hacer los deberes. «*Cuando intento aprender algo, no tengo tanta prisa como antes. Si estoy haciendo algo difícil, me ayuda a tranquilizarme y a encontrar la solución*». Otros niños observan que les proporciona un «corazón feliz» y les hace sentir «tranquilos y mágicos».

Una de las herramientas que utiliza el programa es un «frasco-mente». Se trata de un tarro de mermelada lleno de líquido y purpurina (o algo similar), que tarda algún tiempo en asentarse; similar a la típica bola de cristal que al agitarla parece que esté nevando en su interior. «*Miro mi frasco-mente y me siento generosa y serena, como si estuviera sentada en una nube*», explica Susie, de siete años. «*Cuando estoy enfadada, dejo que me invada la tristeza y luego puedo sentirme feliz de nuevo*».

Cuando Steven, de siete años de edad, trató de describir la atención plena, explicó que su cabeza era como cuando sacudes el frasco-mente y, poco a poco, mientras lo vas observando, los pensamientos se van asentando y cada vez son más y más silenciosos. «La atención plena es buena para los niños», comenta. «Es buena para todo el mundo.»

Unas palabras del mediador del programa

Grant Rix, el director de este programa, señala que lo más destacable fue el modo en el que los niños respondieron y disfrutaron con ello. «Es importante tener esto presente», observa, «ya que en los informes de investigación académica tiende a omitirse». Los docentes «dijeron que marcaba la tónica del día y que iba mejor si empezaban realizando un ejercicio de atención plena. Si a los maestros se les olvidaba, los niños se lo recordaban».

Y añade:

> *Cuando visité una escuela a finales de 2013 y les pregunté a los alumnos: «¿Habéis estado practicando?», un niño de siete años me dijo que practicaba la atención plena todos los días al llegar a casa, y que aplicaba a su entorno familiar lo que yo le había enseñado. Otra niña me explicó que ella la practicaba todas las noches al acostarse, y que le ayudaba a conciliar el sueño; de lo contrario, le costaba mucho dormirse. Este es un importante beneficio adicional. Al parecer, los niños lo ven como una habilidad que pueden aplicar en muchos contextos de su vida.*
>
> *Como mediador del programa, me he dado cuenta de que lo verdaderamente esencial es quién imparte y no el programa en sí. Tal vez pueda compararse a una sesión muy bien planificada: necesitas un buen maestro que la imparta y ese es el elemento esencial. Estoy impaciente por seguir trabajando con las escuelas que participaron en este programa en 2013, poderlo llevar a cabo en todas las clases y conseguir que los maestros también aprendan más para que, a su vez, puedan ser mediadores.*

Próximos pasos

Basándose en el éxito del programa piloto de 2013 (Bernay, 2014b), la Mental Health Foundation está desarrollando una iniciativa integral para respaldar la integración de la atención plena en las escuelas. De este modo, al plan de estudios de ocho semanas de duración implantado en 2013 se añadirá un componente de desarrollo profesional para los docentes y el desarrollo de recursos basados en la web, todo ello con miras a

contribuir a la sostenibilidad de la atención plena en las escuelas. La prensa nacional ya se está haciendo eco de ello y cada vez hay más escuelas que están adoptando esta práctica (Saint Kentigern Girls' School, 2014), al tiempo que suscita un gran interés entre el profesorado (Bernay, 2014a).

Caso práctico nº 2
Matauranga Maori: aprendizaje emocional y social a través de la cultura y el lenguaje autóctonos

Introducción

Los primeros pobladores de Aotearoa fueron maoríes procedentes de la Polinesia. Se asentaron en estas islas hace unos mil años y trajeron consigo múltiples tradiciones y un gran número de conocimientos autóctonos, así como su idioma y sus costumbres. Durante los cientos de años que precedieron a la llegada de los europeos, desarrollaron un fuerte vínculo con la Tierra, sus cualidades, sus espíritus y sus guardianes. Sin embargo, esta forma de vida se vio profundamente alterada con la llegada de colonos y comerciantes europeos, que tenían una cosmología e idiomas, costumbres y valores distintos.

Lo que sucedió entonces nos remite a otros acontecimientos acaecidos anteriormente en las Américas, África, Asia y el Pacífico: las tribus autóctonas fueron despojadas de sus tierras. En ocasiones recibían dinero a cambio, pero otras veces simplemente les eran arrebatadas. Los conocimientos acerca del entorno local y de la propia tierra eran despreciados por considerarse «primitivos» y de menor valor que los europeos, y el implacable proceso colonizador fue siguiendo su curso.

Tal vez porque esto sucedió algo más tarde en Nueva Zelanda que en otros países, los colonizadores, representantes del gobierno británico, redactaron un tratado con varios jefes maoríes, que representaban a las tribus de todo el país, donde se establecía que ambas culturas, formas de vida e idiomas eran iguales ante la ley. Este enfoque puede contrastarse con lo que sucedió en la vecina Tasmania en la misma época.

Actualmente, el Tratado de Waitangi[5] –*Te Tiriti o Waitangi*– es un documento impugnado cuyo significado se debate cada semana en los tribunales de Nueva Zelanda, pero otorgaba y otorga a los maoríes un estatus del que posiblemente ningún otro grupo indígena, haya disfrutado dentro del Imperio británico (o de cualquier otro).

Pese a ello, a los maoríes les arrebataron sus derechos, se prohibió hablar maorí en todas las aulas del país y el sistema educativo pretendía convertirlos en «británicos morenos» (Wetherell, 2010, p. 23), para «elevarlos» al mismo nivel que sus cosignatarios imperiales. Las palabras que se emplean comúnmente para describir las experiencias de los maoríes durante esa época incluyen «dominación», «opresión», «explotación» y «marginación» (Hingangaroa Smith, 2000, p. 59).

En 1982, un movimiento empezó a luchar por los derechos de educación de los maoríes con el fin de que pudieran ser educados como tales y no con arreglo a un modelo europeo. Así, empezó a debatirse la *Matauranga Maori* –educación de los maoríes–, lo que llevó a la creación de centros para la primera infancia maoríes en los que únicamente se hablaba *te reo Maori*, el idioma maorí. Recibieron el nombre de *kohanga reo* (nidos lingüísticos) y brindaban a los niños y niñas la oportunidad de ser educados en su propia lengua; además, en ellos, sus *tikanga* (costumbres) se valoraban explícitamente. Los alumnos que habían finalizado su formación en un *kohanga* necesitaban proseguir sus estudios en otro lugar; fue así como surgieron las escuelas de inmersión en lengua maorí, llamadas *kura*

kaupapa Maori. «*Kura*» significa «escuela»; «*kaupapa*» significa «plan» o «programa». Así, las *kura kaupapa* son escuelas cuyo propósito es elevar el estatus y posición de los maoríes en la sociedad mediante el uso de su propia lengua y costumbres. Con el tiempo también se crearon *whare kura* (escuelas de educación secundaria) y *whare wananga* (instituciones de educación superior).

Matauranga Maori

Según Te Ahukaramu Charles Royal:

> *«Matauranga Maori» es una expresión moderna que designa el conjunto de conocimientos que trajeron a estas islas antepasados polinesios de los actuales maoríes. Aquí, este conjunto de conocimientos fue aumentando de acuerdo con la vida en Aotearoa y las* Te Wai Pounamu *(las aguas de la piedra verde). Pese a un período inicial de cambio y crecimiento, la llegada de las poblaciones europeas en los siglos XVIII, XIX y XX ejerció un profundo impacto en la vida de estos conocimientos, poniéndolos en peligro de muchas e importantes maneras. Sin embargo, no todo se perdió, ya que se crearon nuevos conocimientos a través del encuentro con los europeos y la experiencia de la creación de la nueva nación llamada Nueva Zelanda. Se han conservado importantes fragmentos –en especial, el idioma maorí– que están impulsando un nuevo período creativo en la historia y la cultura maoríes y en la vida de la nación de Nueva Zelanda.*
> *(Royal, 2007, p. 3)*

Los *matauranga Maori* comprenden diversos aspectos del aprendizaje emocional y social. La tradicional perspectiva de los *matauranga Maori* respecto al propósito de la educación puede resumirse del siguiente modo:

«Matauranga Maori» es una expresión moderna que designa el conjunto de conocimientos que trajeron a estas islas antepasados polinesios de los actuales maoríes

> *El propósito de la educación es facilitar el flujo y la experiencia del* mana[6] *en el individuo y en su comunidad. Se consideraba que la «plenitud» de la vida era una función del grado y de la calidad del* mana *presente en la vida de una persona. La expresión externa del* mana *en la vida de una persona se pone de manifiesto, no solo en sus habilidades, atributos y talentos –la experiencia y la habilidad se valoran en gran medida–, sino, en última instancia, en su «autori-*

Los matauranga Maori comprenden diversos aspectos del aprendizaje emocional y social

> *dad espiritual», en sus ideas y conocimientos llenos de sabiduría, que le permiten saber qué, cuándo, cómo y por qué se debe hacer algo.*
> (*ibíd.*, p. 2)

Lógicamente, los maoríes no hallaron nada de esto en el sistema educativo estatal de la década de 1990 (ni en el de ningún otro período desde la colonización del país). De hecho:

> *El terreno de la educación está lleno de teorías —por ejemplo, sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje, la psicología educativa—, que a nosotros como maoríes no nos han sido útiles. En realidad, nos han resultado perjudiciales, porque se sustentan en teorías del déficit, que sitúan a los maoríes como personas incompletas, inadecuadas y problemáticas.*
> (Hingangaroa Smith, 2012, p. 11)

Aceptar la existencia de diferencias entre los objetivos educativos de un europeo y de un maorí constituye un momento importante en el camino hacia la educación. Esto guarda una estrecha relación con la teoría crítica, como la desarrollada por Paulo Freire (2000); la crítica social lleva a un cambio social.

Las «Kura Kaupapa» y la educación emocional y social

Las *Kura Kaupapa* imparten la educación en *te reo Maori*, el idioma autóctono de Aotearoa Nueva Zelanda.

Smith (1997) pone de relieve seis elementos de intervención que constituyen una parte manifiesta e integral de las *Kaupapa Maori* y sus entornos:

- *Tino Rangatiratanga* (el principio de la autodeterminación).
- *Taonga tuku iho* (el principio de la aspiración cultural).
- *Ako Maori* (el principio de la pedagogía culturalmente preferida).
- *Kia piki ake i nga raruraru o te kainga* (el principio de la mediación socioeconómica).
- *Whanau* (el principio del valor de la estructura de la familia extendida).
- *Kaupapa* (la filosofía colectiva).

Las *Kura Kaupapa* aspiran a desarrollar una comprensión y un conocimiento instintivo del *Te Ao Maori*. Esto se especifica en el documento *Te Aho Matua* (Ministry of Education, 2008). Comprende seis características esenciales, y todas ellas influyen considerablemente en la educación emocional y social.

- *Te Ira Tangata* (la esencia humana): afirma la naturaleza del niño o niña como un ser humano, con necesidades espirituales, físicas y emocionales.
- *Te Reo* (el idioma): se ocupa de la política lingüística para que las escuelas puedan fomentar el aprendizaje lingüístico en los niños de la mejor manera posible.
- *Nga Iwi* (las personas): se centra en los agentes sociales que influyen en el desarrollo de la infancia; es decir, en todas aquellas personas con las que los niños interactúan mientras descubren y comprenden su mundo y buscan el lugar que les corresponde.
- *Te Ao* (el mundo): trata del mundo que rodea a los niños y de las verdades fundamentales que hay en él y que afectan a sus vidas.
- *Huatanga Ako* (circunstancias de aprendizaje): se ocupa de todos los aspectos del aprendizaje que el *whanau* (grupo social) considera importantes para sus hijos, así como de los requisitos del plan de estudios nacional.
- *Nga Tino Uaratanga* (valores esenciales): se centra en cuáles podrían ser los resultados

Los seis puntos anteriores ponen de manifiesto que la visión integral del ser humano, la inclusión de sus aspectos espirituales y emocionales y la importancia del whanau (grupo social) que rodea a los alumnos, son fundamentales para la filosofía

para los niños que cursan sus estudios en una *Kura Kaupapa Maori* y define las características que desea desarrollar.

Una de las actuales prioridades de la educación en Nueva Zelanda es que se aliente a los maoríes a obtener buenos resultados académicos como maoríes y no con arreglo al sistema educativo eurocéntrico que ha prevalecido durante los últimos 150 años. Se trata de un cambio de perspectiva significativo que se inició en 2008. El programa actual se denomina *Ka Hikitia* –Acelerando el Éxito 2013-2017 (Ministry of Education, 2013). El *Te Aho Matua* es esencial para ello. Los seis puntos anteriores ponen de manifiesto que la visión integral del ser humano, la inclusión de sus aspectos espirituales y emocionales y la importancia del *whanau* (grupo social) que rodea a los alumnos, son fundamentales para la filosofía.

Es interesante tener en cuenta la importancia de este enfoque a la luz de otros desarrollos llevados a cabo en el sector educativo de Nueva Zelanda, tal y como se ha mencionado anteriormente. Por un lado, parece que el país sigue un camino educativo cuyo rumbo viene determinado por cifras y datos estadísticos y en el que priman los resultados, según atestigua el creciente énfasis en las asignaturas STEM, los resultados de PISA y las estructuras de gestión de las escuelas. Por otro, el *Te Aho Matua* representa, sin duda alguna, un contrapeso, un reconocimiento de que los elementos de la educación emocional y social son importantes para el éxito educativo. Cuando las *Kura Kaupapa* fueron introducidas por primera vez, algunas personas tenían la esperanza de que proporcionarían una solución a todos los males sociales y educativos de los maoríes, y el fortalecimiento de la lengua y la valoración y uso de sus costumbres bastaría para revertir las consecuencias negativas generadas por décadas de planteamientos políticos. Está claro que no ha sido así (Stewart, 2012) y que sólo puede formar parte de medidas más amplias. Sin embargo, para un pequeño porcentaje de la población escolar de Nueva Zelanda, las consideraciones emocionales y sociales están fuertemente arraigadas en la filosofía de las escuelas, a través del *Te Aho Matua*.

Experiencias personales en «Kura Kaupapa Maori»

Kataraina Ropati y Ngareta Pieta son dos mujeres jóvenes que realizaron la totalidad o una parte de sus estudios primarios en una *Kura Kaupapa Maori*. En la actualidad, trabajan para mejorar la posición de los maoríes en la sociedad. Kataraina enseña en una *Kura*, mientras que Ngareta trabaja para la Manukau Urban Maori Authority, organización que desarrolla programas sociales para las *whanau* (familias extendidas) en el sur de Auckland.

Ngareta explica que la primera vez que fue a una *Kura* tenía once años y que entonces sus conocimientos de *te reo Maori* eran escasos, aunque su familia observaba muchos de los

El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera (Ngareta Pieta)

protocolos sociales tradicionales. Aunque estaba familiarizada con las formas externas de su cultura, su comprensión era limitada, puesto que carecía del idioma. Según sus propias palabras:

> *Asistí a la* Te Kura Kaupapa Maori o Puau te Moananui a Kiwa, *situada en Glen Innes. El hecho de encontrarme en un ambiente en el que la inmersión era total fue muy valioso para mí y aprendí a hablar* te reo *rápidamente, lo cual ha ejercido un gran impacto en mi vida. Antes, yo no sabía quién era ni qué era. Asistir a una* Kura me *permitió conocer mi idioma –algo muy valioso para los maoríes– y expresarme en* te reo *como maorí. Sé qué soy y quién soy, y eso se lo debo al* te reo maorí *y a la* Kura *donde lo aprendí.*
>
> *Ser capaz de hablar en* te reo *afecta al modo en que interactúas con otros maoríes. El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera, pero si hubiera ido a una escuela convencional en la que únicamente se hablara inglés, esto no habría sido posible.*

Kataraina enseña en la Te Kura Kaupapa Maori a Rohe o Mangere, ubicada en South Auckland. Decidió estudiar Magisterio en la universidad a través de *huarahi Maori* (medio maorí) para poder especializarse en el ejercicio de la docencia en una *Kura*. Su pasión por la educación de sus alumnos y por su gente se palpa en todo lo que hace y dice:

> *El hecho de asistir a una* Kura *me permitió sentirme cómoda en mi propia piel y tener seguridad en mí misma desde un punto de vista social. En una* Kura, *además del idioma, aprendes valores que son importantes para los maoríes, como* whanaungtanga *(sentimiento de pertenencia; la* whanau (familia) *y la escuela trabajan al unísono para reflejar valores compartidos);* manakitanga *(cuidar a los demás y respetarse mutuamente; la importancia de la hospitalidad);* kaitiakitanga *(custodia de los recursos tradicionales, la importancia de la reciprocidad); y* mahi ngatahi *(trabajar juntos, el trabajo común). Actuar conforme a estos valores hace que los demás se sientan cómodos y forma parte de ser maorí.*
>
> *En la* Kura *donde trabajo hay alrededor de ciento setenta alumnos, distribuidos en pequeñas clases: desde el primer curso (6-7 años) hasta el decimotercero (18 años). Lo que diferencia a las* Kura *de las escuelas convencionales es el apoyo que podemos dar a la* whanau: *familias, profesores y alumnos. En comparación con las escuelas convencionales, carecemos de políticas. Tratamos a toda la escuela como una* whanau *(familia); somos muy abiertos y flexibles. Ello significa que si una familia tiene dificultades para pagar las cuotas de la escuela, podemos optar por proporcionar a sus hijos una educación gratuita o*

concederles un período de tiempo más largo para su pago. Prestamos atención a las necesidades de la whanau, *al tiempo que somos lo más discretos posibles. Así, por ejemplo, si a alguien le resulta difícil traer a sus hijos a la escuela, nos encargamos de que un maestro los recoja. Siempre existe la posibilidad de que alguien intente aprovecharse de esto, pero se trata de llegar a un término medio con todo el mundo.*

Lo que está claro al hablar con estas jóvenes, es el poderoso sentimiento de identidad que les ha proporcionado haber cursado sus estudios en *te reo Maori* y contar con el apoyo de los valores tradicionales maoríes. Ngareta asegura que esto «le ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee», «para saber qué es y quién es», y que esto no podría haber ocurrido en la misma medida en una escuela de habla inglesa. Kataraina se hace eco de ello, y lo vincula con sentirse «cómoda en su propia piel».

Tratamos a toda la escuela como una whanau (familia); somos muy abiertos y flexibles

Simultáneamente, ambas son conscientes de que la comunidad, la *whanau*, es de suma importancia para los maoríes. Trabajar todos los días con los valores maoríes o *tikanga* permite el desarrollo de estos vínculos comunitarios y el fortalecimiento de las comunidades escolares.

Dado que cada año se destinan importantes dotaciones presupuestarias a ayudar a mejorar los resultados educativos de los maoríes y a revertir la desconexión social de la juventud maorí, que se mantiene de forma persistente en unos niveles elevados, vale la pena que se recuerde el valor de la lengua y la cultura a los niños durante su infancia y crecimiento, y cómo pueden ejercer una influencia positiva, tanto en la vida social de los jóvenes a través de sus interacciones con los demás, como a escala emocional, fortaleciendo su autoestima.

Caso práctico nº 3
Iniciativas emprendidas en Nueva Zelanda para hacer frente al acoso escolar *(bullying)*

En los trabajos de investigación se identifican cuatro tipos de acoso: verbal, físico, relacional y ciberacoso (Wang, Iannotti y Nansel, 2009), citados en Brank, 2012, p. 1). El acoso verbal incluye insultos, agresiones verbales, burlas y ofensas, mientras que el físico puede comportar actos de agresión y violencia, incluyendo ataques, puñetazos, patadas y empujones. El relacional comprende actos de exclusión social y distanciamiento y alejamiento del grupo de iguales, como no dejar que la gente participe en actividades o negarles la amistad. El ciberacoso, por su parte, se produce mediante el empleo de tecnologías, como los mensajes de texto (SMS), comentarios en redes sociales como Facebook o por correo electrónico. Por lo general, los casos de intimidación se repiten a lo largo del tiempo y van dirigidos a alumnos a los que por alguna razón se considera «distintos» (Education Review Office, 2010, p. 5). El término «acosador» suele remitirnos a niños en el patio de recreo, pero el acoso puede darse en distintas situaciones y lugares y dirigirse a personas en todas las etapas de

La investigación revela que la mayor parte de los casos de ciberacoso no se denuncian

la vida: desde el jardín de infancia hasta las residencias para la tercera edad. Al igual que sucede en muchos otros países, constituye un problema en las escuelas de Nueva Zelanda.

En un reciente y exhaustivo estudio (Green, Harcourt, Mattioni y Prior, 2013), encuestaron a más de dos mil docentes neozelandeses sobre sus experiencias de acoso en el entorno laboral. Recibieron respuestas de 1.236 docentes de todos los deciles[7] y sectores (lo que representa cerca del 2,5% del total de docentes de Nueva Zelanda), la mitad de los cuales, aproximadamente, ejercían la docencia en escuelas de primaria. Un elevado porcentaje de los encuestados (94%) aseguraron que en su escuela se producían casos de acoso. Además, el 47% de ellos afirmaron que en las cuatro semanas anteriores a la encuesta habían tenido conocimiento de diversos casos de acoso. La Figura 2 ilustra la frecuencia en que se produjeron los diversos tipos de intimidación. El acoso verbal es el más común, seguido del relacional y físico; el ciberacoso se sitúa en último lugar. Los maestros relataron que están más al corriente de los casos de acoso verbal y físico y que estos son los que se suelen poner en su conocimiento (Green, 2013, p. 10).

Sin embargo, la investigación revela que la mayor parte de los casos de ciberacoso no se denuncian. La infografía de Trolled Nation (Knowthenet, 2014) afirma que solo el 1% de los alumnos afirmaron haber comunicado casos de ciberacoso a un maestro. De modo similar, Pearce, Cross, Monks, Waters, Erceg y Falconer (2011) indican que alrededor del 80% de los casos de ciberacoso sufridos por jóvenes no son denunciados por temor a que les prohíban seguir usando Internet. Según Trolled Nation, el 87% de estos incidentes se llevan a cabo a través de Facebook. Si realmente estas cifras son correctas, la Figura 2 debería revisarse a conciencia.

