



Introducción

I.E.S
NUESTRA SEÑORA
DE LOS REMEDIOS



Una nueva mirada

Christopher Clouder

*There is always that edge of doubt
Trust it, that's where the new things come from
If you can't live with it, get out, because when it is gone you're on
automatic, repeating something you've learned.*

*(Ese margen de duda siempre está presente
Confía en él, es el germen de nuevas ideas
Si no lo soportas, déjalo, porque al extinguirse te encuentras
como un autómata, repitiendo lo aprendido.)*

Del poema «The Edge of Doubt» de Albert Huffstickler¹

En *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, el niño epónimo viaja por el universo y visita una serie de planetas para conocer los caprichos del comportamiento adulto. El sexto de dichos planetas estaba habitado por un anciano que escribía grandes libros. Se declara geógrafo y define esta ocupación como la ejercida por «un sabio que sabe dónde están los mares, los ríos, las ciudades, las montañas y los desiertos»² (Saint-Exupéry, 2000). El príncipe está impresionado, ya que le parece haber encontrado por fin un verdadero oficio tras haber visitado los demás planetas llevándose una decepción tras otra. Pero al hacerle más preguntas sobre su planeta, la única respuesta que obtiene del geógrafo es «No lo sé». El niño indica que se trata de una respuesta extraña viniendo de un geógrafo, a lo que éste le contesta: «El geógrafo no puede estar de acá para allá contando las ciudades, las montañas, los océanos y los desiertos; es demasiado importante para deambular por ahí. Se queda en su despacho y allí recibe a los exploradores. Les interroga y toma nota de sus informes». Pero también considera que no hay que fiarse de los exploradores y que hay que someterles a un buen interrogatorio para conocer sus referencias, ya que pueden estar mintiendo o haber bebido demasiado. Una vez superado este obstáculo deben presentar pruebas de sus descubrimientos. La conversación continúa y el príncipe dice que en su planeta vive una flor, a lo que el geógrafo responde, dejando boquiabierto al chico: «De las flores no tomamos nota». El príncipe protesta alegando que son lo más bonito del mundo, pero el geógrafo insiste en que no son como las montañas, que permanecen inmóviles y en el mismo sitio. Éstas son dignas de mención por ser eternas, no como una flor, que es efímera y muere.

Los autores que aparecen en este análisis sobre la Educación Emocional y Social en nuestro planeta, cual exploradores y geógrafos educativos, personifican este dilema. Lo que pasa en el aula es efímero; sólo puede ocurrir allí y en ese momento, con esa particular combinación de personas y circunstancias. Podemos tomar nota de lo que ocurre e intentar describirlo. Podemos desarrollar fundamentos teóricos para su puesta en práctica y la determinación de sus an-

tededentes, deducir los resultados y después intentar evaluarlos. Otros educadores pueden intentar reproducir esa lección en particular, como si fuera una montaña, pero el flujo del tiempo, la evolución cultural y la diversidad ponen de manifiesto su naturaleza efímera. Nuestra curiosidad intelectual nos exige preservar el mundo como si estuviera en conserva para poder diseccionarlo y, de este modo, entenderlo, aún sabiendo que siempre será una tarea inacabada que, en última instancia, se nos escapa. «Miren al cielo... Y verán cómo todo cambia... ¡Ninguna persona mayor comprenderá jamás verdaderamente el sentido de esto!»³ (Saint-Exupéry, 2000). La belleza de la flor reside en su propia trascendencia, algo análogo a la satisfacción de educar y aprender. «Si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar en millones y millones de estrellas, le basta eso para ser feliz cuando mira las estrellas».⁴ En la historia, la flor se encuentra amenazada por un cordero; el mismo cordero que el niño, a sabiendas y consciente de su fugacidad, pidió al autor que le dibujara y creara en su primer encuentro. «Y ahí está el gran misterio. Para ustedes que quieren al principito, lo mismo que para mí, nada en el universo habrá cambiado si en cualquier parte, quién sabe dónde, un cordero desconocido se ha comido o no una rosa»⁵ (Saint-Exupéry, 2000).

Con el fin de hallar nuevas conexiones relevantes para nuestras vidas contemporáneas, tenemos que ser constantemente creativos e inquisitivos, tanto en el arte de la educación como en el arte de ser personas

Al estudiar e investigar la Educación Emocional y Social corremos el riesgo, bien de crear nuestro propio cordero inquisitivo que destruya la belleza efímera que percibe, o bien de convertirnos en geógrafos, en cuyo caso sólo tendría valor aquello que se puede reproducir o que resulta tangible. Por su parte, también los exploradores pueden estar ebrios de entusiasmo y dar tan sólo con los frutos de sus ilusiones. La línea entre ambos es realmente delgada. Como educadores, debemos evaluar y analizar nuestras prácticas y nuestros resultados con el fin de obtener una imagen más clara, probar nuestras hipótesis y mejorar nuestras escuelas. Es más, lo que se puede aprender en una situación determinada puede aportar información y adaptarse a otra situación a través del intercambio de experiencias y de apreciaciones más profundas. En la investigación sobre Educación Emocional y Social (EES), hacemos referencia a valores y expectativas humanas fundamentales y, por consiguiente, nuestro entusiasmo por cualquier planteamiento aparentemente eficaz debería quedar matizado por un examen mi-

nucioso y una perspectiva ética. Nuestra primera publicación, *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*, al igual que hace esta segunda, ofreció una imagen no sólo de las escuelas, los alumnos, los padres y los profesores, sino también del contexto cultural en el que estos, como comunidades en proceso de aprendizaje, residían y operaban.