Frecuencia de incidentes de intimidación, por tipo

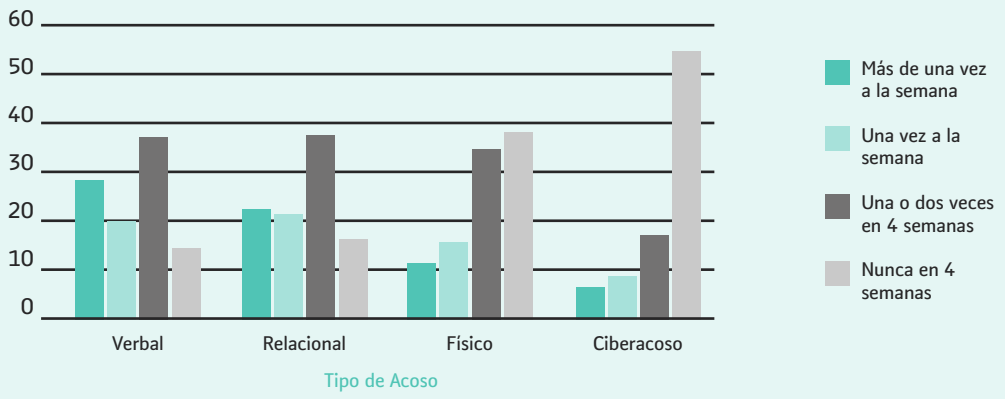


Figura 2. Green, 2013, pág. 5.

Formas de combatir el acoso

Todos los estudios señalan que el acoso escolar tiene importantes repercusiones, tanto en el caso de las víctimas como en el de los testigos o los instigadores (Vanderbilt y Augustyn, 2010). En los periódicos y medios de comunicación suelen abundar historias trágicas y en ocasiones espeluznantes que convierten la vida de un niño o la de su familia en insoportable.

Del mismo modo en que el acoso se da en todos los países, en numerosas situaciones y en todos los momentos de la vida, existen muchas maneras de combatirlo.

La Education Review Office (en adelante, ERO) visita todas las escuelas y centros de educación infantil regularmente: desde una vez al año, hasta cada cinco años, según los resultados de la última revisión. Uno de los aspectos comunicados por la ERO son las políticas implantadas para prevenir el acoso y el éxito de tales políticas y procedimientos para disminuir el impacto negativo en niños y adolescentes. Algunos procedimientos sencillos que define como eficaces incluyen (Education Review Office, 2010, p. 14):

- La justicia restaurativa.
- La mediación entre compañeros.[8]
- La implantación del sistema de gestión de comportamiento.
- Estrategias de seguridad cibernética.
- La disciplina asertiva.
- Asegurarse de que se comunican los casos de acoso.

Corrie Hancock llevó a cabo un análisis de las distintas medidas que según diversos estudios de investigación (2013, p. 23) resultan eficaces en la lucha contra el acoso escolar. De entre ellas, destaca las siguientes:

- El papel de los testigos debe tenerse en cuenta en cualquier medida adoptada.
- Toda la comunidad debe estar implicada en su erradicación. Debe haber mensajes claros en contra, un sólido liderazgo y el compromiso de conseguir cambios positivos.
- Debe existir coherencia en las medidas encaminadas a combatirla, debiéndose reforzar tanto en el ámbito familiar como en el escolar.
- Es importante consultar estudios de investigación y medidas ya testadas para saber qué iniciativas han dado buenos resultados en la prevención (p. 2).

Las escuelas de Nueva Zelanda pueden recurrir a varios programas, incluyendo *Cool Schools* (Escuelas Guays), desarrollado por la Peace Foundation (2014). Este popular programa de mediación entre iguales está dirigido a los cursos 1º-8º (5-12 años) y su objetivo consiste en enseñar habilidades esenciales para la vida que contribuyen a forjar relaciones duraderas y positivas en el ámbito escolar y en la comunidad en general, así como a minimizar los conflictos interpersonales. Otro programa que se utiliza ampliamente en todo el país es *Kia Kaha* (mantente fuerte en maorí). Fue el primero destinado a niños en edad escolar que desarrolló la policía de Nueva Zelanda, antes que sus programas de seguridad vial y comunidades seguras. Se utiliza como un «programa anti-violencia integral donde los niños y jóvenes aprenden a emplear una serie de prácticas seguras para entablar y mantener relaciones satisfactorias a lo largo de la vida» (New Zealand Police, 2007). Es adecuado desde la primera infancia hasta la finalización de los estudios y su eficacia ha sido investigada, entre otros, por Raskauskas (2007) y Green, Harcourt, Mattioni y Prior (2013).

Murrays Bay

La *Murrays Bay Intermediate School*, situada en la costa norte de Auckland, es una de las escuelas intermedias más grandes del país,

con cerca de 950 niños y niñas matriculados. Las escuelas intermedias van dirigidas a alumnos entre 11 y 13 años y responden al objetivo de facilitar la transición de la escuela de primaria a la de secundaria. *Murrays Bay Intermediate* (en adelante, MBI) es una escuela del décimo decil y está situada en una zona próspera de la ciudad. Desde sus aulas y terrenos de juego se disfruta de una magnífica panorámica de muchas de las islas del golfo de Hauraki, incluyendo una vista casi perfecta de Rangitoto, la fotogénica isla volcánica a la que se puede acceder fácilmente en ferry desde la zona comercial del centro de Auckland. El 20% de los alumnos son asiáticos y cada año la escuela acoge diversos estudiantes internacionales de escuelas privadas.

Cualquier escuela de grandes dimensiones que cuente con cientos de alumnos adolescentes deberá hacer frente a casos de acoso. El enfoque adoptado por la MBI es polifacético y para la consecución de sus objetivos utiliza múltiples herramientas y técnicas. Nic Ward Able es un maestro que lleva muchos años ejerciendo la docencia en este centro y que en la actualidad enseña a los alumnos de octavo curso (12-13 años). Explica que el planteamiento pedagógico global de la MBI no es jerárquico, sino que principalmente se basa en la invitación. El principio central de esta teoría es que la experiencia de aprendizaje de los alumnos se fortalece y mejora cuando, en lugar de presionarlos, «se les invita» a aprender, «se les invita» a participar en el proceso de aprendizaje (Haigh, 2011; Shaw, Siegel y Schoenlein, 2013). De este modo, los alumnos aprenden mediante la indagación, tomando en consideración sus intereses y aspiraciones. Al visitar la escuela, salta a la vista que este enfoque también influye en el ambiente que se respira fuera del aula. Es evidente que los alumnos están más que dispuestos a interrelacionarse abiertamente con el personal del centro y con otros adultos, a preguntar, comentar y participar en conversaciones con mucha más libertad.

La experiencia de aprendizaje de los alumnos se fortalece y mejora cuando, en vez de presionarlos, «se les invita» a aprender, «se les invita» a participar en el proceso de aprendizaje

Nic explica que el acoso y el comportamiento (anti)social se abordan en el primer trimestre como elementos importantes del Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007, p. 22 y siguientes) correspondiente al área de salud y educación física, en especial, las cuestiones relativas al *hauora* (bienestar). El *hauora* incorpora aspectos de bienestar físico, psicológico, emocional y espiritual (para el modelo de *Te Whare Tapu Wha* de Durie, véase la pág. 22*)*. Si una persona es acosada, probablemente tenga conflictos no resueltos en uno o varios de estos aspectos.

Kia Kaha ofrece numerosas sugerencias para facilitar el aprendizaje y conversaciones abiertas en torno a estos temas. El tema del acoso sale a la luz paulatinamente; primero se ha tomado conciencia de él como un problema social y más adelante como un problema personal basado en las experiencias y

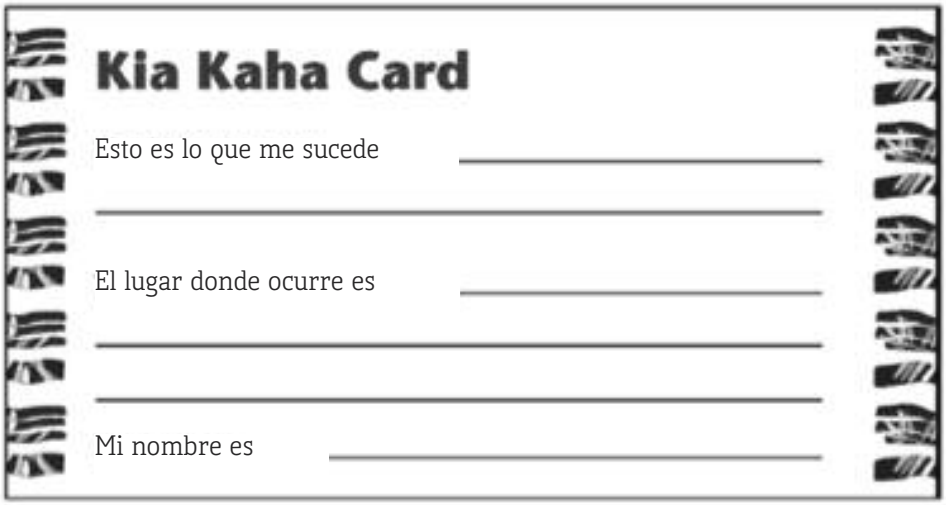


Figura 3. Kia Kaha Card (New Zealand Police, 2014b, p. 7)

Nos sentimos bien cuando...

- Somos felices
- Podemos decidir por nuestra cuenta
- Nos sentimos bien con nosotros mismos
- Nos sentimos seguros
- Somos aceptados
- Nadie nos acosa
- La gente se preocupa por nosotros
- Respetamos a los demás
- Bandera de la amistad

Figura 4. Nos sentimos bien cuando... (New Zealand Police, 2014a, p. 8)

situaciones de los propios alumnos. Se debate dónde tiene lugar en la escuela y si ciertas áreas, horas del día o situaciones se prestan más a que ocurra que otras.

A partir de aquí, la conversación se orienta hacia el modo en que se puede contribuir a lograr un comportamiento más armonioso y positivo. La clave consiste en tratarlo como un tema que afecta a «todo el centro», lo que implica involucrar a toda la comunidad escolar: alumnado, profesorado, Consejo de Administración, familias/la *whanau* y comunidad en general.

Después de este tratamiento inicial, la cuestión se sigue revisando y haciendo hincapié en ella de forma constante. Nic lo describe del siguiente modo:

> *Un proceso continuo, algo que yo, como profesor, siempre que puedo, incluyo en*

la planificación del día. En concreto, un par de veces a la semana trato de ponerles un videoclip positivo al final de la jornada –algo como SoulPancake *(2014)– para utilizar como tema de debate y resaltar ejemplos positivos.*

creen que los adultos no son conscientes del ciberacoso (Brown y Demaray, 2009) y que, como consecuencia de ello, la mayoría de los casos no se denuncian (Knowthenet, 2014; Pearce *et al.*, 2011), resulta extremadamente difícil diseñar procedimientos y prácticas efectivas en la escuela para combatirlo. Asimismo, el *House of Commons Education and Skills Committee* señaló en un informe de 2007 que «los centros y los padres consideran que el ciberacoso es una cuestión particularmente difícil de abordar» (p. 11).

Matthew Stanbrook señala que el método más eficaz para combatir el ciberacoso consiste en un esfuerzo compartido con la comunidad

Karen Spicer, especialista en música, defiende esta opinión y destaca que el objetivo de la MBI es establecer patrones de autogestión positivos. La autogestión es una de las cinco «competencias clave» en que se sustenta el Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007). Las otras son: pensamiento; uso del lenguaje, de símbolos y textos; relacionarse con los demás; participar y aportar. Las competencias clave declaran la intención global del Plan de Estudios para conseguir que los jóvenes neozelandeses «vivan, aprendan, trabajen y contribuyan como miembros activos de sus comunidades» (*ibíd.*, págs. 12-13). Lógicamente, la autogestión es fundamental para otras competencias clave y también en la mentalidad «dinámica» que caracteriza a los neozelandeses.

El ciberacoso

Hablando con Nic y Karen por separado, advertí que había un área principal donde ambas conversaciones se centraban: la cuestión del ciberacoso y los efectos de los medios digitales en la juventud. En opinión de Nic, se trata de un área en la que hay «escasez de recursos» y que la escuela ha adoptado como una cuestión prioritaria. Dado que los jóvenes

Otro aspecto que constituye un reto para las escuelas es el terreno en el que el ciberacoso se lleva a cabo y quién tiene la responsabilidad de estar alerta. Si se produce en la escuela (el menor número de casos), la responsabilidad es clara y la escuela debe intervenir; sin embargo, cuando ocurre fuera del horario lectivo, en situaciones no relacionadas con el entorno escolar, resulta más difícil determinar sobre quién recae la responsabilidad. Tanto Karen como Nic señalaron que habían entablado conversaciones con algunas familias cuyo punto de partida había sido: «A mi hijo le están acosando en Facebook. ¡Quiero que la escuela haga algo ya!». Aquí es donde el enfoque que involucra a «toda la escuela» mencionado anteriormente da sus frutos. Matthew Stanbrook (2014) señala que el método más eficaz para combatir el ciberacoso consiste en un esfuerzo compartido con la comunidad. Trabajar con las familias para poner de relieve la importancia de la seguridad cibernética y de un

control por su parte, así como orientarles sobre cómo sus hijos deberían utilizar Internet y cuánto tiempo deberían estar conectados a la red, además de trabajar con los alumnos para que sean conscientes de que detrás de todo ciberacoso hay una manipulación, es un método que vale la pena poner en práctica. Asimismo, las recomendaciones de *Kia Kaha*, consisten en que la «víctima» de este tipo de ataques no responda y que en su lugar guarde como pruebas los mensajes, imágenes o conversaciones *on-line*, al tiempo que informe de ello a algún adulto, es una manera de proporcionarles los medios necesarios para empezar a revertir la relación de poder.

Las escuelas intermedias de Nueva Zelanda proporcionan a los docentes y estudiantes dos años para trabajar con miras a una transición satisfactoria a la escuela secundaria. Es un período de tiempo en el que muchos estudiantes son vulnerables y se asientan los hábitos de vida. Según observa Nic:

> *En mi opinión, las escuelas intermedias brindan la oportunidad de hacer algo maravilloso para ayudar a los alumnos a ser más resilientes, más conscientes, más capaces socialmente y más seguros emocionalmente para que puedan emprender la transición a la escuela secundaria con total confianza. Contar con programas y procedimientos antiacoso que sean sólidos y eficaces contribuirá a ello.*

Notas

1 ***Kohanga reo*** es un programa de inmersión total en lengua maorí para la primera infancia dirigido a niños y niñas de hasta seis años.

2 ***Ako***... en una relación de aprendizaje recíproca, no se espera que el docente lo sepa todo. En concreto, *ako* sugiere que cada miembro de la clase o entorno de aprendizaje traiga conocimientos y que todo el mundo pueda aprender de ellos (Keown, Parker y Tiakiwai, 2005, pág. 12).

3 La relación ***tuakana-teina*** forma una parte integral de la sociedad maorí y proporciona un modelo para los sistemas de compañerismo. Una persona mayor o con más experiencia, conocida como *tuakana* (puede ser un hermano o hermana o un primo o prima) ayuda y orienta a otra más joven o con menos experiencia, conocida como *teina* (en principio, un hermano, hermana o primo, prima de menor edad y del mismo género). En un entorno de aprendizaje que reconoce el valor de *ako*, los roles de *tuakana-teina* se pueden invertir en cualquier momento. Así, por ejemplo el alumno que el día anterior era el experto en *te wa* (el término denota tiempo, estación, período de tiempo, área, región, espacio definido) y explicaba el calendario lunar, tal vez hoy necesite aprender de un compañero o compañera acerca de cómo se practica la *manaakitanga* (hospitalidad) en la *hapu* (subtribu) local (Ministerio de Educación, 2009, pág. 28).

4 Según el Índice de Hacinamiento Nacional Canadiense. Se calcula un número de habitaciones para cada hogar (con arreglo a la edad, sexo y número de personas que viven en él), y se compara con el número real. Se considera que en un hogar hay hacinamiento cuando el mismo dispone de menos habitaciones de las necesarias.

5 **Waitangi** es un asentamiento, situado en la zona septentrional de North Island, donde se firmó el Tratado.

6 ***Mana*** puede traducirse como «autoridad, control, influencia, poder, prestigio» (Biggs, 2009).

7 El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda se basa en un sistema de **deciles** para asignar fondos a las escuelas. Un decil es una agrupación del 10% que indica la comunidad socioeconómica de la que proceden los alumnos de una escuela. Las escuelas del primer decil son las que presentan la proporción más elevada de alumnos procedentes de comunidades con un nivel socioeconómico bajo; las escuelas del décimo decil son las que tienen la proporción más baja.
Cuanto más bajo sea el decil al que corresponda una escuela, mayor será la financiación que reciba, si bien las sumas no son astronómicas. Con ello se pretende proporcionar recursos adicionales para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El sistema de deciles no indica ni mide el nivel de educación que se imparte en una escuela (véase Ministerio de Educación, 2014b).

8 **La justicia reparadora** se centra en los derechos de la víctima en una situación, en lugar de hacer hinca-

pié en el aspecto punitivo de la justicia. En el caso de acoso, podría ser pedir disculpas, llevar a cabo algunas tareas en la escuela, «enmendar» el daño causado. La **mediación entre compañeros** implica que uno o varios alumnos no involucrados y neutrales empleen estrategias de comunicación y técnicas de mediación entre compañeros para identificar dificultades y tensiones y posteriormente ayudar a resolverlas. Pretende crear empatía y una comprensión mutua entre otros alumnos y de este modo reducir las probabilidades de que dicha situación se repita.

[a] Nota: esta investigación se llevó a cabo con personas adultas.

Referencias

Alvestad, M., y Duncan, J. (2006). «New Zealand preschool teachers' understanding of the early childhood curriculum in New Zealand: A comparative perspective», en *International Journal of Early Childhood*, *38*(1), 31-45.

Barrington, J. M. (2008). *Separate but equal?: Maori schools and the Crown 1867-1969*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University Press.

Beeby, C. E. (1986, November 8). «The place of myth in educational change», en *New Zealand Listener*.

Beeby, C. E. (1986). «Statement of the educational aims of the first Labour government in New Zealand, 1939», en W. L. Renwick (ed.), *Moving targets: Six essays on educational policy*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.

Bernay, R. (2014a). «Mindfulness and the beginning teacher», en *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(7), 59-70.

Bernay, R. (2014b, 4-6 de octubre). *Mindfulness in Aotearoa/New Zealand: A strategic approach*. Presentación en el encuentro del NZ Population Health Congress, Auckland, Nueva Zelanda.

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. y Schubert, C. M. (2009). «Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *77*(5), 835–866.

Biggs, B. (2009). Mana, en *English-Maori, Maori-English dictionary*.

Brank, E. M., Hoetger, L. A. y Hazen, K. P. (2012). «Bullying», en *Annual Review of Law and Social Science*, *8* (213-230). doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820.

Broderick, P. C. y Metz, S. (2009). «Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents», en *Advances in School Mental Health Promotion*, *2*(1), 35-55.

Brown, C. F. y Demaray, M. K. (2009). «Cyberbullying research», en *National Association of School Psychologists.*, *38*(4), 19.

Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. y Biegel, G. M. (2011). «Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations», en *Psychological Assessment*, *23*(4), 1023-1033. doi:10.1037/a0021338

Bruce, G. (2014, marzo/abril). «Our new society», en *New Zealand Geographic*, *126*.

Child Poverty Monitor. (2014a, 27 de febrero). *Child poverty: income based measures*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.nzchildren.co.nz/IncomeBasedMeasures.php#_ENREF_1

Child Poverty Monitor. (2014b, 27 de febrero). *Technical report*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.nzchildren.co.nz/introduction.php

Codd, J. (2008). «Neoliberalism, globalisation and the deprofessionalism of teachers», en V. Carpenter, J. Jesson, P. Roberts y M. Stephenson (eds.), *Nga Kaupapa Here: Connections and contradictions in education* (págs. 14-24). South Melbourne, Australia y Auckland, Nueva Zelanda: Cengage Learning.

Cullen, J. (1996). «The challenge of Te Whariki for future developments in early childhood education», en *Delta*, *48*(1), 113-126.

Dixon, H., Williams, R. y Snook, I. (2001). «Conflicting perceptions. Teachers: Technicians or professionals?», en *Auckland College of Education Papers*, *8*, 8-27.

Duhn, I. (2006). «The making of global citizens: Traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whariki», en *Contemporary Issues in Early Childhood*, *7*(3), 191-202.

Durie, M. (1998). *Whaiora: Maori health development*. Auckland, Nueva Zelanda: Oxford University Press.

Education Counts. (2013, diciembre). *PISA 2012: New Zealand summary report*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2543/pisa-2012/pisa-2012-new-zealand-summary-report

Education Policy Response Group. (2012). *Charter schools for New Zealand: An investigation designed to further the debate in New Zealand on education policy in general and on charter schooling in particular*. Palmerston North, Nueva Zelanda: Massey University.

Education Review Office. (2010). *Safe schools: Strategies to prevent bullying (May 2007)*. Wellington, Nueva Zelanda: Education Review Office. Consultado en http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Safe-Schools-Strategies-to-Prevent-Bullying-May-2007

Egan, K. (1997). «Three old ideas and a new one», en *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding* (págs.

9-32). Chicago, Illinois: Chicago University Press.

Egan, K. (2001). «Why education is so difficult and contentious», en *Teachers College Record, 103*(6), 923-941. doi: 10.1111/0161-4681.00139.

Farquhar, S. (2011). *Good common sense or putting children at risk? A report on reactions to a change in regulation for NZ early childhood centres to increase child numbers*. Porirua, Nueva Zelanda: ChildForum. Consultado en www.childforum.com/images/stories/Regulation_common_sense_or_risky.pdf

Fleer, M. (2003). «The many voices of Te Whariki: Kaupapa Maori, Socio-cultural, developmental, constructivist, and...? Australians listen carefully», en J. Nutall (ed.), *Weaving Te Whariki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice* (págs. 243-268). Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. y Kasari, C. (2010). «Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children», en *Journal of Applied School Psychology, 26*, 70-95.

Fraser Institute. (2013). *Economic Freedom of the World 2013 annual report, chapter one*. Vancouver, Canadá: Fraser Institute. Consultado en http://www.cato.org/pubs/efw/efw2013/efw-2013-chapter-1.pdf

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (trad. de M. B. Ramos). Nueva York, NY: Continuum.

Green, V. A., Harcourt, S., Mattioni, L. y Prior, T. (2013). *Bullying in New Zealand schools: A final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University of Wellington.

Haigh, M. (2011). «Invitational education: Theory, research and practice» en *Journal of Geography in Higher Education, 35*(2). doi:10.1080/03098265.2011.554115.

Hall, D. y Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers. A market research study. Final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación, New Zealand Teachers Council. Consultado en http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/perceptions-status-teachers-2006pdf

Hancock, C. (2013). «Bullying – what is it, and what works to prevent it? An overview of approaches that have been effective in preventing bullying in New Zealand Schools». Consultado en http://www.tph.org.nz/assets/Documents-associating-with-Pages/TPH-Literature-Scan.docx

Hemara, W. (2000). *Maori pedagogies: A view from the literature*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.

Hingangaroa Smith, G. (1997). *The development of Kaupapa Maori: Theory and praxis*. University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda.

Hingangaroa Smith, G. (2000). «Maori education: Revolution and transformative action», en *Canadian Journal of Native Education, 24*(1), 57-72.

Hingangaroa Smith, G. (2012). «Kaupapa Maori: The dangers of domestication», en *New Zealand Journal of Educational Studies, 47*(2), 10-20.

Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. y Lazar, S. W. (2011). «Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density», en *Psychiatry Research: Neuroimaging, 191*(30), 36-41.

House of Commons Education and Skills Committee. (2007). *Bullying: Third report of session 2006-07*. Londres, Reino Unido: The Stationery Office Limited.

Hyland, Q. H. (1988). «A thing of shame», en *New Internationalist, 186* (agosto). Consultado en http://newint.org/features/1988/08/05/shame/

Jones, N. (2014, May 8). «Ditch 'flawed' Pisa school tests, say academics», en *New Zealand Herald*. Consultado en http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11251404

Jopson, D. (2011). *Social and emotional learning programme (SEL) - You Can Do It! Education (YCDI)*: Palmerston North Intermediate Normal School. Consultado en http://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/23579/193968/file/David%20Jopson%20Sabbatical%20Report.pdf

Joyce, A., Etty-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A. y Hassed, C. (2010). «Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study», en *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(2), 17-25.

Kane, R. y Mallon, M. (2005). *Perceptions of teachers and teaching. Final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación, New Zealand Teachers Council. Consultado en http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/perceptions-teachers-and-teaching-2006pdf

Keown, P., Parker, L. y Tiakiwai, S. (2005). *Values in the New Zealand curriculum: A literature review on values in the curriculum. Report to the Ministerio de Educación by the Wilf Malcolm Institute of Educational Research*. Wellington, Nueva Zelanda: School of Education, University of Waikato.

Knowthenet. (2014). *Trolled Nation Infographic*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en http://www.knowthenet.org.uk/infographic/trolled-nation

Lee, G., y Howard, L. (2007). «School in New Zealand», en C. Campbell y G. Sherington (eds.), *Going to school in Oceania*. Westport, CT: Greenwood Press.

Lock, K. y Gibson, J. (2008). «Explaining Maori under-achievement in standardised reading tests: The role of social and Individual characteristics», en *Kotuitui: NZ Journal of Social Sciences Online, 3*, 1-13.

Mental Health Foundation of New Zealand. (2012). *Mindfulness in education*. Wellington, Nueva Zelanda: Mental Health Foundation.

Mental Health Institute. (2013). *Structure of the mindful classroom curriculum*. Auckland, Nueva Zelanda: Mental Health Institute.

Meyer, H.-D. y Zahedi, K. (6 de mayo de 2014). «OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics», en *The Guardian*. Consultado en http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics

Ministry of Education. (1996). *Te Whariki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotea-*

roa | Early childhood curriculum. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.

Ministry of Education. (2007). *New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1-13*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.

Ministry of Education. (2008). *Official version of Te aho matua o nga kura kaupapa Maori and an explanation in English* (vol. 28). Wellington, Nueva Zelanda: Education Gzette.

Ministry of Education. (2009). *Te Aho Arataki Marau mo te Ako i TeReo Maori - Kura Auraki. Curriculum Guidelines for teaching and learning te reo Maori in English-medium schools: Years 1-13*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.

Ministry of Education. (25 de septiembre de 2010). *National standards*. Consultado el 21 de junio de 2014 en http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards

Ministry of Education. (2012). *Statements of intent 2012-2017: Strategic direction*. Wellington, Nueva Zelanda. Consultado en http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PublicationsAndResources/StatementOfIntent/SOI2012/Strategic-Direction.aspx

Ministry of Education. (2013). *Ka Hikitia – Accelerating success: The Maori education strategy 2013-2017*. Wellington, Nueva Zelanda.

Ministry of Education. (23 de enero de 2014a). *Investing in educational success: Questions and answers about the proposed changes*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/EducationInitiatives/InvestingInEducationalSuccess/Questions.aspx

Ministry of Education. (14 de octubre de 2014b). *School decile system*. Consultado el 15 de octubre de 2014 en http://www.minedu.govt.nz/Parents/AllAges/EducationInNZ/SchoolsInNewZealand/SchoolDecileRatings.aspx

Ministry of Health. (2006). *Nga tapuae me nga raraunga: Methods and data sources*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.

Ministry of Health. (2013). *New Zealand health survey: Annual update of key findings 2012/13*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.

Mitchell, C. (2014, May 08). *Kiwis among global Pisa critics*. Consultado el 21 de junio de 2014 en http://www.stuff.co.nz/national/education/10024405/Kiwis-among-global-Pisa-critics

New Zealand Education Institute. (27 de junio de 2010). «Crisis of confidence in National Standards deepens» (comunicado de prensa), en *Scoop*. Consultado en http://www.scoop.co.nz/stories/ED1006/S00096.htm

New Zealand Police. (2007). *Kia Kaha: Information for teachers*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-1

New Zealand Police. (2014a). *Kia Kaha (for years 7–8): Bully-free zones*. Consultado el 16 de octubre de 2014 en

http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-3

New Zealand Police. (2014b). *Kia Kaha (for years 7–8): No more bullying*. Consultado el 16 de octubre de 2014 en http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-3

New Zealand Principals' Association. (n.d.). *What to do about New Zealand's underachieving children*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en http://www.nzpf.ac.nz/list/%252FWhat%20to%20do%20about%20New%20Zealand%E2%80%99s%20underachieving%20children

New Zealand Principals' Federation. (2012). *League tables*. Consultado el 2 de octubre de 2013 en http://www.nzpf.ac.nz/list/%252FLeague%20Tables

Nutall, J. (2005). «Looking back, looking forward: Three decades of early childhood curriculum development in Aotearoa New Zealand», en *Curriculum Matters, 1*, 12-28.

New Zealand Education Institute. (2013, September 27). *Minister's attempt to manufacture an «education crisis» does n't match the facts*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.nzei.org.nz/NZEI/Media/Releases/2013/9/_Ministers_attempt_to_manufacture_an_education_crisis_doesnt_match_the_facts.aspx#.VEghMMnYGSo

Oakley Browne, M. A., Wells, J. E. y Scotts, K. M. (eds.). (2006). *Te Rau Hinengaro: The New Zealand mental health survey*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.

Peace Foundation. (2014). *Cool Schools peer mediation programme for primary schools (years 1-8)*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en http://www.peace.net.nz/school-programmes/cool-schools-peer-mediation

Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., Erceg, E. y Falconer, S. (2011). «Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyber bullying interventions», en *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21*(2), 1-21.

Pollock, K. (13 dejulio de 2013). *Tertiary education - Tertiary sector reform from the 1980s*. Consultado el 21 de junio de 2014 en http://www.teara.govt.nz/en/tertiary-education/page-4

Raskauskas, J. (2007). *Evaluation of the Kia Kaha anti-bullying programme for students in years 5-8*. Wellington, Nueva Zelanda: Massey University. Consultado en http://www.police.govt.nz/resources/2007/kia-kaha-anti-bullying/evaluation-of-the-kia-kaha-anti-bullying-programme-for-students-in-years-5-8.pdf

Rata, E. y Sullivan, R. (eds.). (2009). *Introduction to the history of New Zealand education*. Auckland, Nueva Zelanda: Pearson.

Reporters Without Borders. (2013). *2013 Press freedom index*. París, Francia: Reporters Without Borders.

Robinson, D. N. (1999). *Aristotle's Psychology*. Nueva York, NY: Columbia University Press.

Royal, C. T. A. (2007). *The purpose of education. Perspectives arising from Matauranga Maori: A discussion*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.

Saint Kentigern Girls' School. (2014). *Girls' school adopts mindfulness*. Consultado el 1 de noviembre de 2014 en http://saint-kentigern.com/news/girls-school-adopts-mindfulness/

Saltzman, A. (2011). *Mindfulness: A guide for teachers*. Consultado el 8 de marzo de 2014 en www.pbs.org/thebuddha/teachers-guide/

Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). «Mindfulness-based stress reduction for school-age children», en S. H. L. Greco (ed.), *Acceptance and mindfulness treatments for children & adolescents: A practitioner's guide* (pp. 139-161). Oakland, California: New Harbinger Publications.

Schleicher, A. (2014). *Charting the way towards excellence and equity in education*. Consultado el 25 de octubre de 2014 en http://oecdeducationtoday.blogspot.co.nz/2014/03/charting-way-towards-excellence-and.html

Shaw, D., Siegel, B. L. y Schoenlein, A. (2013). «The basic tenets of invitational theory and practice: An invitational glossary», en *Journal of Invitational Theory and Practice, 19*, 30-42.

Simon, J., y Tuhiwai Smith, L. (eds.). (2001). *A civilising mission?: Perceptions and representations of the New Zealand native schools system*. Auckland, Nueva Zelanda: Auckland University Press.

Snook, I. (1993). «Teacher education: A sympathetic reappraisal», en *Delta, 47*, 19-30.

SoulPancake. (2014). Página web de SoulPancake. Consultado el 16 de octubre de 2014 en http://soulpancake.com/

Stanbrook, M. B. (2014). «Stopping cyberbullying requires a combined societal effort», en *Canadian Medical Association Journal, 186*(7), 483.

Statistics New Zealand. (15 de diciembre de 2011). *Youth not in employment, education, or training: September 2011 quarter*. Consultado el 26 de julio de 2013 en http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/income-and-work/employment_and_unemployment/NEET-paper.aspx

Statistics New Zealand. (2013). *QuickStats about Auckland City*. Consultado el 11 de noviembre de 2014 en http://www.stats.govt.nz/Census/2006CensusHomePage/QuickStats/AboutAPlace/SnapShot.aspx?id=2000007

Stephenson, M. (2008). «Education, state and society: an historical analysis», en V. Carpenter, J. Jesson, P. Roberts y M. Stephenson (eds.), *Nga kaupapa here: Connections and contradictions in education*. Auckland, Nueva Zelanda: Cengage Learning.

Stewart, G., M. (2012). «Achievements, orthodoxies and science in Kaupapa Maori schooling», en *New Zealand Journal of Educational Studies, 47*(2), 51-64.

Stewart, W. (2013, May 18). «Is Pisa fundamentally flawed?», en *Times Educational Supplement*. Consultado en http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344672

Swarbrick, N. (2012). «Flax and flax working - Maori use of flax *Te Ara*» , *the Encyclopedia of New Zealand*.

The Child Literacy Foundation. (2014). *First Chance*. Consultado el 11 de noviembre

de 2014 en http://www.childliteracyfoundation.org/first-chance

The Fund for Peace. (2013). *The 9th failed states index - 2013*. Consultado del 26 de marzo de 2014 en http://ffp.statesindex.org/rankings

The Standard. (2012). *100 academics opposed to league tables*. Consultado el 2 de octubre de 2013 en http://thestandard.org.nz/100-academics-opposed-to-league-tables/

Thrupp, M. (2013). «National Standards for student achievement: Is New Zealand's idiosyncratic approach any better?», en *Australian Journal of Language and Literacy*, *36*(2), 99-110.

Thrupp, M. (20 de mayo de 2014). *When PISA meets politics – a lesson from New Zealand*. Consultado el 21 de junio de 2014 en http://theconversation.com/when-pisa-meets-politics-a-lesson-from-new-zealand-26539

Transparency International. (2013). *Corruption perceptions index 2013*. Berlín, Alemania: Transparency International.

TVNZ. (13 de abril de 2013). *Thousands protest over education policies* (News clip). Consultado en http://tvnz.co.nz/national-news/thousands-protest-over-education-policies-5404741

United Nations Office on Drugs and Crime. (2014). *World drug report 2014*. Viena, Austria: United Nations Office on Drugs and Crime. Consultado en www.unodc.org/documents/wdr2014/World_Drug_Report_2014_web.pdf

Vanderbilt, D. y Augustyn, M. (2010). «The effects of bullying», en *Paediatrics and Child Health*, *20*(7), 315-320. doi:DOI: 10.1016/j.paed.2010.03.008

Vision for Peace. (2013). *Global peace index*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en http://www.visionofhumanity.org/#page/indexes/global-peace-index/2013/NZL/OVER

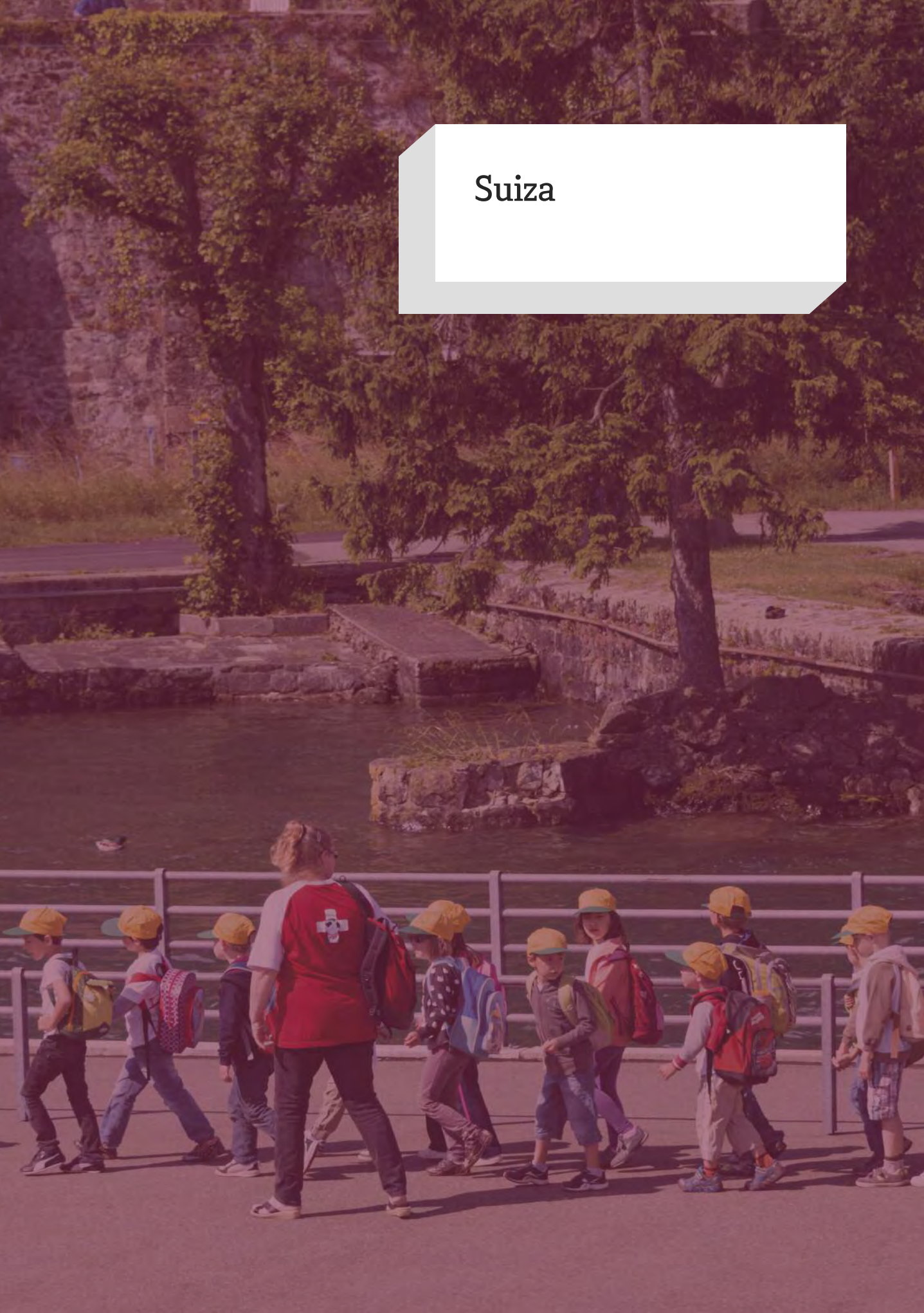
Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel T. R. (2009). «School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber», en *Journal of Adolescent Health*, *45*(368-375).

Weal, B. y Hinchco, S. (2010). «National standards: not one test, not one day, not one classroom: using evidence from student work in technology to inform overall teacher judgements for national standards», en *Australian Journal of Middle Schooling*(10), 2.

Wetherell, M. y Mohanty, C. T. (2010). *The SAGE handbook of identities*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

White, J. (1982). *The aims of education restated*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.

Wilson, J. (27 de agosto de 2013). *Society - Education*. Consultado el 21 de junio de 2014 en http://www.teara.govt.nz/en/society/page-6



Suiza

17

La educación emocional y social en Suiza: La historia de un país mixto

Davide Antognazza

Resumen
En este capítulo Davide Antognazza ofrece una idea general del complejo panorama educativo en Suiza y expone lo que se está haciendo en nuestros días para gestionar esta complejidad.

Resultante de la alianza de poblados y ciudades de valles de montaña a finales del siglo XIV, el país es hoy en día una confederación integrada por 26 estados soberanos (denominados cantones). Los habitantes de Suiza ven al país como un conglomerado de decenas y decenas de sistemas políticos.

¿Y cómo repercute todo esto en la organización de la enseñanza? No existe un sistema educativo nacional: Suiza se decanta por el federalismo. Los cantones tienen soberanía absoluta en materia educativa.

Actualmente, diversos cantones están trabajando duro en la implantación de un acuerdo intercantonal relativo a la armonización de los planes de estudios en las cuatro regiones lingüísticas, denominado HarmoS. Los cantones suizos que se han adherido al acuerdo se comprometen a armonizar los planes de estudios y la organización de la enseñanza obligatoria, así como los objetivos educativos y los servicios escolares.

Pase lo que pase, la educación en Suiza está avanzando hacia una mayor integración. En muchas aulas, por ejemplo, es habitual que más de la mitad de los niños hablen una lengua materna distinta de la lengua de instrucción de la escuela. Así pues, las escuelas deben asumir la tarea de preparar a los niños para la vida en una sociedad multilingüe y multicultural.

Los tres casos prácticos que describe Davide conforman un boceto del enfoque adoptado en Suiza con respecto a la educación emocional y social. En el primero de ellos se expone con detalle un curso obligatorio sobre Aprendizaje Emocional y Social para alumnos de magisterio, impartido en la *Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza* en Locarno. Todos los alumnos de magisterio de Tessino, la región de habla italiana de Suiza, asisten a este curso como parte de su aprendizaje como maestros. También en Tessino participaron más de 1.000 niños en un proyecto de investigación llevado a cabo en las escuelas durante dos años en materia de educación emocional y social. Los resultados de dicho proyecto indicaban que había algunas cosas concretas que la gran mayoría de los niños habían aprendido, tales como vocabulario emocional, la concienciación emocional en la escuela y estrategias para abordar emociones intensas.

En el segundo caso práctico se presenta el programa PFADE *(Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien)*, una versión traducida y desarrollada del internacionalmente conocido programa PATHS. Se trata de un programa que tiene por objetivo a largo plazo la reducción de diversas formas de comportamiento problemático y violencia a través de la promoción de habilidades sociales. Implementado en más de 1.300 aulas de la región de habla alemana de

Suiza, la aplicación del programa PFADE se ha extendido mucho, ya que facilita la colaboración entre profesores, mejora el ambiente escolar y goza de bastante buena reputación entre las escuelas locales. PATHS/PFADE es uno de los programas de prevención escolar más sistemáticamente evaluados y ha sido designado como programa modelo por el prestigioso *Center for the Study and Prevention of Violence* de la Universidad de Colorado.

En el tercer caso práctico se expone y describe el *Juego del Camaleón*, un juego de mesa que, además de brindar a familias y docentes la oportunidad de disfrutar con los niños, proporciona herramientas para dialogar y aprender acerca de las habilidades emocionales y sociales propias y ajenas. El juego está disponible en seis lenguas y se puede descargar e imprimir de Internet. Hasta la fecha, se han distribuido 1.000 copias del *Juego del Camaleón* en la versión de juego de mesa, y en un año el juego ha sido descargado en más de 300 ocasiones.

Davide Antognazza *es profesor e investigador en educación en el departamento de Educación y Aprendizaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza. Imparte el curso sobre aprendizaje emocional y social dirigido a estudiantes de Magisterio en la Facultad de Magisterio de Locarno, en la región de habla italiana de Suiza. Obtuvo la diplomatura de Magisterio en la Universidad Católica de Milán, el título de especialización en Criminología en la Universidad de Milán, y el Máster de Investigación en Educación en la Universidad de Trento. Entre enero y septiembre del año 2000 trabajó como profesor invitado en la Universidad de Yale, en el departamento de Psicología. A continuación, hizo un Máster en Magisterio en la Universidad de Harvard. Ha trabajado en Italia, su país de procedencia, y en Suiza durante más de 20 años como educador y diseñador de proyectos, y ha desarrollado diversos programas educativos e investigación de la intervención para niños, jóvenes y familias, principalmente centrados en la prevención, el desarrollo positivo y las teorías de la inteligencia. Asimismo, ha contribuido al desarrollo de diversos programas educativos de ámbito internacional que han sido implementados en África, Europa y Sudamérica. Le apasionan los juegos educativos, que él mismo diseña desde 1996, y está interesado en la aplicación de la tecnología en la educación. También dirige un blog con sus compañeros de profesión: dfa-blog.supsi.ch/chiamelemozioni/*

La historia de la educación en Suiza

Por Davide Antognazza y Wolfgang Sahlfeld

Suiza es un ejemplo muy representativo de estado multilingüe y multicultural que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Resultado de la alianza de poblados y ciudades de valles de montaña a finales del siglo XIV, el país es hoy en día una confederación integrada por 26 estados soberanos (denominados cantones). La mayoría de ellos son heterogéneos en términos culturales y religiosos y, en determinados casos, incluso en lo que respecta a su lengua. Resulta por lo tanto simplista afirmar que Suiza tiene cuatro lenguas oficiales y cuatro regiones lingüísticas; la realidad es mucho más compleja. Los habitantes de Suiza ven a este país como un conglomerado de decenas y decenas de sistemas políticos que, a pesar de su complejidad, está administrado con arreglo a una estructura muy democrática: los ciudadanos tienen potestad para decidir en todos los niveles, puesto que Suiza se rige por la llamada «democracia directa», en virtud de la cual se pueden votar directamente las leyes propuestas.

Pero la compleja realidad de la Suiza actual va incluso más allá, dado que el país ha sido testigo en los últimos 150 años de una entrada masiva de inmigrantes. Aunque muchos de los ciudadanos son descendientes de las comunidades "históricas" de inmigrantes (obreros alemanes y polacos en el siglo XIX, italianos en la primera mitad del siglo XX, españoles y portugueses en la década de los 60, así como refugiados de prácticamente todos los países del mundo) y son de nacionalidad suiza, la realidad es que el 23% de la población carece de dicha nacionalidad. Los "nuevos" inmigrantes son yugoslavos, turcos, o ciudadanos de Europa del Este, aunque también han acudido a vivir a Suiza trabajadores alemanes, franceses e italianos, atraídos por los elevados salarios del país. Aunque hace unos años se introdujo en la Constitución Federal, a través de una injusta e irracional votación popular, la prohibición de construir mezquitas, y pese a que una votación reciente pretende poner barreras a la inmigración, el nivel de integración de los inmigrantes y sus comunidades en la vida política y social del país es elevado.

El nivel de integración de los inmigrantes y sus comunidades en la vida política y social del país es elevado

Si uno quiere conocer Suiza, debe conocer también la cuestión de sus lenguas nacionales. Desde el nacimiento de nuestro estado federal actual (en 1848), la idea predominante ha sido la territorialidad; es decir, una unidad política, una lengua. El bilingüismo sólo existe en contados casos a nivel local, como por ejemplo en la ciudad de Biel/Bienne, en la que conviven las comunidades de habla alemana y francesa, o en Friburgo, donde la comunidad minoritaria de habla alemana convive con una mayoría francófona. La territorialidad lleva consigo, por ejemplo, que un niño de habla alemana cuya familia se traslada de la ciudad de Winterthur (donde se habla alemán), al valle de Bregaglia (donde se habla el italiano), tenga que aprender italiano, dado que el idioma oficial de Bregaglia es también el utilizado en la escuela, sin poder establecer excepciones a la norma. Por lo tanto, lingüísticamente hablando, los suizos también pueden ser inmigrantes en su propio país.

Tenemos 26 sistemas educativos muy distintos

¿Y cómo repercute todo esto en la organización de la educación? En primer lugar, debemos recalcar que no existe un único sistema educativo nacional: la legislación en materia de escolarización y educación corresponde en exclusiva a los cantones. Así pues, tenemos 26 sistemas educativos muy distintos. Para entender la historia de la educación en Suiza es necesario conocer los factores decisivos que intervinieron en el nacimiento de dichos sistemas: la religión, la lengua, el contexto económico y social, y las ideas pedagógicas dominantes.

Antes de la Revolución Francesa, uno de los principales factores fue la religión. A partir del Renacimiento, los cantones protestantes promovieron importantes iniciativas de alfabetización, ya que se consideraba que los cristianos debían ser capaces de leer la Biblia. Los reformistas Zwingli, Farel y Calvin subrayaron la importancia de la educación en la sociedad cristiana, de modo que los gobiernos organizaron escuelas de educación primaria incluso en regiones rurales (también fueron los reformistas los que fundaron las universidades de Berna, Lausana y Ginebra). Esto incrementó la tasa de alfabetización en estas regiones entre los siglos XVI y XVIII. En las regiones católicas las cosas evolucionaron de un modo muy distinto: la educación constituía un arma muy importante en la batalla contra el protestantismo y su influencia. La dirección de las escuelas (en las zonas urbanas) corría a cargo de las órdenes religiosas, de ciudadanos particulares que trataban de ganarse la vida a través de la enseñanza, o de iniciativas locales (en las regiones de montaña). Las ideas pedagógicas más importantes en la zona católica provenían de los impulsores de la contrarreforma, como en los valles meridionales del cantón de Ticino, de habla italiana, (donde la educación estaba muy influenciada por las importantes iniciativas del arzobispo de Milán, San Carlos Borromeo), o en Friburgo (donde San Pedro Canisio fundó el colegio universitario St. Michelin en 1582). En particular, prevalecía la típica idea jesuita de escuela destinada a la formación de una élite, recalcando la importancia de la enseñanza y la oración en sus escuelas.

Otro factor importante reside en el aspecto geográfico. Los historiadores denominan a esta cuestión la "paradoja alpina": cuanta mayor fuera la altitud a la que residían las personas, mayor era el porcentaje de personas que sabían contar, leer e incluso escribir. Esto se debía a que los habitantes de las regiones pobres de montaña se veían a menudo obligados a abandonar sus valles en busca de trabajo: la educación era importante para ellos, de modo que las comunidades locales invertían dinero y esfuerzos para su escolarización. Por ejemplo, en el valle de Verzasca, de habla italiana, los emigrantes se trasladaban a Sicilia y desde allí enviaban dinero a una fundación religiosa de su valle, (que ellos mismos habían creado), la llamada Escuela de Palermo, que pagaba a un clérigo para que instruyera a los niños del valle. En las regiones católicas, la gestión de la educación se dejaba muy a menudo en manos del clero, mientras que en las zonas protestantes eran las autoridades locales o incluso el gobierno cantonal quienes contrataban a los profesores.

La historia moderna de la educación en Suiza tiene sus inicios en la era de la Ilustración. Los filósofos y mundialmente conocidos profesores suizos Rousseau, Pestalozzi, Fellenberg y Soave, contribuyeron en gran medida al nacimiento de la ciencia educativa moderna. Uno de los motivos reside en que la

Confederación multilingüe y multirreligiosa fue, antes y después de la Revolución Francesa, un importante nexo de ideas. Convendría aquí recordar que el Padre Francesco Soave tradujo el "Libro del Método" de Felbiger al italiano y se convirtió en una de las personalidades más importantes del Consejo Educativo de la región austriaca del norte de Italia, y que unas décadas después, Alexandre Vinet introdujo en el pensamiento político protestante la idea de la separación Iglesia-Estado, lo que originó el concepto de *laïcité* y puso a su vez de relieve la idea de que el estado tenía el deber de organizar el sistema educativo al margen de la religión (postulado que se incorporó a la legislación a través de la reforma de la Constitución Federal de 1874).

La Francia revolucionaria ocupó Suiza en 1798 y trató de crear un estado moderno centralista: la República Helvética. El Secretario de Educación del gobierno revolucionario, Philipp Albert Stapfer, promovió la primera investigación estadística relativa a las escuelas en Suiza (véase www.stapferenquete.ch/), pero fracasó a la hora de organizar el sistema educativo nacional y a partir de 1803 Suiza se convirtió en una Confederación.

La organización de los sistemas educativos en la mayoría de los cantones comenzó en torno a 1830, cuando los movimientos constitucionales modernos llegaron al poder. A los ojos de éstos, la educación ya no era una cuestión religiosa, sino que constituía una herramienta para emancipar a la población de la religión y permitir su participación en una sociedad liberal (en algunos cantones católicos se prohibió a los sacerdotes ejercer como profesores). Este fue el comienzo de la planificación educativa moderna: los profesores pasaron a ser empleados del estado liberal, los gobiernos dirigían las facultades de Magisterio, y el primer plan de estudios cantonal orientaba a los profesores acerca del *qué* enseñar y *cómo* hacerlo.

Suiza se decantó por el federalismo. No se creó ningún Consejo Educativo nacional, y la Constitución Federal de 1848 sólo establecía que cada uno de los cantones debía proporcionar la educación primaria de manera gratuita. Los cantones conservaron la soberanía absoluta en materia educativa.

La evolución hacia una creciente integración y armonización fue muy lenta. Al principio, los objetivos no educativos influyeron sobre determinadas medidas cuidadosamente adoptadas, como por ejemplo, la introducción por parte de la Confederación de la asignatura de Deporte a todos los alumnos varones como forma de entrenamiento militar, o la de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en todos los cantones como forma de contribución a la creación de una identidad nacional suiza. La construcción nacional influyó profundamente en los planes de estudios de Historia (impartida como "historia de la patria") e incluso en la enseñanza de

La educación ya no era una cuestión religiosa, sino que constituía una herramienta para emancipar a la población de la religión y permitir su participación en una sociedad liberal

lenguas extranjeras: el aprendizaje de otras lenguas nacionales de Suiza se consideraba un acto político "de sentimiento helvético" (aunque las lenguas extranjeras se estudian en realidad sólo en los institutos de enseñanza secundaria postobligatoria o en las llamadas escuelas de comercio). El objetivo más importante consistía en crear sistemas educativos cantonales, escuelas de Magisterio, libros de texto editados a nivel local, etc. Las diferencias regionales eran muy considerables, pero podemos distinguir varias tendencias principales. En los cantones de habla francesa e italiana, los consejos escolares se organizaron según los criterios de un modelo centralista napoleónico: los consejos educativos gozaban de mucho poder, se centralizó la política de la planificación de estudios, y la gestión se organizó de manera eficaz según una estructura jerárquica, de arriba a abajo. En algunos cantones importantes de habla alemana, como Berna o Zúrich, la planificación escolar estaba menos centralizada y los profesores se organizaban en "asambleas escolares" dotadas de mucho poder (en la elección de libros de texto, de los métodos didácticos, los debates acerca de los planes de estudio, etc.). Otra diferencia interesante podemos encontrarla en la formación del profesorado: en muchos cantones de habla alemana se crearon escuelas de Magisterio donde se impartía a los alumnos un rígido plan de estudios, mientras que en Ticino (de habla italiana), y en otras regiones católicas, se seguía el modelo austriaco de las *Methodenschulen* (cursos didácticos para profesores impartidos periódicamente y organizados por los directores de las escuelas de primaria de las principales ciudades).

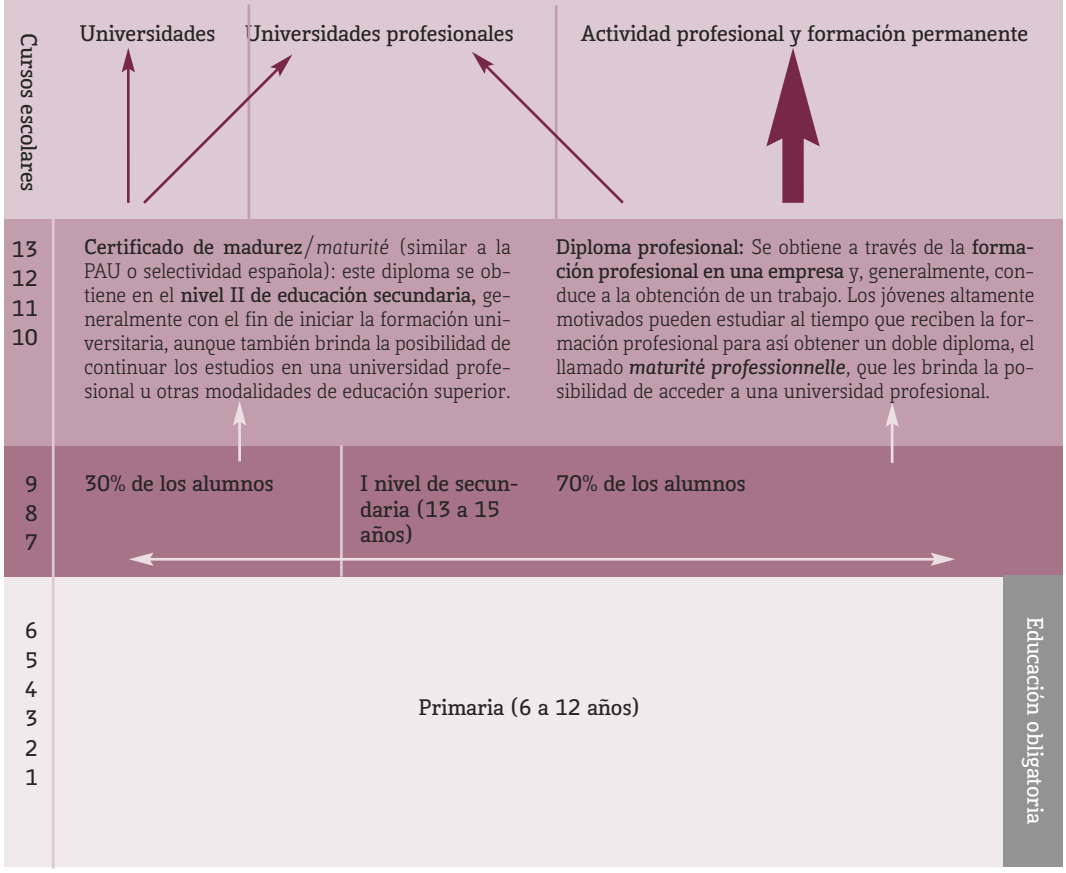
En la primera mitad del siglo XX, Suiza se convirtió en un importante foro de ideas pedagógicas: se organizaron diversos congresos sobre educación en Ginebra y Lausana, se fundó el Instituto Jean-Jacques Rousseau, y, gracias a intelectuales del momento como Adolphe Ferrière y Edouard Claparède, la Universidad de Ginebra se convirtió en uno de los centros más importantes de Ciencias Educativas de Europa. La psicología del aprendizaje se vio profundamente influenciada por Jean Piaget, profesor en las universidades de Neuchâtel y Ginebra.

En el mismo periodo surgió el sistema educativo intergubernamental a consecuencia de la fundación de la Conferencia Suiza de Directores de Educación de los Cantones (1897). En el siglo XX, la educación en Suiza tendió más a la coordinación que a la centralización. No fue hasta 1970 cuando los cantones firmaron un tratado intergubernamental relativo a cuestiones importantes, como las vacaciones o el inicio y finalización del curso escolar (en la actualidad, todas las escuelas de Suiza inician el curso escolar en otoño). La aceptación mutua de profesores de las distintas regiones se convirtió en realidad a finales del siglo XX.

En la primera mitad del siglo XX, Suiza se convirtió en un importante foro de ideas pedagógicas

En la primera mitad del siglo XX, especialmente durante la época del fascismo europeo, la influencia de los objetivos no educativos sobre las decisiones políticas seguía siendo muy patente. En la década de 1930, la defensa de la democracia suiza frente al totalitarismo fue la causa determinante de la creación de una serie nacional de libros de texto (puesto que ya no se podían utilizar en

Tabla 1. Sistema educativo Suizo



las escuelas suizas los libros de texto de la Italia fascista y la Alemania nacional-socialista), así como de la fundación de una editorial nacional de libros infantiles y juveniles *(Schweizerisches Jugendschriftenwerk)* que publicaba en las tres lenguas nacionales. Podemos decir que la aceleración de la centralización en Suiza en aquella época (en 1938 se aprobó una ley federal relativa a la formación profesional para oficios como fontanería, peluquería, etc.) fue más bien provocada por amenazas externas y no tanto por una verdadera determinación política. No resulta sorprendente pues, que las reformas educativas más significativas se lleven a cabo en el ámbito local, como la introducción de un *ciclo de orientación* en el primer curso de secundaria en los cantones de habla francesa a partir de 1960 (que es cuando, en los grados 6° y 7°, se orienta a los niños para que elijan la opción que seguirán en sus estudios) o la unificación del nivel I de secundaria en el cantón de habla italiana de Ticino (en 1974).

Otro importante componente del sistema educativo suizo, profundamente influenciado por la cultura de habla alemana es la formación profesional en el llamado sistema dual de educación secundaria. Así, menos del 30% de los alumnos permanecen escolarizados para finalizar el nivel II de secundaria. Esto se debe a que la manera habitual que tienen los jóvenes de conseguir un título profesional es a través de la formación profesional en empresas. Después del nivel I de secundaria, en torno a los 16 años, la mayoría de los jóvenes se forman profesionalmente en empresas y durante el periodo de formación en el trabajo sólo acuden a la escuela una o dos veces

En torno a los 16 años, la mayoría de los jóvenes se forman profesionalmente en empresas y durante el periodo de formación en el trabajo sólo acuden a la escuela una o dos veces por semana

por semana. Al finalizar dicho periodo, los alumnos se enfrentan a un examen que deben superar para la obtención de un título profesional federal.

En 1994, la legislación en formación profesional fue complementada con otra ley federal relativa a las universidades profesionales, donde se podían obtener diplomas para ejercer oficios como maestro, ingeniero, arquitecto, etc. En realidad, la formación profesional ofrece gran flexibilidad: por ejemplo, se puede realizar el examen del certificado de madurez al tiempo que se estudia para un diploma de formación profesional (véase cuadro anterior), y con él se puede solicitar el acceso a una universidad profesional (y lo mismo ocurre con el obtenido en los institutos de enseñanza secundaria postobligatoria). Una vez visto que estos institutos no constituyen la única vía de acceso a la enseñanza superior, Suiza ha logrado evitar que sean demasiados los alumnos que asistan a ellos.

Después de 1989, con la aceleración de la integración y la globalización europea, se consideró imperiosa la necesidad de armonizar la educación primaria y el nivel I de secundaria. El ritmo de este proceso se vio acelerado por varias sacudidas políticas clave. La primera tuvo lugar en 1992, cuando mediante votación popular se rechazó la adhesión al Acuerdo EEE (un acuerdo relativo al Espacio Económico Europeo, que incluía Noruega, Islandia, Liechtenstein y la Unión Europea, pero no Suiza) con la Unión Europea, rechazado a gran escala en las regiones de habla alemana e italiana de Suiza y aprobado en la región de habla francesa por una gran mayoría de la población. En aquel momento, la pertenencia a una comunidad lingüística primaba sobre la defensa de una identidad suiza. Unos años después, el cantón más grande de habla alemana, Zúrich, decidió imponer el inglés como primera lengua extranjera en su plan de estudios escolar, cuando hasta entonces había sido el francés. La minoría de habla francesa quedó profundamente consternada por esta decisión. Los ciudadanos de Zúrich y de Ginebra tendrían que comunicarse a partir de ahora en inglés. Y el último factor decisivo tuvo lugar en 2003, cuando el primer informe PISA de la OCDE concluyó que los alumnos suizos no ocupaban los primeros puestos.

A la vista de estos hechos es evidente que los problemas recientes más importantes han sido de nuevo los idiomas y la construcción nacional. Y ante tales retos, ¿cómo reaccionó Suiza? Desde la década de 1990, en la mayoría de los cantones se introdujo como mínimo el estudio de una segunda lengua en educación primaria. Pero desde que el cantón de Zúrich tomó la decisión de enseñar inglés como primera lengua extranjera, surgió el dilema de escoger entre el inglés y una lengua nacional suiza. La Conferencia Suiza de Directores de Educación de los Cantones trató de seguir la línea de los tratados intercantonales, en cuya virtud se obligaría a enseñar dos lenguas extranjeras en la etapa de educación primaria: en los cantones de habla alemana, como primera lengua el francés o el italiano y como segunda el inglés; en las regiones de habla francesa, como primera

lengua el alemán y como segunda el inglés , y en el cantón de habla italiana de Ticino, como primera lengua el francés y como segunda el alemán. Sin embargo, en los cantones de habla alemana se rechazó esta solución a través de diversas votaciones populares y el asunto de los idiomas sigue siendo hoy en día uno de los problemas pendientes de solución. A pesar de haber progresado mucho en los últimos años gracias a la aplicación de iniciativas locales por las que se han introducido planes de bilingüismo y la enseñanza de idiomas, el sistema educativo suizo no es realmente multilingüe. Otro punto importante de debate se refiere a la Integración de las Lenguas Minoritarias de los Inmigrantes (ILMI): algunos cantones como el de Zúrich han desarrollado excelentes soluciones, con una elevadísima inclusión de las comunidades inmigrantes. Otros sistemas escolares cantonales son básicamente monolingües o las soluciones para la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes se dejan solo en manos de esas comunidades de inmigrantes. Las realidades del sistema educativo suizo son muy complejas, de manera que las buenas prácticas solo se dan de manera muy localizada.

El verdadero reto reside actualmente en el llamado HarmoS, un acuerdo intercantonal relativo a la armonización de los planes de estudios en las tres regiones lingüísticas. No se trata en absoluto de la primera colaboración entre regiones lingüísticas, pero sí es la primera vez que el paradigma global de la etapa de educación primaria y el nivel I de secundaria de Suiza se organiza en función de criterios basados en las competencias de cada región lingüística. Con ello se cambiará profundamente la naturaleza del federalismo educativo de Suiza. Tal y como hemos señalado en la introducción de este capítulo, Suiza ha evolucionado a lo largo del tiempo hacia una nación multilingüe basada únicamente en el deseo de sus habitantes de formar un Estado Común (no basado en la lengua, la religión o la cultura), en cuyo sistema educativo coexistan 26 sistemas educativos soberanos. En un mundo globalizado, estos diminutos sistemas deben interactuar con las políticas educativas internacionales, ya que de lo contrario resultaría imposible integrar a los miles de estudiantes extranjeros que acuden cada año a estudiar a Suiza. ¿Permitirán los nuevos planes de estudios que los sistemas educativos de los cantones mantengan su independencia, o será la armonización el caballo de batalla que lleve al país hacia la unificación en materia educativa?

El verdadero reto reside actualmente en el llamado HarmoS, un acuerdo intercantonal relativo a la armonización de los planes de estudios en las tres regiones lingüísticas

Todos los modelos escolares cantonales deben tender a la integración y formación para la vida de sus alumnos en una sociedad multilingüe y multicultural

Pase lo que pase, el reto al que debe hacer frente la educación en Suiza es la integración. Tal y como se ha señalado anteriormente, es muy habitual que en las aulas más de la mitad de los alumnos hablen una lengua materna distinta de la de enseñanza del centro. Así pues, todos los modelos escolares cantonales deben tender a la integración y formación para la vida de sus alumnos en una sociedad multilingüe y multicultural. Sería útil que la comunidad internacional estudiara la gran importancia de la integración en el contexto de la compleja realidad educativa de Suiza.

La educación obligatoria en Suiza: objetivo y principios del acuerdo intercantonal HarmoS

El Acuerdo Intercantonal de Armonización de la Educación Obligatoria (Acuerdo HarmoS) fue desarrollado por la Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación Pública (EDK), órgano político integrado por los ministros de educación de los diferentes cantones.

El Acuerdo entró en vigor el 1 de agosto de 2009, fecha en la que firmaron el pacto los primeros 10 cantones para aplicarlo en el plazo de seis años. Sin embargo, los que firmaran el acuerdo a partir de 2009, tienen como fecha límite para su aplicación el inicio del curso escolar 2015/2016.

Los cantones adheridos a este acuerdo se comprometen a armonizar los planes de estudios y la organización de la enseñanza obligatoria, los objetivos educativos y los servicios escolares. Además, se mejorará la calidad y permeabilidad del sistema educativo en conjunto a través de herramientas comunes de gestión.

Es importante resaltar aquí que "armonizar" no significa simplemente "equilibrar": en un estado multilingüe y multicultural como Suiza, las diversas tradiciones y particularidades educativas y pedagógicas constituyen un legado cultural donde los diferentes métodos de enseñanza entran en una estimulante competición con el fin de mejorar la calidad de todos los sistemas educativos cantonales.

El Acuerdo HarmoS y la renovación de los planes de estudio regionales

Los principales aspectos del proceso de renovación de los planes de estudio regionales mencionados en el Acuerdo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Deben ser desarrollados y coordinados por cada una de las regiones lingüísticas.
- La armonización de la educación nacional obligatoria se alcanza a través de la armonización de sus objetivos, establecidos en función de criterios educativos basados en modelos de competencia.
- La edad mínima de escolarización es de 4 años;[1] por lo que aquellos alumnos que cumplan 4 años en la fecha límite, comenzarán la etapa de educación primaria en septiembre.

El Acuerdo HarmoS define cinco ámbitos disciplinarios incluidos en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria:

- Lenguas.
- Matemáticas y Ciencias Naturales.
- Ciencias Humanas y Sociales.
- Música y Artes Visuales y Aplicadas.
- Salud y Movimiento.

En particular, el artículo 3 del Acuerdo recoge una descripción de la educación básica (esto es, enseñanza primaria para la adquisición de habilidades básicas) y resalta sus áreas curriculares.

Artículo 3: Educación básica

> [1]*Durante la etapa de educación obligatoria, todo el alumnado adquirirá y desarrollará conocimientos y competencias básicas, así como una identidad*

cultural que les involucrará en el aprendizaje permanente y les permitirá encontrar su lugar en la vida social y profesional.

El segundo párrafo subraya las áreas curriculares que permiten la adquisición de la educación básica:

[2]*Durante la etapa de enseñanza obligatoria, todo el alumnado adquirirá una educación básica que les proporcionará acceso a la formación profesional o a la enseñanza general impartida en el nivel II de educación secundaria, en particular en las siguientes áreas curriculares:*

a. *Idiomas: educación básica sólida (dominio oral y escrito) de la lengua materna y competencias esenciales en una segunda lengua nacional y, como mínimo, otra lengua extranjera.*
b. *Matemáticas y Ciencias Naturales: educación básica para que los alumnos apliquen conceptos y procedimientos matemáticos esenciales e inculcará a los jóvenes la habilidad de reconocer las conexiones fundamentales entre las Humanidades y las Ciencias.*
c. *Ciencias Humanas y Sociales: educación básica que permitirá a los alumnos conocer y comprender los aspectos fundamentales del entorno físico, humano, social y político.*
d. *Música y Artes Visuales y Aplicadas: educación básica teórica y práctica diferenciada que tiene por objeto el desarrollo de la creatividad, las habilidades manuales y un sentido estético, así como la sensibilización por el legado artístico y cultural de Suiza.*
e. *Salud y Movimiento: educación en el movimiento y la salud orientada al desarrollo de habilidades motrices y actitudes físicas, así como a la promoción del bienestar físico y mental.*

El tercer párrafo hace referencia a una dimensión más amplia de esta educación básica que, al margen de sus materias, promueve el desarrollo del alumno como persona:

[3]*La enseñanza obligatoria facilita en el alumnado el desarrollo de una personalidad independiente, así como la adquisición de competencias sociales y del sentido de la responsabilidad para con los demás y con el medio ambiente.*

Además de la dimensión curricular, este último concepto subraya la necesidad de considerar la inclusión de otras dimensiones tales como las asociadas a la educación general y a las "habilidades transversales"; en particular, el desarrollo personal, la comunicación, la cooperación, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y las estrategias de aprendizaje.

Los criterios educativos nacionales: competencias básicas

Un factor clave del Acuerdo HarmoS es la definición de los criterios educativos nacionales. Dichos criterios describen las competencias básicas que deben poseer los alumnos en materias específicas y en momentos puntuales de la educación obligatoria: *la Lengua de instrucción en la escuela / una Segunda Lengua / Matemáticas / Ciencias Naturales; al final del 4º curso (nivel II ES) / al final del 8º curso (nivel I SM) / y al final del 11º curso (IV SM).*

La creación de los criterios HarmoS (competencias básicas) y su conexión con los planes de estudio

El trabajo conjunto que llevó a la definición de los criterios educativos del Acuerdo HarmoS se inició en 2004 y finalizó en junio de 2011, cuando la Asamblea Plenaria de la EDK los aprobó y publicó.[2] El desarrollo de estos criterios se inició con un análisis comparativo de los planes de estudio existentes en los diferentes cantones y la recopilación de documentación relativa a las medidas adoptadas respecto a los criterios educativos

en los principales países europeos y de fuera de Europa.

Otro trabajo preliminar importante, con el que se trataba de discernir cómo debían revisarse los programas de enseñanza, consistió en la creación de "modelos de competencia" para las distintas asignaturas.[3] Estos documentos fueron redactados por expertos procedentes de las diferentes regiones lingüísticas, que analizaron los planes de estudios cantonales y los diversos enfoques de enseñanza utilizados en ellas.

Junto con la definición de los criterios, se estudiaron tres objetivos fundamentales:

- La armonización de los contenidos a impartir y cuándo hacerlo.
- El aumento de la transparencia en cuanto a las necesidades educativas de Suiza.
- La comprobación del grado de cumplimiento de los objetivos principales a nivel nacional.

En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado grandes cambios que habrá que tener en cuenta en las escuelas, tales como disponer de aulas multiculturales y de alfabetización digital. Ya no basta con la simple adquisición de información o de conocimientos, ya que cada vez son más los alumnos que se enfrentan a situaciones complejas donde es necesario utilizar activamente lo aprendido en la escuela. El contenido de cada materia que se imparte constituye la base sobre la que se sustenta el desarrollo del aprendizaje ulterior, por lo que es esencial recordar que los alumnos deberían ser siempre capaces de utilizar y aprovechar lo aprendido en clase, incluso fuera del contexto educativo y en situaciones diferentes, complejas y no siempre predecibles.

Educación general

Engloba diversos objetivos educativos no necesariamente incluidos total o parcialmente en las asignaturas troncales. El objetivo consiste en presentar a los alumnos la complejidad del mundo, ayudarles a adquirir las herramientas intelectuales y prácticas de las que echar mano, y enseñarles a actuar y comunicarse correctamente y de manera democrática en el contexto de un mundo complejo.

Las áreas que incluyen algunas cuestiones socialmente importantes son las siguientes:

a. Las Tecnologías y los Medios (desarrollar en los alumnos el sentido crítico, ético y estético hacia las nuevas tecnologías y los medios de comunicación).
b. Salud y Bienestar (responsabilizar a los alumnos de la aplicación de hábitos saludables de salud, seguridad y sexualidad).
c. Decisiones y Proyectos Personales (ayudar a los alumnos a organizar y completar proyectos con el fin de hacer que se sientan satisfechos a nivel personal y adecuadamente integrados a nivel social).
d. Convivencia y Educación para la Ciudadanía

En las últimas décadas, la sociedad ha experimentado grandes cambios que habrá que tener en cuenta en las escuelas, tales como disponer de aulas multiculturales y de alfabetización digital

(de manera que los alumnos puedan participar en la vida democrática del aula o de la escuela y desarrollar una actitud de apertura al mundo).

e. Ámbito económico y Consumo (para estimular a los alumnos a comunicarse activamente con el contexto en el que viven, con la necesaria distancia crítica hacia el consumo y la explotación del medio ambiente).

El término «habilidades transversales» hace referencia al conocimiento, que tiene por objeto la utilización activa y efectiva de una serie de recursos no incluidos en cada una de las asignaturas. Contribuyen al refuerzo del conocimiento disciplinario y a su aplicación práctica en situaciones cotidianas.

El hecho de inculcar a los alumnos un sentido crítico y creativo, así como la habilidad de reflexionar, tomar la iniciativa o adquirir e integrar conocimientos aprendidos, significa ayudarles a vivir en la sociedad del siglo XXI y brindarles la posibilidad y las herramientas más adecuadas para lograr su integración social y profesional.

En particular, el pensamiento reflexivo y crítico es necesario en todos los ámbitos de la actuación humana y requiere una armonización de la intuición, la lógica y la habilidad para afrontar las emociones. El desarrollo del pensamiento crítico reflexivo nace en seis áreas de habilidades transversales (desarrollo personal, colaboración, comunicación, pensamiento crítico, pensamiento creativo y estrategias de aprendizaje) cuyo objetivo es consolidar el conocimiento disciplinario y aplicar este último en distintas situaciones cotidianas. A través del pensamiento crítico se pueden distinguir las diferentes posibilidades y generar soluciones innovadoras para la vida cotidiana y el desarrollo personal.

Éste es el motivo por el que la necesidad de crear se presenta como una dimensión esencial e irrevocable de la condición humana.

Las materias incluidas en el área disciplinaria de Arte de los nuevos planes de estudios proporcionan espacio para la autoexpresión y la creatividad y constituyen la mejor herramienta para activar la necesidad humana de expresión.

Dado que la educación primaria se encuentra en el núcleo del proceso educativo, se acompaña al niño en el descubrimiento de un mundo fascinante integrado por estímulos visuales, espaciales y auditivos, difundidos a través de experiencias expresivas y estéticas, con los que se le pide que participe activamente en un proceso continuo de crecimiento holístico.

La búsqueda de lenguajes musicales y visuales se desarrolla a lo largo de cada curso escolar y contribuye al crecimiento personal y al desarrollo de sus facultades perceptiva, afectiva, intelectual y creativa, así como a la formación de referencias culturales. Al mismo tiempo, este camino contribuye al establecimiento de una sensibilidad estética

El pensamiento reflexivo y crítico es necesario en todos los ámbitos de la actuación humana y requiere una armonización de la intuición, la lógica y la habilidad para afrontar las emociones

y del sentido de la belleza. Estos últimos se consideran importantes, ya que estimulan el desarrollo y perfeccionamiento de valores humanos fundamentales como la bondad, la verdad, la justicia y la libertad, en el desarrollo de toda persona orientada al futuro.

La escuela fomentará el desarrollo del pensamiento creativo a través de situaciones de aprendizaje que proporcionen nuevas experiencias y estén relacionadas con la activación de la imaginación y la originalidad, que, por su parte, se traducirá en:

- El desarrollo del pensamiento divergente (imaginar diferentes escenarios y plantear posibles interpretaciones; expresar ideas de diferentes maneras novedosas; experimentar asociaciones inusuales; aceptar el riesgo y lo desconocido, o liberarse de los prejuicios y los estereotipos).
- La aportación de espacio y valor a lo "irracional" (apreciar el valor estético; dar crédito a los sueños y al mundo imaginario; identificar y valorar los elementos originales de una creación; identificar y expresar emociones; armonizar la intuición y la lógica, y afrontar emociones contradictorias).
- La invención (seguir inspiraciones e ideas personales; perseguir nuevas ideas, probar nuevas vías para la consecución de estas últimas; esbozar y planear diferentes y nuevos modos de realización).

Caso práctico 1 – Curso de 24 horas sobre habilidades emocionales y sociales, parte del plan de estudios de la diplomatura de Magisterio

En este caso práctico se exponen los métodos y características de un curso para alumnos de Magisterio impartido en el departamento de Educación y Aprendizaje de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Artes del sur de Suiza, en Locarno (situada en la zona meridional de Suiza de habla italiana). Los alumnos que asisten a estas clases ejercerán después como profesores de preescolar, infantil y educación primaria. La ubicación particular del departamento universitario, cercano a la frontera con Italia, permite respirar aire puro y vivir las dos culturas. Esperamos que este programa sintetice la organización y la precisión de la mentalidad suiza, y la creatividad de la cultura italiana.

Entre 2008 y 2011 el curso era optativo, pasando en 2012 a ser obligatorio. La causa de que el aprendizaje emocional y social (Social and Emotional Learning, en adelante SEL) se convirtiera en una disciplina curricular residió principalmente en el gran interés mostrado por los estudiantes en todos los cursos y talleres de formación en relación a la inteligencia emocional. Además, el hecho de que el departamento rediseñara y relanzara sus programas a principios de 2010 puso de manifiesto que es posible encajar cursos de SEL en el plan de estudios.

Descripción

Una de las principales innovaciones en psicología en las últimas dos décadas ha sido la introducción del concepto de inteligencia emocional, y sus repercusiones en el ámbito de la investigación social y de la educación. En el curso se analizan las habilidades emocionales, sociales y relacionales, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, así como las implicaciones que estas habilidades tienen para los profesores. A través de documentación especializada, datos extraídos de investigaciones, películas y casos prácticos de Suiza y otros países del mundo.

Normalmente, los alumnos trabajan individualmente, aunque en determinados casos se organizan pequeños grupos para la realización de actividades concretas. Asimismo, en el curso se investigan y analizan la conciencia emocional y la habilidad para entablar relaciones eficaces, herramientas clave para

Una de las principales innovaciones en psicología en las últimas dos décadas ha sido la introducción del concepto de inteligencia emocional

el profesor a la hora de gestionar el ambiente del aula y promover las condiciones que faciliten el aprendizaje.

La temática estudiada en este curso es la siguiente:

- La inteligencia emocional. Aspectos teóricos.
- La educación emocional y social.
- Las habilidades emocionales y sociales que necesita un profesor.
- Cómo impartir educación emocional y social en la escuela.
- La importancia de las emociones en la escuela.

Durante el curso, los estudiantes profundizan sus conocimientos en los siguientes ámbitos:

- Los recursos de los que dispone el profesor para reforzar las habilidades emocionales y sociales.
- Los factores que deberían tenerse en cuenta con el fin de fomentar el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes.
- Las experiencias vividas por alumnos que podrían constituir un buen punto de partida para la adopción de decisiones respecto a la gestión del aula.

El curso pretende tender un puente entre la teoría y la práctica. Así pues, los temas propuestos en las conversaciones, los vídeos y las lecturas, reflejan la práctica cotidiana de los profesores, brindando a los alumnos de Magisterio la posibilidad de producir pequeños cambios de actitudes hacia la profesión, mediante la integración en su planteamiento pedagógico de algunos de los principios aprendidos. A pesar de que el curso está destinado específicamente a alumnos de Magisterio, el contenido también es aplicable a otros contextos, otras profesiones, situaciones familiares y relaciones personales.

En el curso se investigan y analizan la conciencia emocional y la habilidad para entablar relaciones eficaces, habilidades clave para el profesor a la hora de gestionar el ambiente del aula y promover las condiciones que faciliten el aprendizaje

Las investigaciones en materia de educación nos indican que las habilidades emocionales y sociales se pueden enseñar y que prestarles atención fomenta un desarrollo positivo y reduce situaciones problemáticas, además de reforzar la capacidad personal para regular la atención y mejorar el aprendizaje (Durlak et al., 2011).

Las investigaciones en materia de educación nos indican que las habilidades emocionales y sociales se pueden enseñar y que prestarles atención fomenta un desarrollo positivo

Temario

A continuación se describen los tres temas principales del curso. Pero antes de hacerlo, es importante recalcar una realidad rotunda a todos los interesados en vivir una experiencia de este tipo: ¡son ustedes afortunados! De hecho, hay un motivo que justifica la atracción que sienten los estudiantes por este curso, y es, sencillamente, su temática. Cuando el profesor indica que los temas se refieren a las emociones y a su papel en la escuela, los estudiantes sienten rápidamente curiosidad y, excepto algunos, que consideran que las emociones "no forman parte de su trabajo", la gran mayoría desea al menos saber cómo es académicamente posible afrontar una materia que parece, de entrada, subjetiva y difícil de abordar de manera racional. El interés de los alumnos aumenta con el paso de las semanas, en parte también porque las sencillas actividades que todos pueden hacer sin dificultad en clase están integradas en el marco de interesantes teorías y lecturas. Otro rasgo atractivo del curso es el uso de vídeos en los que se muestra cómo las emociones están presentes en todas las interacciones de nuestra vida cotidiana, no sólo con los compañeros de clase, sino también con nuestros colegas de trabajo y familiares.

Tema 1: Las emociones en la escuela. Por qué y cómo tenerlas en cuenta.

> *"Una escuela no es un desierto de emociones."*
> (Rantala and Määttä, 2012)

En la primera parte del curso, los objetivos consisten en que los alumnos se familiaricen con las teorías de Howard Gardner (1983), Peter Salovey y John Mayer (1990), y Daniel Goleman (1995), y exponer su importancia en la educación. Como mínimo se recalcan dos principios: en primer lugar, todos podemos hablar acerca de las emociones, puesto que todos sentimos y percibimos emociones a nuestro alrededor. Sin embargo, el enfoque debe ser lo más científico posible, de modo que es importante hacer referencia a determinados autores y aprovechar ideas recogidas en documentación específica. En segundo lugar, aunque ahora parece que uno no puede ser profesor sin tener en cuenta los propios sentimientos, las actitudes hacia la educación eran bastante distintas hasta la década de 1990. Algunos de estos autores lucharon sin tregua hasta ver su obra publicada (Salovey y Mayer tuvieron muy complicado que les aceptaran su obra, dado que "inteligencia" y "emoción" eran considerados dos conceptos diferentes, y la idea de "inteligencia emocional", demasiado paradójica). Además, es importante hacer entender a los estudiantes que las ideas provienen de ideas, y que en psicología, al igual que en otros campos, existen motivos contextuales e históricos para desarrollarlas y difundirlas.

En estas clases el profesor señala la importancia de entender el valor del ambiente emocional del aula en relación con su gestión y las condiciones de aprendizaje. Los estudiantes deben tener clara la influencia que ejercen

"Una escuela no es un desierto de emociones."

sus sentimientos sobre su pensamiento, que ir a clase contento no es lo mismo que ir triste, que cuando un alumno tiene un mal comportamiento no se debe necesariamente a que simplemente quiera provocar al profesor, sino que quizá esté enfadado con él por motivos desconocidos que a lo mejor convendría investigar. Damasio[4] explica claramente el papel desempeñado por las emociones en el proceso de la toma de decisiones: si uno no "colorea" emocionalmente su propia experiencia, podría resultar incluso imposible escoger dónde comer o qué ropa llevar. Así pues, ya que la gestión de un aula consiste en adoptar constantemente decisiones, reconocer el propio estado de ánimo y saber cómo podría influir en las decisiones percibidas como "racionales y libres" pasa a ser una cuestión de formación profesional.

Otra cuestión abordada es el papel de las emociones en el comportamiento de los alumnos. Según diversos investigadores (Brackett y Salovey, 2004; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012), los alumnos de enseñanza media o superior con un nivel bajo de competencia emocional, tienen más problemas de conducta en clase, son más agresivos, hiperactivos y ansiosos, y tienen más riesgo de caer en una depresión y de abusar de las drogas que los alumnos con un nivel elevado de habilidades emocionales. De hecho, este segundo grupo de estudiantes se adapta más fácilmente a la escuela, desarrolla relaciones más satisfactorias, exhibe conductas más sociables, es más empático con los demás y, algo muy importante en el contexto escolar, obtiene mejores resultados y prolonga su formación académica. Algunos de los proyectos de investigación han analizado las habilidades emocionales y sociales de los alumnos centrando su atención en la eficacia de la implantación de programas SEL en clase con el fin de proporcionarles más oportunidades para reforzar su conciencia emocional y practicar habilidades interpersonales al tiempo que aprenden y crecen (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). La lista podría resultar muy larga, pero queremos destacar específicamente el programa PATH de Mark Greenberg y Karol Kusché, y *Second Step*, la obra de Birgitta Kimber en Suecia, Gil Noam en la Universidad de Harvard, y Kimberly Schonert-Reichl en la Universidad de British Columbia en Canadá.[5]

Además de programas específicos, existen otras herramientas a las que los profesores pueden recurrir para fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos, como, por ejemplo, crear normas en el aula que sirvan para premiar las conductas positivas, mostrar interés por la vida de sus alumnos, utilizar expresamente palabras con contenido emocional (apreciada herramienta de alfabetización emocional), y dar validez a las emociones en clase (esto es, permitir que se muestren emociones y no

Que la gestión de un aula consiste en adoptar constantemente decisiones, reconocer el propio estado de ánimo y saber cómo podría influir en las decisiones percibidas como "racionales y libres", pasa a ser una cuestión de formación profesional

criticarlas ni negar su existencia). Además, existe una norma para los profesores a la hora de hablar de sus propias emociones a los alumnos: tan incorrecto es no hablar nunca de ellas, como referirse a ellas en demasiadas ocasiones: *in media stat virtus*, la virtud está en el término medio. Por otro lado, en el curso se sugieren diversos temas de contenido emocional y social que puede plantear el profesor para debatir con sus alumnos, tales como: ¿Cómo influyen las emociones en nuestro comportamiento? ¿Nos damos cuenta de la medida en que nos influyen, por ejemplo en televisión o en la publicidad? ¿Percibimos las diferencias entre nuestras emociones y las de los demás? ¿Cómo manejan los demás sus emociones? ¿Tenemos en cuenta los puntos de vista de los demás en nuestra interacción con ellos? ¿Cómo manejamos la presión ejercida por nuestros compañeros? ¿En qué medida creemos que influimos en los demás?

Conceptos clave del Tema 1: *Inteligencias múltiples, inteligencia emocional, clima del aula.*

Tema 2: Desarrollo personal de las habilidades emocionales y sociales

Objetivos: Reconocer determinadas vivencias emocionales a nivel personal y comprender su importancia en relación a la gestión del aula, así como aprender estrategias tales como la concienciación para reforzar las habilidades emocionales.

¿Qué debemos saber y qué deberíamos ser capaces de hacer para desarrollar nuestras habilidades? Las clases empiezan siempre con una rápida y sencilla actividad: se entrega una hoja de papel a todos los alumnos y se les pide que escriban una palabra o una frase sencilla en la que expresen de manera anónima cómo se sienten en esos momentos.[6] Los alumnos no tardan en darse cuenta de que reconocer los propios sentimientos y darles un nombre no es tarea fácil. Además de adquirir una idea general sobre el estado emocional de la clase, cuando se ponen en común las anotaciones todos los alumnos comprueban que aunque quizá uno no sea consciente de ellas, las emociones están siempre presentes. Asimismo, los alumnos deben aprender cuanto antes que el hecho de reconocer las emociones, tanto las propias como las de los demás, es una habilidad que se puede enseñar si uno la practica con anterioridad. En este sentido, resulta muy útil la obra de Paul Ekman (1975), ya que los alumnos trabajan con fotografías y dibujos para aprender a identificar las emociones mediante expresiones faciales y posturas corporales. Es también muy útil una actividad propuesta por Boyatzis y McKee (2005): se pide a los alumnos que observen "a escondidas", durante un par de semanas, a un amigo, un familiar, pareja, o alguien con quien pasen tiempo habitualmente. Deben tomar nota de la manera en que esa persona vive una emoción en diversas situaciones concretas, y del modo en que esas emociones parecen repercutir en su conducta. Transcurridas dos semanas, pueden comunicar sus observaciones a dicha persona (no obstante, esto se hará con cautela: será mejor no hacerlo si hay riesgo de que la persona en cuestión se sienta molesta), comparando así las observaciones realizadas con lo relatado por la persona observada en relación a sus propios sentimientos. A través de este ejercicio, uno se sorprende al descubrir que lo que uno piensa acerca de los sentimientos de los demás no siempre coincide con la realidad, y también empieza a ser más consciente de las señales emocionales que toda persona emite.

Otra actividad está ligada al concepto de comprender las emociones, identificar su causa y cómo pueden afectar a nuestros pensamientos. Para ello, se propone a los alumnos la realización de un sencillo ejercicio: rellenar el siguiente cuadro en función de las emociones básicas[7] enumeradas por Paul Ekman:

Figura 1. Ejercicio práctico de comprensión emocional.

EMOCIÓN	REACCIÓN FÍSICA	¿QUÉ ME HA HECHO SENTIR ESTO?	¿QUÉ PIENSO CUANDO SIENTO ESTA EMOCIÓN?
Tristeza			
Felicidad			
Ira			
Miedo			

He aquí un modo "clásico" de rellenar el cuadro, que nos permite explicar que toda persona experimenta emociones básicas de manera semejante (no sus causas, sino sus efectos), y que las emociones se despiertan a través de estímulos que nos hacen reaccionar con arreglo a patrones conductuales automáticos. Por ejemplo, cuando nos enfrentamos a estímulos que valoramos como temibles, automáticamente la sangre empieza a circular a mayor velocidad y el ritmo cardíaco se dispara, preparándonos para oponer resistencia o para huir.

Figura 2. Ejercicio práctico de comprensión emocional: ejemplo.

EMOCIÓN	REACCIÓN FÍSICA	¿QUÉ ME HA HECHO SENTIR ESTO?	¿QUÉ PIENSO CUANDO SIENTO ESTA EMOCIÓN?
Tristeza	Lentitud	Pérdida	Escasa motivación para actuar
Felicidad	Energía	Ganancia	Motivación elevada, creatividad
Ira	Pérdida de control	Cierta injusticia	Pensamientos desagradables
Miedo	Vacilación	Peligro	Necesidad de escapar o de protegerme

Comprender las emociones resulta sumamente útil en clase: no se deben malinterpretar los mensajes emocionales. En ocasiones, parece que los alumnos nos hacen sentir algo, pero si prestamos atención a nuestra reacción, nos damos cuenta de que los sentimientos específicos proceden de nuestro propio interior, quizá debido a nuestro estado de ánimo o nuestros pensamientos. Es necesario distinguir cuidadosamente los momentos en los que las emociones están conectadas con situaciones concretas que vivimos en el aula (por ejemplo, un alumno exhibe un mal comportamiento y me enfado, el ruido excesivo me molesta, etc.), de los momentos que se originan en nuestra propia vida interior: así pues, es mejor evitar culpar a los demás, teniendo en cuenta la influencia negativa que pueden tener nuestras emociones sobre nuestros pensamientos y nuestras reacciones.

En pocas palabras, si queremos entender una emoción, tenemos que hacer una introspección

Comprender las emociones resulta sumamente útil en clase: no se deben malinterpretar los mensajes emocionales

y atender las señales que nos envía nuestro cuerpo: ¡una emoción es siempre una experiencia corporal! Se pide a los alumnos que describan cómo se sienten cuando están contentos o avergonzados, cuando el conductor que llevan delante frena bruscamente, o cuando lo hacen ellos mismos, cuando sienten miedo, cuando llegan tarde y cuando lo hace la persona a la que esperan. Sintonizar con los propios sentimientos y escucharse a uno mismo es la manera más efectiva de reforzar las habilidades emocionales y sociales.

Sintonizar con los propios sentimientos y escucharse a uno mismo es la manera más efectiva de reforzar las habilidades emocionales y personales

Por último, se dedica parte de la clase a la gestión de las emociones. Este tema es sumamente complejo, y debido a que son muy pocos los que lo hacen adecuadamente en una situación determinada, no se puede afirmar que varias horas de clase vayan a ser suficientes para aprender a gestionar plenamente las propias emociones y adquirir la pericia necesaria. En cualquier caso, en el curso se procede de la siguiente forma: después de explicar la importancia que tiene la gestión de las emociones (Gross, 2007), se narra un cuento a los alumnos. *El director de la escuela va a visitar pronto el aula en la que usted dará clases a partir de ahora. Es el inicio del curso y no conoce muy bien al director. Su grupo no es el más fácil, ya que algunos de los alumnos están bastante desmotivados y no se les da bien su asignatura. ¿Cómo se siente? ¿Probablemente algo nervioso? ¿Qué haría? Por supuesto, en primer lugar, admitir sus sentimientos: resumiendo, se encuentra usted algo ansioso. Dicho esto, planteemos algunas estrategias: se prepara la clase, se dice a sí mismo que puede hacerlo, conoce el tema que va a impartir, sabe cómo relacionarse con adolescentes. Hecho esto, quizá se sienta usted menos ansioso.* Además, piense en otras posibles estrategias: respire profundamente cuando piense en mañana, piense en otras cuestiones de su propia vida, disminuya un poco las expectativas (no tiene usted por qué ser perfecto, simplemente "suficientemente bueno"), a lo mejor le vendría bien salir a correr, etc. Todas estas estrategias, apoyadas por el pensamiento positivo, le ayudarán a darse cuenta de que no es probable que no sienta emociones desagradables en ciertas situaciones, pero, si presta atención a dichas estrategias, podrá disminuir tanto la intensidad, como su frecuencia.

En resumen, si quiere desarrollar sus habilidades emocionales y sociales e inteligencia emocional, deberá practicar la toma de conciencia. Sea consciente de sus sentimientos, de su cuerpo, del diálogo diario con su propio yo, y de la medida en que todo ello "colorea" sus pensamientos y su estado de ánimo; sea consciente de sus debilidades, pero tenga también en cuenta sus puntos fuertes y sus cualidades. No le asuste admitir sus puntos débiles y valorar sus **puntos fuertes.**

Si conoce sus propias emociones, manejará y modificará con mayor facilidad su conducta.

Conceptos clave del Tema 2: *Mis emociones y mi papel como profesor; adquirir conciencia de la existencia de una dimensión emocional en la vida y en la educación.*

Si quiere desarrollar sus habilidades emocionales y sociales e inteligencia emocional, deberá practicar la toma de conciencia

Tema 3: Entablar relaciones con los alumnos
Objetivos: Analizar diversas técnicas para entablar relaciones con los alumnos; entender la importancia de las emociones para valorar la calidad del trabajo docente y sus relaciones personales.

En la última parte del curso, se entrega a los alumnos una gran "caja de herramientas" con las estrategias que pueden integrar fácilmente en sus actividades como docentes. Dichas estrategias tienen por objeto transmitir expectativas de futuro a los profesores y poner de manifiesto que la concienciación emocional puede constituir una herramienta formidable para trabajar en un contexto educativo. Conectar con los alumnos en el contexto escolar implica que debemos ser conscientes de la necesidad de comprender cómo y por qué nos sentimos de una manera con determinados alumnos, y de otra con otros. Es importante saber que nuestros valores y creencias personales son válidos en nuestra vida personal, pero también que debemos controlarlos cuando estamos en un entorno pedagógico y ejercemos el papel de educadores. En este sentido, resulta mucho más ventajoso centrarse en los puntos fuertes de los alumnos que intentar eliminar sus deficiencias, comprobando continuamente el modo en el que nos acercarnos a ellos y revisando nuestras percepciones con el fin de atenuar los efectos de los pensamientos disfuncionales sobre nuestra relación con ellos. Las estrategias expuestas se dividen en tres categorías: conexiones personales, académicas, y sociales (Mendler, 2001). Al utilizar las estrategias, se puede trabajar en tareas relacionadas con el clima del aula, el éxito académico y las actividades para forjar la idea de comunidad; es decir, se puede cubrir un amplio abanico de temas profundamente apreciados por los alumnos, dada su aplicabilidad y utilidad.

Conceptos clave del Tema 3: *Forjar relaciones en el entorno escolar y entablar relaciones en la esfera social y personal.*

Conclusión: opiniones de los alumnos transcurrido un año de labor como profesores.
Para concluir este caso práctico, nos remitimos a las opiniones emitidas por antiguos alumnos del curso. Durante las entrevistas, afirmaron tener un recuerdo global positivo. Fueron especialmente bien acogidos algunos de los temas, como el relativo a cómo enfrentarse a la

Es importante saber que nuestros valores y creencias personales son válidos en nuestra vida personal, pero también que debemos controlarlos cuando estamos en un entorno pedagógico y ejercemos el papel de educadores

muerte (padre o madre, abuelo o abuela...) en el aula. Las actividades, con las que se pretendía enseñar a entender y manejar las emociones, les parecieron especialmente interesantes para la gestión de grupos. Las experiencias vividas durante la formación previa a su ejercicio como profesores y las vividas estando ya en activo, también han demostrado a nuestros antiguos alumnos que los niños tienen a menudo dificultades a la hora de gestionar sus estados de ánimo negativos y necesitan ayuda para ello.

Los niños tienen a menudo dificultades a la hora de gestionar sus estados de ánimo negativos y necesitan ayuda para ello

Todos los profesores se mostraron unánimes al destacar la importancia de considerar las emociones en el ejercicio de su trabajo tanto en lo que respecta a los niños como a sí mismos, dado que el estado de ánimo del profesor influye profundamente en lo que acontece en el aula. En este sentido, el hecho de que hubieran tratado esta cuestión les ayudó a reforzar su concienciación. Durante el primer año escolar de experiencia profesional, dos profesores (de los cinco entrevistados) propusieron la realización de actividades SEL. Uno de ellos lo hizo por la presencia en clase de un niño con problemas a la hora de relacionarse con sus compañeros debido a su agresividad. Así el profesor decidió dedicar una hora semanal al aprendizaje emocional y social, introduciendo actividades que ayudaran a los niños a reconocer sus emociones, identificarlas y gestionar las más desagradables. En otra situación, se utilizó un libro presentado durante el curso de formación, para abordar en clase el tema del abandono y las emociones conexas, dado que un niño estaba especialmente unido a su profesor anterior y mostraba dificultades para aceptar al nuevo.

En general, para obtener resultados significativos, los profesores entrevistados resaltaron la importancia de abordar el tema con regularidad, aunque también pusieron de relieve lo difícil que les resultó encajar en el horario semanal el tiempo suficiente para realizar actividades SEL. Parece ser que lo que influyó en los profesores a la hora de decidir llevar a cabo actividades de educación emocional y social regularmente fue su grado de interés en la materia.

En general, nuestros contenidos y actividades obtuvieron una buena acogida entre los alumnos, que dijeron que les habría gustado hacer el curso en el primer año del máster (actualmente se realiza en segundo). Por otro lado, nos transmitieron que les gustaría que se les proporcionaran más ejemplos relativos a la docencia en la etapa de enseñanza media, de manera que pudieran vincularlos directamente con su experiencia docente y que les parecía más complicado comprender las emociones de los demás que identificar las suyas.

Docencia emocionalmente inteligente: la necesidad de reflexión, el deber de integración, una cuestión de actitud.

Uno no puede estar absolutamente seguro de que los alumnos vayan a reflexionar sobre lo que les explicamos en clase. Por un lado, participan, interactúan y preguntan. Por otro, para

entender y asimilar el contenido de nuestro curso, directamente conectado con la personalidad de cada uno, necesitan dedicar tiempo a pensar y a preguntarse a sí mismos de qué manera les afecta. En cualquier caso, como no podemos indagar en su interior, no podemos asegurarnos de que vayan a llevar a cabo esta personalísima tarea de reflexión interna.

¿Qué solución proponemos para esto? En el examen de final del curso nos centramos, entre otras cosas, en la reflexión. Ni es nuestra intención, ni está en nuestra mano, valorar si gracias al curso los alumnos modificarán definitivamente su actitud en el ámbito profesional o en el personal, ni si aumentarán su inteligencia emocional. No obstante, podemos hacernos una idea de en qué medida se han alcanzado estos objetivos planteando las preguntas precisas en dicha evaluación. ¿A qué tipo de preguntas hacemos alusión? Por ejemplo, planteamos a los alumnos una situación habitual en la que dos niños discuten en clase y les pedimos que analicen el problema desde un punto de vista emocional: ¿Cómo se sienten estos niños? ¿Cómo se sentirá usted, como profesor, observándolos? Si en su intervención tuviera que plantearse la implicación emocional de todos los niños, ¿qué tipo de intervención aplicaría? ¿Podría describir en esta situación como se siente una emoción a nivel físico? ¿Nos podría indicar una manera sencilla de aplicar lo aprendido en este curso? Si quisiera reforzar las habilidades emocionales y sociales de sus alumnos, ¿cómo empezaría a hablar de las emociones?

A nuestro juicio, la docencia emocionalmente inteligente es una combinación de habilidades inter e intrapersonales para reflexionar sobre lo que ha ocurrido en clase y sobre uno mismo en interacción con los alumnos (así como con los compañeros, los padres, el director de la escuela, etc.). Implica también el deber de integrar en la labor docente, e incluso en la asignatura impartida, el interés personal por los aspectos emocionales de la vida. Es necesario conectar el contenido académico con las vivencias internas del alumnado expresando de manera explícita ciertas cosas, como por ejemplo, qué siente el personaje de una novela, qué piensan los alumnos de las matemáticas, qué reacciones tienen ante una obra de arte, en qué medida afectan nuestros sentimientos al ambiente del aula, etc.

Por último, consideramos que la docencia emocionalmente inteligente es una cuestión de actitud del profesor para validar las emociones en el aula. Las escuelas saldrían enormemente beneficiadas si consideraran las emociones como un aspecto relevante del proceso educativo y no como un obstáculo. Para mostrar una actitud emocional positiva, el profesor debe controlar sus reacciones automáticas ante las situaciones cotidianas del aula y sentirse cómodo a la hora de expresar sus sentimientos, permitiendo al mismo tiempo que sus alumnos identifiquen, regulen y expresen sus sentimientos, con el objetivo común de nutrir un ambiente emocional saludable que apoye el desarrollo y el aprendizaje.

Consideramos que la docencia emocionalmente inteligente es una cuestión de actitud del profesor para validar las emociones en el aula

Caso práctico 2 – Programa Pfade

Por Davide Antognazza y Rahel Jünger

Describe el proyecto PFADE, con base en la Universidad de Zúrich y en funcionamiento desde 2005. Se trata de un proyecto llevado a cabo en la zona de habla alemana de Suiza y que se ha expandido notablemente a lo largo de los últimos años: hasta ahora, se ha aplicado el programa PFADE en unas 1.300 aulas.

¿Qué es el programa PFADE?

Las siglas PFADE provienen de *Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien* (promoción de estrategias de pensamiento alternativo), un programa de prevención aplicable en el contexto escolar que tiene por objetivo a largo plazo la reducción de diversas formas de comportamiento problemático y violencia a través de la promoción de habilidades sociales. El programa PFADE promueve el desarrollo saludable y positivo del alumnado de infantil y primaria. Los niños adquieren habilidades sociales clave que les ayudarán a sentirse a gusto consigo mismos y a desarrollarse como personas. Asimismo, se les enseña a actuar de manera responsable y a comportarse con respeto y consciencia hacia los demás.

El programa PFADE es una traducción y un desarrollo del mundialmente conocido programa PATHS, desarrollado en la Universidad de Washington por un equipo dirigido por el Dr. Mark Greenberg. Fue traducido y adaptado por la Dra. Rahel Jünger en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Zúrich. PATHS/PFADE es uno de los programas de prevención escolar más sistemáticamente evaluados. Su eficacia ha quedado demostrada a través de diversos estudios (como *Conduct Problems Prevention Research Group* 1999a y 1999b, Greenberg y Kusché 1998; Kam, Greenberg y Walls 2003; Kelly et al. 2004), y ha sido designado como programa modelo por el prestigioso *Center for the Study and Prevention of Violence* de la Universidad de Colorado. Los expertos en investigación en materia de prevención de la violencia escolar analizan programas de todo el mundo para valorar cuáles son recomendables para su implementación (www.colorado.edu/cspv/blueprints). Por ello, además de aplicarse en Suiza, se aplica a nivel internacional.

El programa PFADE aborda siete cuestiones:

- Normas de comportamiento.
- Adecuada autoestima.
- Emociones.
- Autocontrol.
- Resolución de problemas.
- Amistad y habilidades sociales.
- Aprendizaje y estrategias organizativas de gestión.

Todas estas cuestiones se abordan según un modelo en espiral de profundización creciente.

¿Cuáles son los objetivos parciales del programa PFADE?

En cada una de las cuestiones anteriormente mencionadas se persiguen diversos objetivos parciales a corto y medio plazo:

1. Los niños aprenden que las normas son necesarias para convivir en sociedad en un entorno seguro. Se familiarizan con ellas y aprenden a interiorizarlas, aplicarlas y cumplirlas. Adquieren buenos modales.
2. Desarrollan un sentido saludable de la propia valía y un nivel de adecuada autoestima.
3. Adquieren una mayor concienciación acerca de sus sentimientos y mayor facilidad para expresarlos aumentando asimismo su sensibilidad hacia los sentimientos de los demás (identificándolos y expresándolos); ejercitan la empatía;

adquieren conciencia de los sentimientos humanos; aprenden a afrontarlos de manera responsable y en distintas situaciones.

4 Aprenden a calmarse cuando experimentan sentimientos intensos, habilidades de autocontrol y a actuar de manera responsable en momentos de mucha impulsividad.

5 Mejoran su habilidad para abordar problemas activamente, reflexionar sobre ellos y desarrollar suficientes ideas para abordarlos con prudencia, con el fin de ser cada vez más capaces de resolverlos por sí solos.

6 Aprenden a entablar y conservar relaciones y amistades, a llevarse bien con los demás, a respetarse mutuamente y a tratar al otro de manera justa; aprenden qué es un conflicto, cómo resolverlo y cómo llegar a una reconciliación.

7 Aprenden con mayor profundidad a organizarse y planificar su tiempo de manera adecuada.

A largo plazo, estas habilidades ayudan a reducir problemas de conducta originados interna y externamente, como la conducta agresiva y violenta, los trastornos de atención, las tendencias destructivas, la depresión, la ansiedad, las adicciones, etc.

Por otro lado, los niños aprenden a pensar de manera independiente, y actuar de forma responsable. Además, el programa PFADE fomenta el deseo de aprender y promueve el éxito académico. Los niños aprenden mejor si pueden moldear de manera competente las relaciones con las personas que les rodean, así como abordar y resolver conflictos.

El programa PFADE también ayuda a mejorar el ambiente escolar, aliviando la carga de trabajo del profesorado.

¿Por qué se persiguen estos objetivos?

Diversas investigaciones han demostrado que las personas que desarrollan conductas problemáticas carecen de habilidades específicas, como empatía o autocontrol (Eisner, Ribeaud y Locher, 2008). La carencia de una habilidad que incrementa el riesgo de presentar conductas problemáticas o violencia se denomina "factor de riesgo". Cuando una persona tiene habilidades es capaz de actuar de un modo más saludable y más razonable, aun enfrentándose a situaciones o experiencias difíciles. En este caso, hablamos de "factores de protección". El programa PFADE tiene por objeto abordar estos factores de riesgo y protección. En conjunto, el diseño del proyecto se apoya en gran medida en criterios internacionales de prevención escolar basados en hechos y se desarrolla con temas generales en investigación sobre prevención y criminología.

El programa PFADE en Suiza

Un equipo de expertos dirigido por Rahel Jünger pone el programa PFADE a disposición de las escuelas de educación infantil y primaria, y apoya al equipo docente, previamente formados en su implementación (véase www.gewaltprävention-an-schulen). Este programa se utiliza en todos los cursos, desde preescolar hasta el final de educación primaria. Generalmente, el equipo de expertos trabaja con los centros escolares en su

Los niños aprenden mejor si pueden modelar de manera competente las relaciones con las personas que les rodean y abordar y resolver conflictos

conjunto *(Schuleinheit)* y con todos los profesores de cada una de las escuelas en particular. Recomiendan aplicar este método, ya que es la mejor manera de que cada una de las escuelas transmita los conceptos de la formación a su contexto escolar.

La formación se lleva a cabo en grupos heterogéneos. Los participantes cumplen un amplio abanico de funciones (profesores, profesores de apoyo, de manualidades, de educación física, de música, el director, el trabajador social, el logopeda… y también puede asistir al curso el personal del servicio de guardia). Todos ellos están implicados en la enseñanza en distintos cursos. La composición mixta del grupo se debe al proceso que siguen los asistentes durante su periodo de formación, donde adquieren consciencia de que todos (en todos los cursos) utilizarán los mismos conceptos básicos y el mismo lenguaje. Este es uno de los principales motivos que lleva a las escuelas a decantarse por el programa PFADE: disponer de un enfoque pedagógico general y común. Además, conocen cómo trabajan con el programa los profesores de otras ramas, y se dan cuenta de que es un proyecto socio-educativo y que pueden participar en el debate para escoger el mejor modo de implementar los conceptos de PFADE en su escuela.

Generalmente, el equipo de expertos trabaja con los centros escolares en su conjunto… y con todos los profesores de cada una de las escuelas en particular

El proceso de implementación

El equipo de expertos de la universidad sigue determinados pasos cuando llega el momento de implementar el programa PFADE en una escuela.

1 Antes del inicio del proyecto, la escuela lleva a cabo distintas actividades de recopilación de información con el fin de valorar si el proyecto satisface o no sus necesidades y decidir si implantarlo o no. El personal docente somete a preguntas por escrito al equipo de intervención. Éste responde y presenta el programa en un taller informativo de dos horas de duración. A veces, esta reunión brinda ya al equipo de intervención la oportunidad de entablar relaciones con el personal de la escuela, y a los profesores, visualizar parte del programa. Algunas escuelas deciden ponerse en contacto con otras que ya lo han implantado para comentar ciertas cuestiones o invitar a los profesores a hacer una presentación sobre las experiencias vividas.

2 Si la escuela decide trabajar con el programa PFADE, al inicio de su implantación recibe el curso de formación que consta de tres partes: una "sesión de inicio" en la que se distribuye todo el material; 3 o 4 semanas después, el personal de la escuela recibe un curso intensivo de dos días; por último, los profesores empiezan a aplicar el programa en sus clases.
Transcurrido un par de meses se fija una fecha para recibir otra formación por la tarde. Una vez que ya han trabajado durante un tiempo con el programa PFADE, los profesores pueden plantear preguntas y necesidades y, por su parte, los instructores comparten nueva información con ellos (la recabada durante las visitas de orientación).

3 A continuación, los profesores empiezan a impartir regularmente sesiones del programa PFADE a sus alumnos y después intentan incorporar sus rituales y principios en todas las actividades escolares. Esta incorporación es importante para su eficacia, por lo que existen diversas herramientas que apoyan la transferencia de los conceptos del programa a la vida cotidiana en la escuela: por ejemplo, las tarjetas de sentimientos, con las que los niños pueden mostrar cómo se sienten y percibir los sentimientos de los demás; la silla de la calma o el lugar donde los niños acudirán cuando deben parar, calmarse y relajarse, etc.
Paralelamente, los profesores empiezan a involucrar a las familias asignándoles de vez en cuando tareas que sirven, por ejemplo, para perfeccionar las habilidades de los alumnos y llevar las ideas a casa.
Por otro lado, los conceptos del programa se van integrando en el contexto escolar, así como estructuras específicas que se incorporan para crear el ambiente escolar correspondiente. Así, algunos equipos designan al "profesor de la semana" análogo al "alumno de la semana", que recibe halagos de sus compañeros.

4 De hecho, durante la implantación del programa el equipo de expertos visita a los profesores, que reciben un seguimiento personalizado. Cada uno de ellos recibe la visita de un experto durante una de las clases en las que imparte el programa PFADE y a continuación mantiene con él una reunión de seguimiento. Generalmente se programan dos sesiones de visitas orientativas personalizadas, de manera que durante los primeros 15 meses cada profesor reciba dos. En la sesión de orientación, el experto presenta sus observaciones, ideas y sugerencias al profesor, le pide que le cuente cómo le va con el programa y que plantee sus propias preguntas. Generalmente, las charlas y el asesoramiento versan sobre la fidelidad del programa, su adaptación, el establecimiento de estructuras didácticas más efectivas, la recomendación de material de apoyo existente, etc. Además, por lo general se crea un grupo integrado por profesores de distintos cursos y el director de la escuela que son los principales gestores del proyecto y los encargados de velar por la buena marcha del mismo. La idea consiste en gestionar el programa, tanto de arriba abajo como de abajo arriba, de manera que el director de la escuela y los demás miembros del grupo gestor del proyecto proporcionen directrices y adopten acuerdos con respecto a la implantación del programa, al tiempo que exponen sus necesidades y reciben el apoyo necesario para hacer bien su trabajo. El equipo de expertos en el programa PFADE de la Universidad de Zúrich también asesora al director de la escuela y demás miembros del grupo gestor del proyecto (llamado "personal clave") en relación a la implantación del programa, poniendo de relieve las mejoras constatadas y planteando recomendaciones.

5 Este proceso se prolonga durante un periodo comprendido entre 12 y 18 meses. Una vez finalizado, la escuela pasa a la fase de implantación a largo plazo. El director de la escuela y el "personal clave" del programa PFADE integran el programa en el horario escolar; convocan reuniones periódicas con el fin de hacer un seguimiento de la implantación y trabajan de manera más intensa de la mano de las familias. Además, se ofrece a la escuela la posibilidad de participar en otros proyectos: participar en una reunión nacional de intercambio de experiencias para conocer las principales vivencias de otras escuelas o la forma de resolver problemas de implantación en otros centros; recibir información; inscribir a nuevos profesores a cursos de formación en centros de

instrucción del programa PFADE, o participar en otros módulos de formación. El equipo de expertos de la Universidad de Zúrich quiere estar constantemente en contacto con las escuelas, apoyándolas en la implantación de este programa de manera sostenible.

¿Por qué quieren las escuelas llevar a cabo el programa PFADE?
Principalmente por cinco motivos:

1 Una colaboración más adecuada del equipo escolar.

Muchas escuelas necesitan una estructura que les ayude a colaborar como equipo y como unidad escolar para la educación social de los niños.

2 Mejora del clima escolar.

Algunas escuelas indican también que es bastante habitual que los niños tengan conflictos entre sí o que ya se hayan producido incidentes o acoso escolar en sus centros, de manera que quieren contar con alguna herramienta que les permita crear un clima escolar más saludable y fomentar proactivamente las competencias sociales.

3 Deseo de incorporar una mayor estandarización en la educación social.

En los últimos años, algunas escuelas consideran que otros centros están adoptando un enfoque más estandarizado en materia de educación social y, en consecuencia, pretenden hacer lo mismo.

4 Recomendaciones de escuela a escuela

El programa PFADE ha adquirido una mayor difusión, sin duda, debido a las buenas críticas recibidas. Los profesores y las escuelas están interconectadas e intercambian información acerca de los proyectos o planes de estudio que consideran buenos y prácticos, escuchan las opiniones de los demás y se interesan por los planteamientos recomendados.

5 Recomendaciones y recursos de los organismos oficiales.

Por último, aunque no por ello menos importante, muchas escuelas deciden decantarse por el programa PFADE porque es el que recomiendan los organismos oficiales, que además brindan financiación y apoyo para su aplicación. En la ciudad de Zúrich y en el cantón de Solothurn, se recomienda a las escuelas su aplicación como parte de una estrategia de prevención de la violencia. Se informa activamente a los centros acerca del programa y a continuación se les brinda la oportunidad de inscribirse para aplicarlo.

Familias
Para concluir la descripción de este caso práctico, es importante prestar atención al papel que desempeña el programa PFADE respecto a las familias. Es obvio que muchas de las áreas de comportamiento son importantes no sólo en la escuela, sino también en casa. Los niños adquieren habilidades sociales a través de la combinación entre educación familiar y académica. Así pues, entre los objetivos del programa se incluye canalizar vías para aumentar la conexión entre la escuela y las familias.

Los niños adquieren habilidades sociales a través de la combinación entre crianza parental y enseñanza oficial

- Las familias también pueden verse beneficiadas por el programa PFADE: como norma general, los niños no sólo ejercen las habilidades sociales reforzadas en el ámbito escolar, sino también en el entorno familiar.
- Las familias pueden asimismo aplicar los principios rectores del programa PFADE en casa y hablar de ellos con sus hijos. Esto es algo que no se puede hacer de un día para otro, ya que PFADE es un proceso que se basa en una aplicación a largo plazo. Por un lado, se entregan a las familias folletos donde se recogen las cuestiones cubiertas por el programa, de manera que se familiaricen con sus principios.
- Y, por otro, se pone a los niños deberes para casa con el fin de que profundicen sus conocimientos teóricos y los pongan en práctica. La colaboración con las familias desempeña un papel importante a este respecto. Este tipo de interacción proporciona al niño buenas oportunidades de aprendizaje, y permite que las familias se hagan una idea del contenido del programa y descubran además aspectos de sus hijos que quizá no descubrirían tan fácilmente de no aplicarlo.

Existen otras formas de implicación de las familias, tales como las que indicamos a continuación:

1 Que los niños inviten a sus padres a participar en determinadas actividades: cuando se les nombre "alumno de la semana", y les pidan que le hagan un elogio. Dicho elogio debe constar por escrito en un documento especial que el niño llevará al día siguiente a la escuela para mostrárselo al profesor y a sus compañeros.
2 Otra opción la encontramos en la interacción vía deberes: los niños, por ejemplo, piden a sus padres que les asignen tareas específicas, o ponen en práctica en casa algo que acaban de aprender en la escuela.
3 Además, para esta implicación de los padres en el programa se les brinda formación específica. Por lo general, las escuelas organizan talleres para familias donde participa como asesor un experto del programa. El instructor del programa explica los principales objetivos y conceptos del PFADE y los profesores ofrecen ejemplos que ilustren su aplicación en el aula. Pero también se realiza otro tipo de encuentros, como las reuniones activas, donde las familias, tras una introducción al programa, se pasean por 7 mesas que presentan diferentes actividades de cada uno de los siete temas de los que consta el programa PFADE. En términos generales, las familias se muestran interesadas y satisfechas con el programa. Además, existen otras formas de involucrarlos , como invitarlas a asistir a clases del programa en las jornadas de puertas abiertas de la escuela, charlar sobre los temas del PFADE en las reuniones con los profesores, etc.

Asimismo, se ha propuesto la entrega de una guía para familias: una carpeta que contiene una carta de presentación de los contenidos, y un folleto relativo a cada una de las cuestiones, como normas de comportamiento, autoestima, sentimientos, autocontrol, resolución de problemas... Las guías han sido traducidas a los 8 idiomas de los principales colectivos de inmigrantes presentes en la región de habla alemana de Suiza. De este modo, las escuelas pueden distribuirlas sin tener que llevar a cabo ningún trabajo adicional.

La voz de los participantes

Como cierre a esta descripción del programa PFADE, exponemos a continuación las opiniones de algunas de las personas involucradas en él. Rahel Jünger, gestora del programa PFADE, vivió hace poco algunas de estas situaciones:

Niños

Recientemente, visité una escuela de educación infantil en calidad de orientadora. Los niños, de 4 a 5 años, habían dibujado cómo se sintieron cuando se les nombró "alumno de la semana" (ritual que forma parte del tema del programa PFADE denominado "Una adecuada autoestima"). Las frases que los niños habían apuntado como acompañamiento a sus dibujos eran las siguientes: *¡Me siento como en un sueño maravilloso! ¡Me siento como si estuviera bajo una manta calentita! ¡Me siento como una princesa! ¡Me siento como un rey! ¡Me siento como si estuviera en lo alto de una gran torre!* Y: *Me siento como en casa.* Qué frases más bonitas, ¿verdad?

Maestro/a

Hace unas semanas, dirigí un taller de dos horas para la presentación del programa PFADE a un equipo de docentes. Un profesor se me acercó y me dijo: *¡De verdad, el curso me ha hecho sentirme fenomenal!*

Recientemente, otro profesor me dijo: *¡Es que, sencillamente, merece la pena! Antes era muy habitual que después del recreo los niños volvieran a clase con conflictos entre ellos y muy agitados, y necesitara media hora para solucionar los problemas y poder retomar las clases. Era desagradable. ¡Pero ahora ya no pasa eso! Y si se produce una pelea, los niños recurren juntos a la actividad del semáforo (Cuadro de Resolución de Problemas) y en tan sólo cinco minutos están de nuevo listos para dar clase.*

Director de la escuela

Tras una clase de formación de PFADE, un director de escuela nos comentó en la última sesión: *Ha sido un curso fantástico, lo han impartido de maravilla. Cuando ya en el mismo curso el profesor de manualidades pregunta a los demás profesores cómo quieren colaborar para coser las fundas de las sillas para el "alumno de la semana", ¡es que todo encaja! Este ha sido uno de los mejores cursos de formación a los que he asistido, ya que el aspecto teórico ha estado claramente vinculado a la práctica.*

Familias

Una madre, después de que se le explicara el concepto de los elogios, nos dijo: *¡Me encanta! ¡Me recuerda que tengo que hacer elogios más a menudo!*

Y otra madre nos escribió comentándonos lo siguiente: *A veces resulta difícil incluso para los adultos hacer halagos. ¡Es estupendo que los niños ya lo estén practicando!*

Caso práctico 3 - "El Juego del Camaleón"

Es obvio que una de las actividades favoritas de los niños es jugar. Además, el fin educativo de algunos juegos es otro rasgo que aumenta su utilidad aunque no todos los juegos apoyan el desarrollo del niño. "El Juego del Camaleón", que se puede descargar en italiano, francés y alemán en http://dfa-blog.supsi.ch/chiamalemozioni/gioco-di-societa/ y en inglés y maltés en www.um.edu.mt/cres/publications, es un juego específicamente creado para fomentar el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los niños de 4 a 10 años. La versión como juego de mesa está disponible en las cuatro lenguas oficiales de Suiza, algo enormemente apreciado, ya que fomenta el aprendizaje de un vocabulario multilingüe en un país multilingüe. El juego sólo está dirigido a niños, pero sus objetivos se alcanzan más fácilmente cuando las familias o educadores juegan con ellos. En este juego de mesa, aparentemente clásico, se sustituyen instrucciones como "Pasa de turno" o "Responde a las preguntas" por instrucciones como "Abraza a otro jugador", "Sonríe a otro jugador" o "Elogia a otro jugador". Según los autores, los niños no juegan para ganar, sino que, más bien al contrario, ganan siempre que juegan. Resumiendo, diremos que hay que jugar a este juego para sacar algo de provecho en materia

de autoconocimiento y conocimiento de los demás.

Antes de empezar a jugar, es importante leer la historia del camaleón, un breve relato que acompaña al juego. El pequeño Camy, que está ansioso por conocer el mundo, busca una aventura y, en lugar de descubrir nuevos lugares, entabla nuevas amistades y consigue conocerse mejor a sí mismo y sus emociones. El aspecto socio-emocional del juego se recoge en las tarjetas que tienen que coger los jugadores al caer en casillas concretas. Hay 118 tarjetas de tres tipos: sólo para niños, sólo para adultos, y para todas las edades. En las tarjetas dirigidas a los niños se les piden distintas cosas: explicar qué hacen cuando sienten miedo; qué palabras utilizarían para describir a sus padres y profesores; qué desean para los adultos y qué esperan de ellos; qué hacen para sentirse mejor cuando están tristes. Además, se pide a los niños que compartan sus momentos de alegría, o que expliquen qué hacen bien o qué harían para hacer feliz a alguien. Por su parte, a los adultos se les pregunta, por ejemplo, qué hacen ellos para hacer felices a los niños, o se les pide que compartan con los niños qué es lo que más valoran de ellos. Asimismo, se les puede pedir que compartan alguna experiencia buena o mala que vivieran de pequeños, o que hablen acerca de obstáculos que hayan logrado superar en su vida.

Las "tarjetas del Camaleón" son aptas para todas las edades, y en ellas se pide, por ejemplo, a los jugadores, que compartan con los demás qué sienten al jugar o qué sienten al hacer las actividades cotidianas, o incluso que se elogien a sí mismos o a los demás en público. Además, esas mismas tarjetas también pueden exigir al jugador que escoja a la persona a la que más unido se sienta, o que comparta buenos recuerdos, o que hable acerca de sus aficiones y comida favoritas, o sus deseos para el futuro.

Los niños pueden jugar al "Juego del Camaleón" en la escuela durante los recreos o en momentos concretos, pero también en casa con sus familias. Lorena, madre de familia, dice que en su casa acaban a menudo jugando juntos a este juego. Son tres las generaciones presentes, ya que están la abuela, ella, que es la mamá, y su hija pequeña, Eleonora, de 6 años. Lorena aprecia especialmente la simplicidad del juego y su aspecto ritual (por ejemplo, cada jugador juega siempre con la misma pieza), y recalca que los abrazos y los halagos los perciben de manera distinta los adultos y los niños. De hecho, los niños consideran esas actividades conductas artificiales que paulatinamente pasan a ser instintivas, y los adultos las consideran oportunidades para reflexionar sobre lo poco que nos abrazamos o halagamos en la vida real. Jugando con cierta regularidad, Eleonora ha enriquecido su vocabulario, especialmente los términos relacionados con las emociones,

Otro beneficio del juego para Eleonora fue descubrir sorprendida que los mayores sienten las mismas emociones y los mismos miedos que los niños, pero que los abordan de otra manera

que generalmente no se utilizan en la interacción cotidiana en su familia. Otro beneficio del juego para Eleonora fue descubrir sorprendida que los mayores sienten las mismas emociones y los mismos miedos que los niños, pero que los abordan de otra manera. Además, el juego fomenta la intimidad, ya que las familias viven momentos de especial cercanía al hablar de sí mismos. Lorena también señala que en el "Juego del Camaleón" no se juega para ganar: sino para ganar abrazos, sonrisas y halagos.

Otra madre, Giovanna, nos cuenta que jugaron en familia con su hijo de 5 años y que disfrutó enormemente. Uno de los rasgos más apreciados del juego es que no sólo hace conversar a los miembros de la familia, sino que además se abrazan y se elogian mutuamente, fortaleciéndose así las relaciones. Por su parte, las respuestas que nos dieron los niños que nunca habían recibido ningún tipo de educación socio-emocional cuando les preguntamos acerca del juego, son básicas y directas. En todo caso, el juego brindó a la familia la oportunidad de hablar acerca de esos temas. Otro beneficio interesante de jugar a este juego es la oportunidad de percibir cómo nos ven los otros; de hecho, en algunas de las tarjetas se pide a los jugadores que hablen de los demás. Giovanna recuerda el modo en que respondió un niño a la pregunta *¿Cuál era el sueño de tu madre en la infancia?*, a lo que contestó: *Tener muchos vestidos*.

En cualquier caso, al jugar a este juego uno puede experimentar muchos beneficios. Otros padres, por ejemplo, percibieron que las habilidades practicadas durante el juego aumentaron la capacidad de los niños a la hora de abordar situaciones similares en la vida real.

En la escuela de educación básica de Mezzovico, en el cantón de Ticino, Marlène Bucher, profesora de tercer curso (con alumnos de 8 años) y una de las creadoras de las instrucciones de las tarjetas, organizó la clase de una manera poco habitual. Instaló una estantería con libros y juegos para que los niños disfrutaran de ellos en los recreos o en momentos concretos. Durante el recreo de la mañana, algunos de los niños empezaron a jugar a este juego: cada uno de ellos escoge su ficha y a continuación tiran el dado. Sentado en la alfombra, Mario coge una tarjeta y pone cara de tristeza; Luigi tiene que decirles a los demás qué cosas le enfadan, y Giada tiene que escoger a un jugador para darle un abrazo. Marlène se acerca a los niños y se une al juego cogiendo una tarjeta. Hace mal día, así que los alumnos no pueden salir al patio y tienen que quedarse en clase. Todos están inmersos en alguna actividad de entretenimiento. Este es el motivo por el que la profesora participa libremente en el juego, en el que se le pide que halague a otro jugador. Ella decide halagar a un alumno por ser tan generoso todos los días, tanto con sus compañeros como con ella, animándolo a seguir así. El observador externo percibe el clima positivo en clase: los niños organizan por sí mismos actividades en su tiempo libre. La profesora sólo les tuvo que recordar el código de conducta general para garantizar la calma y el disfrute de todos en ese rato. Durante el recreo de 15 minutos no tuvo que regañar a nadie ni poner ningún tipo de orden en el aula: los mismos niños volvieron a colocar todos los juegos en su sitio. Llevó a clase diversas actividades educativas con un enfoque socio-emocional. Marlène nos dice que los niños, a través del juego, mejoraron sus relaciones interpersonales y su disposición a expresar sus emociones. Indica que además personalmente el juego le resultó muy útil porque le permitió comprender mejor las expectativas, los miedos y los deseos de sus alumnos, escuchando las respuestas a las preguntas de las tarjetas. También en este caso los niños aprendieron

muy bien a elogiarse mutuamente y se mostraron entusiastas a la hora de hacerlo. Asimismo, se incorporó además el concurso del "alumno de la semana". A través de este concurso, el ganador disfruta durante una semana de privilegios especiales. Será el ayudante del profesor; el primero de la fila siempre que la clase vaya a cualquier sitio; quien reparta las tarjetas; el encargado de la comunicación con otras clases. Y lo más importante de todo, es que al final de la semana todos sus compañeros lo elogiarán calurosamente. A continuación, se plasmarán por escrito esos elogios en una cartulina decorada que se calificará como archivo de colección especial para que el "alumno de la semana" la lleve orgulloso a su casa.

Además, entre los compañeros de esta clase se reforzó también el sentido de la amabilidad: cuando uno lloraba, generalmente los demás lo consolaban, y a veces incluso algún compañero se levantaba para ofrecerle un pañuelo y hacerle una carantoña.

Según la profesora, compartir experiencias de contenido emocional es extraordinariamente importante para los niños: escuchar qué es lo que genera el miedo o la ira en los demás les hace sentirse más acompañados con sus propias emociones. Se dan cuenta de que no son los únicos que tienen miedo a la oscuridad, que se enfadan cuando sus compañeros les hacen bromas, o que se entristecen por sacar una mala nota. Ven que estas cosas les pasan a todos y se sienten menos aislados con sus propias inseguridades.

Incluso una vez que animados por el juego ya cogían confianza, algunos de los niños empezaron a dar consejos sobre la manera de afrontar momentos o situaciones difíciles, y sus ideas resultaron ser sorprendentemente creativas e imaginativas. Hasta la profesora quedó perpleja por algunas de las sugerencias, que aseguró le sirvieron de aprendizaje.

Según la profesora, compartir experiencias de contenido emocional es extraordinariamente importante para los niños: escuchar qué es lo que genera el miedo o la ira en los demás les hace sentirse más acompañados con sus propias emociones

Marlène escoge semanalmente uno o dos momentos especiales para dedicarlos al aprenidzaje emocional y social. Sabe perfectamente que no es fácil hacer un hueco a estas actividades e incluirlas en el plan de estudios nacional, ya de por sí exigente. En cualquier caso, está absolutamente convencida de que esos momentos son esenciales en su labor docente, ya que refuerzan el vínculo entre los alumnos. A su parecer, la posibilidad de identificar y expresar sentimientos y emociones refuerza asimismo la autoconfianza de los niños en sus propias habilidades. Además, recibe constantemente críticas positivas por parte de las familias: se permitió que todas las familias se llevaran el juego de mesa a casa durante una semana para jugar con sus hijos. A todas les gustó mucho y la mayoría ya han descargado el juego desde internet o están interesados en comprarlo. Esta clase de Mezzovico constituye tan solo un ejemplo de lo que

ocurre en otras clases de Suiza. De hecho, se han distribuido en torno a 1.000 copias del "Juego del Camaleón" en su versión de juego de mesa (de manera gratuita o comprados por escuelas y familias), ha sido descargado en más de 300 ocasiones en solo un año.

¿Qué beneficios emocionales y sociales aporta el juego?

Es de todos conocida la importancia que tiene el juego en la vida de los niños. A medida que crecen, también evoluciona su manera de jugar. Con el juego, los niños desarrollan sus competencias sociales, al tener que seguir las normas e interactuar con otros jugadores. Jugar permite crear vínculos con los demás: si los niños juegan juntos, permanecen juntos. También es fundamental para su desarrollo en el ámbito social, ya que con los juegos se comparten experiencias, cada uno espera a que sea su turno, y empiezan a afrontar los puntos de vista de los demás. Además, el juego apoya el desarrollo de habilidades emocionales, siempre que se pueda contar con un entorno seguro donde expresar los propios sentimientos. Según Piaget (1962), el juego simbólico ayuda a los niños a expresar sus sentimientos de distintas maneras, como por ejemplo, creando una situación imaginaria que le permita a uno expresar sus sentimientos en un entorno seguro sin estar directamente involucrado, o una situación en la que se escenifiquen aspectos generalmente percibidos como perturbadores o prohibidos. Asimismo, pueden experimentar qué hacer frente a sentimientos como la ira o la tristeza (Erikson, 1963), o expresar pensamientos que les resultaría complicado transmitir directamente a los adultos.

Es más, está generalmente aceptado que existe un vínculo entre el juego y el desarrollo del pensamiento creativo. Sigmund Freud (1958) señaló que todo niño que juega "*se comporta como un escritor creativo, ya que crea un mundo propio, o, más bien, reordena las cosas de su mundo de una forma nueva que le complace... El escritor creativo hace lo mismo que el niño en el juego. Crea un mundo de fantasía que se toma muy en serio; es decir, invierte grandes dosis de emoción* (pp. 143-144). Otros autores (Singer y Singer, 1998), señalaron que existe un vínculo entre el juego y el pensamiento creativo, puesto que en ambos se utiliza el simbolismo.

Conclusión

En conclusión, está claro que Suiza, con sus 26 cantones autónomos, cuatro lenguas nacionales oficiales y un sistema político federal basado en la democracia directa, es una nación difícil de describir a través de una imagen sencilla y completa. La autonomía de la que goza cada cantón para organizar su sistema educativo complica aún más la tarea de identificar unas características comunes a nivel nacional. Sin embargo, en este capítulo se subraya el trabajo que están llevando a cabo ciudadanos suizos en el diseño del programa HarmoS con el fin de brindar al país un sistema educativo más conectado e integrado, y ofrecer una formación más cohesionada al profesorado.

El modelo de aprendizaje emocional y social está desplegado e implementado de diferentes maneras en las distintas regiones. Tal y como se expone en los casos prácticos, la región de habla alemana de Suiza ha asumido la idea de que los programas aplicados en el ámbito escolar pueden contribuir al desarrollo de las habilidades emocionales y sociales en la juventud, mientras que en el cantón de Ticino, la región de habla italiana del país, se ha adoptado un enfoque distinto en cuya virtud se busca desarrollar las habilidades emocionales y sociales a través de un amplio abanico de herramientas, como la formación del profesorado y el diseño de material específico. La creciente interconexión de los sistemas escolares nacionales, acompañada de una creciente colaboración entre

los distintos cantones en materia de educación e investigación en este campo, abrirá paso a un futuro de intercambios e influencias positivas en el ámbito pedagógico. Es de esperar que en estos cambios se contemplen los principios del aprendizaje emocional y social, así como una mayor sensibilización sobre la importancia de acompañar el desarrollo del niño de manera integral, de forma que no sólo se tenga en cuenta el aspecto cognitivo, sino también sus habilidades emocionales y sociales.

Notas

1 La fecha límite es el 31 de julio, a excepción de los niños nacidos en agosto y septiembre, a solicitud expresa de sus padres.

2 Los cuatro archivos están disponibles para su descarga en el sitio web del EDK: http://www.edk.ch/dyn/20833.php.

3 Los cuatro archivos están disponibles para su descarga en el sitio web del EDK: http://www.edk.ch/dyn/16779.php.

4 Véase www.youtube.com/watch?v=1wup_K2WN0I.

5 Si el lector desea consultar una lista exhaustiva de programas de educación emocional y social, como PATHS, *Second Step*, *Tools of the Mind*, *RULER Approach*, remítase a www.casel.org.

6 Desde el curso 2013-2014, esta actividad se lleva a cabo a través de la aplicación de móvil Being Here. Véase www.beinghere.ch.

7 Una emoción primaria es un patrón de respuesta emocional exhibido por todo ser humano. Estos patrones originan seis expresiones faciales distintas, reconocidas en toda cultura y a todas las edades.

Referencias

Boyatzis, D. y McKee, A. (2005). *Resonant Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.

Brackett, M. A. y Salovey, P. (2005). Measuring emotional intelligence as a mental ability with the Mayer-Salovey-Boyatzis, R.E. y McKee, A. *Resonant Leadership*, Boston: Harvard Business School Press.

Test de inteligencia emocional de Caruso. En: G. Geher (Ed.). (2004). *Measurement of emotional intelligence*, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, páginas 179-194.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). "Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67: 631-647.

Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). "Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II. classroom effects." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67: 648-657.

Criblez L. (ed.). (2008). *Bildungsraum Schweiz*, Berna: Haupt, 2008.

Durlak, A.J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: Metanálisis de las intervenciones universales en el ámbito escolar, *Child Development*, enero/febrero, volumen 82, número 1, páginas 405-432.

Ekman, P. (1975). *Unmasking the Face: a Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*, New Jersey: Prentice Hall.

Eisner, M., Jünger, R. y Greenberg, M.T. (2006). *Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum*. En: *Praxis der Rechtspsychologie*. 16. Jg. Heft 1/2. S. 144-168.

Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. y Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zúrich: Rüegger Verlag.

Eisner, M., Ribeaud, D. y Locher, R. (2008). *"Prävention von Jugendgewalt. Expertenbericht 05/09."* Eidgen. Departement des Inneren EDI.

Eisner, M. y Averdijk, M. (2013). Was ist Good Practice in der Gewaltprävention? Vortrag auf der 2. *Nationalen Konferenz Jugend und Gewalt*. 14./15. Nov. Genf.

Erickson, E. (1963). *Childhood and Society*, Nueva York, Norton.

Freud. S. (1958). *Creativity and the Unconscious Nueva York, Harper and Row*.

Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books.

Greenberg, M. T. y Carol A. K. (1998). "Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3: 49-63.

Gross, J.J. (editor). (2007). *Handbook of Emotion Regulation*, Nueva York: The Guilford Press.

Hega, G.M. (1999) Consensus *Democracy? Swiss Education Policy between Federalism and subsidiarity*, Nueva York: Peter Lang Publishing.

Hofstetter R., Magnin C., Criblez L. y Jenzer C. (Ed.). (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse 19e siècle*. Berna: Lang/Exploration.

Kam, C. M., Greenberg, M.T. y Walls, C.T. (2003). "Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum." *Prevention Science*, 4: 55-63.

Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F. y Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240.

Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva*, Milán: Franco Angeli.

Jünger, R. (2014). Soziales Lernen in Grundschule und Kindergarten mit PFADE. En: *Praxis der Psychomotorik*. 2, S. 76-82.

Mendler, A.N. (2001). *Connecting with Students*, Alexandria, VA: ASCD.

Piaget, J. (1962), *Play Dreams and Imitation in Childhood*, Nueva York: Norton.

Rantala, T. y Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools, *Early Child Development and Care*, Volumen 182, Número 1, 1 de enero, páginas 87-105 (19).

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, páginas 185-211.

Scheithauer, H. (2013). Implementation von Präventionsprogrammen: Gelingensbedingungen und Implementationsbarrieren. Vortrag auf der 2. *Nationalen Konferenz Jugend und Gewalt*. 14./15. Nov, Genf.

Singer, J.L. y Singer, D.G. (1998). Imaginative play and human development: Schemas, scripts, and possibilities. En D. Bergen (Ed.), P*lay as a medium for learning and development* (pp. 63-66). Olney, MD., Association for Childhood Education International.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, J.W. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning (SEL): What Does the Research Say?* Nueva York: Teachers University.

Sitios web:

www.bildungsgeschichte.uzh.ch/index.html
www.gewaltprävention-an-schulen.ch
www2.supsi.ch/cms/storiascuola/

Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia

Nuevos instrumentos de evaluación de la Inteligencia Emocional en la infancia y la adolescencia

Pablo Fernández Berrocal y Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga

"Inteligencia es lo que usas cuando no sabes qué hacer."
Jean Piaget

Introducción

El *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes* (TIEFBA) y el *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia* (TIEFBI) han sido publicados 25 años después de que el concepto de Inteligencia Emocional (IE) fuera propuesto por los investigadores Peter Salovey y John Mayer en 1990. En estos 25 años, se han desarrollado diferentes modelos y medidas de IE que se resumen en dos grandes categorías: los modelos de habilidad y los modelos mixtos. Los modelos de habilidad se centran en las habilidades mentales que utilizan la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, y los modelos mixtos son los que combinan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad.[1]

En nuestro país, de estos dos modelos de IE, el que más repercusión ha tenido en el contexto universitario ha sido el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997). No obstante, la mayoría de los instrumentos desarrollados para evaluar la IE han sido de autoinforme con las limitaciones típicas de este tipo de pruebas. En 2002, Mayer, Salovey y Caruso publicaron en inglés el que se convertiría en el referente de los test de habilidad para la evaluación de la IE en adultos (mayores de 17 años) el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT). En este sentido, el MSCEIT es un test diseñado para evaluar la IE entendida como una capacidad. Una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Este test fue adaptado y traducido al español por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal en colaboración con el laboratorio de Peter Salovey y supuso un esfuerzo y dedicación de 8 años de trabajo hasta que fue finalmente publicado por TEA ediciones en 2009.

Los resultados con una medida de habilidad como el MSCEIT en adultos fueron tan interesantes y relevantes que nos animaron a iniciar la aventura de desarrollar y validar nuevas medidas de habilidad para evaluar la IE en adolescentes (12 a 17 años) y en la infancia (2 años y medio a 11 años), acordes al modelo de Salovey y Mayer y adaptadas a nuestro entorno cultural.

Esta aventura ha sido posible por dos razones principales. La primera, porque nuestro Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga tenía ya la experiencia y la madurez suficiente para afrontar este reto. La segunda, porque tuvimos la suerte de conocer en 2008 a la Fundación Botín que llevaba ya 5 años trabajando en los centros educativos con

su programa *Educación Responsable* cuyo objetivo es mejorar la calidad de la educación mediante la introducción de la inteligencia emocional y social y el desarrollo de la creatividad en las aulas. En un intento continuo de mejora, la Fundación quiso medir desde el primer momento el impacto psicológico de su programa en el alumnado y ante la falta de instrumentos válidos, apostó por este proyecto financiándolo en su totalidad, como una inversión para continuar progresando en este campo de trabajo.

Una característica a valorar en positivo tanto del TIEFBA como del TIEFBI es que parten de un enfoque de la IE, el modelo de habilidad, bastante distinto de otros enfoques más populares o pseudocientíficos (por ejemplo, Goleman, 1995). Estos enfoques han usado el término IE para referirse a otros aspectos psicológicos, como la motivación, el optimismo o la autoestima, que se alejan de una concepción de la IE como una inteligencia genuina. Desde el modelo de habilidad de la IE, en el cuál se basan estas medidas, la IE es un concepto diferenciado de otros aspectos psicológicos, con capacidad para predecir de forma independiente importantes variables relacionadas con el bienestar psicológico y social de las personas.

En resumen, el TIEFBA y el TIEFBI son instrumentos de evaluación que consideran a la IE como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Una inteligencia que, además, es susceptible de ser entrenada y mejorada, tal y como han mostrado los resultados de diferentes trabajos recientes en este campo (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011; Ruíz-Aranda, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández-Berrocal, 2013; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, y Fernández-Berrocal, 2011).

En los apartados siguientes se describen las características principales del TIEFBA y el TIEFBI, que estarán disponibles en la página web de la Fundación Botín (www.fundacionbotin.org)

Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)

El TIEFBA es una medida objetiva de la IE dirigida a adolescentes (12 a 17 años) que evalúa la capacidad que tiene cada adolescente a la hora de percibir, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones. Se refiere por tanto a una forma de inteligencia, la IE, relacionada con otras inteligencias clásicas (como la inteligencia verbal y/o manipulativa) y relativamente independiente de las características de personalidad, que incluye la capacidad para razonar utilizando las emociones y de utilizar los sentimientos para mejorar el pensamiento (Mayer y Salovey, 1997). En la Figura 1 se muestra la ficha técnica del TIEFBA.

Figura 1. Ficha técnica del TIEFBA

Nombre
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)

Autores
Fernández-Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio; Palomera, Raquel; Ruiz-Aranda, Desireé; Salguero, José Martín

Procedencia
Fundación Botín, Santander, España (2015)

Aplicación
Individual y colectiva

Formato de aplicación
En formato papel y lápiz, con cuadernillo y hoja de respuesta, o en formato on-line, a través de encuesta electrónica

Ámbito de aplicación
De 12 a 17 años

Duración
Entre 20 y 30 minutos

Finalidad
Evaluación de la Inteligencia Emocional como habilidad en población adolescente

Baremación
Baremos españoles de población adolescente general, divididos por sexo (varones y mujeres) y divididos por rango de edad (de 12 a 13 años, de 14 a 15 años, de 16 a 17 años)

Disponible en
www.fundacionbotin.org

Es importante resaltar que el TIEFBA evalúa el nivel de rendimiento real que cada adolescente posee en las habilidades de la IE. Esto le diferencia de otras medidas de IE, basadas en autoinformes, y conocidas como medidas de Inteligencia Emocional Percibida. Las medidas de Inteligencia Emocional Percibida evalúan la percepción que los/as adolescentes poseen sobre sus propias habilidades emocionales. A diferencia de ellas, el TIEFBA evalúa el rendimiento máximo de cada adolescente, esto es, su capacidad para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales. Por otra parte, el hecho de que el TIEFBA esté compuesto de tareas con respuestas correctas e incorrectas, elimina la presencia de diferentes sesgos (por ejemplo, deseabilidad social o el estilo de respuesta) que suelen afectar a las medidas de autoinforme.

El TIEFBA proporciona 7 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total), dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. En la Tabla 1 se muestra una descripción de cada una de estas dimensiones y puntuaciones de forma resumida.

Tabla 1. Descripción de las dimensiones y diferentes puntuaciones del TIEFBA

PUNTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
Puntuación total de IE (IE total)	Esta puntuación proporciona un índice general del nivel de IE que posee cada adolescente.
Puntuaciones de área	
Puntuación de IE Experiencial (Área experiencial)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo.
Puntuación de IE Estratégica (Área estratégica)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para comprender el porqué de las emociones, su significado y utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado.
Puntuaciones de rama	
Percepción emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas.
Facilitación emocional	Esta puntuación indica el grado en que los/as adolescentes conocen el papel de las emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas.
Comprensión emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de cada adolescente para conocer la relación entre los pensamientos y las emociones resultantes que ellos mismos u otras personas están sintiendo.
Regulación emocional	Indica el grado en que cada adolescente conoce las estrategias más efectivas para regular sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria.

Test de Evaluación de la Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)

El TIEFBI está dirigido a la evaluación de la IE en niños/as desde 2 años y 6 meses hasta los 12 años. En la Figura 2 se muestra la ficha técnica del TIEFBI.

El TIEFBI incluye un total de 3 pruebas diferentes, dirigidas a evaluar las ramas 1ª, 3ª y 4ª del modelo de habilidad de la IE:

- *Atrapa la emoción*,
- *En busca de la emoción perdida*, y
- *El detective emocional*.

Figura 2. Ficha técnica del TIEFBI

Nombre
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)

Autores
Fernández-Berrocal, Pablo; Cabello González, Rosario; Extremera, Natalio; Palomera, Raquel; Ruiz-Aranda, Desireé; Salguero, José Martín

Procedencia
Fundación Botín, Santander, España (2015)

Aplicación
Individual y colectiva

Formato de aplicación
Formato manipulativo con diferentes viñetas, fotografías y hojas de registro

Ámbito de aplicación
Desde los 2 años y 6 meses hasta los 12 años

Duración
60 minutos aproximadamente

Finalidad
Evaluación de la Inteligencia Emocional como habilidad en población infantil

Disponible en
www.fundacionbotin.org

Al igual que el TIEFBA, estas pruebas evalúan el nivel de rendimiento real que cada niño/a posee en las habilidades de la IE. Esto le diferencia de otras medidas de IE, basadas en autoinformes y conocidas como medidas de Inteligencia Emocional Percibida. A diferencia de ellas, el TIEFBI evalúa el rendimiento máximo de cada niño/a, esto es, su capacidad para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales.

En la Tabla 2 se presenta un resumen que relaciona cada prueba del TIEFBI con la rama de IE y el microproceso cognitivo que evalúa.

Tabla 2. Relación de pruebas del TIEFBI en función del microproceso implicado y la rama de IE evaluada.

RAMA DE IE	MICROPROCESO COGNITIVO PRINCIPAL	NOMBRE DE LA PRUEBA
Percepción emocional	Atención selectiva Percepción emocional	*Atrapa la emoción*
Comprensión emocional	Razonamiento emocional	*En busca de la emoción perdida*
Regulación emocional	Planificación emocional	*El detective emocional*

Cada una de las tres pruebas que componen el TIEFBI cuenta con un manual en el que se ofrece información detallada acerca de la descripción general de la prueba, cómo se estructura y los materiales que la conforman, instrucciones específicas acerca de cómo aplicarla en función de la edad, el procedimiento de aplicación (con ejemplos ilustrativos), así como el procedimiento de interpretación de los resultados.

A modo de conclusión

El TIEFBA y el TIEFBI son la culminación de un trabajo intenso y colaborativo durante seis productivos años. Estos nuevos instrumentos no habrían sido posibles sin la ayuda y colaboración de cientos de personas que van desde los investigadores que han trabajado en las diferentes fases de elaboración de este instrumento, hasta los directores, profesores, educadores, psicólogos y alumnado de los centros educativos que han participado en los diferentes estudios de desarrollo y validación. A todos ellos muchas gracias por su esfuerzo y entusiasmo en este proyecto, sin ellos no habría sido posible. Por último, un agradecimiento especial a la Fundación Botín (en especial, a las personas que la integran) por su pasión por la educación, un referente a seguir en nuestro país.

Esperamos que el TIEFBA y el TIEFBI resulten útiles tanto a los investigadores como a los profesionales que necesitan evaluar de forma rigurosa y profesional la IE desde la infancia hasta la adolescencia.

Referencias

Brackett, M.A., Rivers, S.E. y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*, 88-103.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M. y Cabello, R. (2015). *De la neurona a la felicidad: diez propuestas desde la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Botín.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).

Mayer, J., Roberts, R. y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, *59*, 507-536.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Ruíz-Aranda, D., Cabello, R. Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa Intemo: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ruiz-Aranda, D., Salguero, J.M., Cabello, R., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results of the INTEMO Project. *Social, Behavior & Personality*, *40*, 1373-1380.

Notas

[1] Para una visión completa del tema ver la magnífica recopilación de ensayos recogida en Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello (2015).

Dr. Pablo Fernández Berrocal *es Catedrático de Psicología de la Universidad de Málaga. Es el director y fundador del Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga y codirector del Master de Inteligencia Emocional, así como de otros proyectos de I+D relacionados con la evaluación y el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Es coautor de 18 libros, entre otros de "Corazones Inteligentes (2002)", "Autocontrol emocional (2002)", "Desarrolla tu Inteligencia Emocional (2004)", "Manual de Inteligencia Emocional (2007)" y "Programa Intemo: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes (2013)".*

Organizador del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (Málaga, 2007). Es también desde 2012, Vicepresidente de la International Society for Emotional Intelligence.

Colabora de forma activa con investigadores internacionales como Peter Salovey, Marc Brackett, James Gross, o Simon Baron-Cohen.

Publica de forma habitual en numerosas revistas científicas nacionales e internacionales. Ver https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/

En la actualidad, desarrolla programas de mejora de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos y organizaciones tanto educativas, sanitarias y empresariales.
https://twitter.com/pabloberrocal

FUNDACIÓN
BOTÍN