Si hay una lección que hemos podido extraer de todo nuestro trabajo es que no existe una receta única y que todas nuestras perspectivas combinadas siguen desembocando en una mera imagen parcial. «*En el siglo XX, la ronda de especialistas se detiene alrededor de la cuna del niño y el niño se convierte en el objeto de la ciencia. El niño biológico del pediatra no tiene nada que ver con el niño científico del psicólogo. El psicólogo ignora al niño de las instituciones sociales y se asombra ante la relatividad del niño del historiador*»⁶ (Cyrulnik, 2009). Debemos clasificar con el fin de conceptualizar: ordenar el mundo como se ordenan las mariposas en un museo de Historia Natural del siglo XIX, en distintos cajones según las especies y las variantes a las que se considera que pertenecen. Aunque estas distinciones son, en realidad, falsas, ya que nuestro mundo es un enredo en continua metamorfosis, interconectado e interdependiente. Con el fin de hallar nuevas conexiones relevantes para nuestras vidas contemporáneas, tenemos que ser constantemente creativos e inquisitivos, tanto en el arte de la educación como en el arte de ser personas.

Del mismo modo que el mundo que nos rodea se transforma continuamente, nosotros también evolucionamos. La infancia de hoy en día no es la misma que la de generaciones anteriores. Aquí queda implícito el hecho de que las instituciones y lugares que la sociedad propone para la educación de los niños también deberían cambiar. La evolución, tanto en el reino de la naturaleza que nos rodea, como en el seno de nuestra especie como seres humanos, progresa a un ritmo muy variable y no de un modo lineal nítido y comprensible, ya que la vida se adapta a los retos de su entorno, que se ve afectado por ésta y viceversa. Por ejemplo, a principios de 2011 se publicó un documento en la revista *Proceedings of the Royal Society* en el que se indicaba que a causa de las perturbaciones acústicas, las aves cantoras del entorno urbano estaban modificando las técnicas de sus cantos. El pájaro de anteojos o zosteropo de lomo gris, que cuenta con un amplio repertorio y canta como si articulara palabras, ha elevado el volumen de sus melodías en las zonas urbanas de 40 a 80 decibelios, un cambio significativo; al mismo tiempo, ha ralentizado el compás para que se le entienda mejor⁷ (Sydney Morning Herald, 2011). Sin embargo, sus vecinos del campo no han tenido que llevar a cabo el mismo proceso de adaptación. De modo que, finalmente, la especie se divide en nuevas comunidades a través de sus diferentes métodos de comunicación. En un mundo que varía a una velocidad vertiginosa, no es de extrañar que observemos tales cambios también en nosotros mismos y en nuestras sociedades; dichos cambios afectan profundamente a nuestros niños.

La infancia de hoy en día no es la misma que la de generaciones anteriores. Aquí queda implícito el hecho de que las instituciones y los lugares que la sociedad propone para la educación de los niños también deberían cambiar

El informe *Trends in Education 2010*⁸ (OCDE, 2010) ofrece ciertas apreciaciones elocuentes sobre las posibles ramificaciones de estos cambios. El incremento de la urbanización de la humanidad tiene potenciales repercusiones sociales, económicas y culturales. Se espera que para el año 2050 resida en las ciudades alrededor del 70% de la población mundial, la cual en los últimos años ha alcanzado ya el récord del 50%. Los habitantes de las grandes ciudades del mundo tendrán más cosas en común entre sí que con las comunidades rurales de sus propios países. Al mismo tiempo, el desarrollo exponencial de la tecnología moderna nos facilita la comunicación por todo el planeta. Parece que tengamos el mundo en el bolsillo. Esto permite aumentar la interacción, la colaboración y la divulgación de información, así como generar nuevas áreas de creatividad, pero también acelera el ritmo de vida. Los países de la OCDE cuentan con una población envejecida debido a su elevada esperanza de vida, así como a unas tasas de natalidad más bajas que en otros países. Ambos hechos tienen repercusiones sobre los gastos públicos, que se pueden traducir en restricciones en el presupuesto destinado a la educación dados los importantes incrementos de partidas destinadas a pensiones y sanidad.

En la mayoría de los países de la OCDE están aumentando las desigualdades de ingresos, al igual que ocurre con la pobreza relativa y con el número de hogares caracterizados por la pobreza infantil. El impacto negativo de todo ello sobre el bienestar infantil se encuentra ampliamente documentado. En los países «occidentales» la economía se basa cada vez más en el conocimiento, siendo los países en desarrollo, con sus poblaciones relativamente jóvenes y dinámicas, los que asumen cada vez más la producción efectiva de bienes. Las mujeres se encuentran mucho mejor cualificadas que las de la generación anterior y, de hecho, se han convertido en mayoría en cuanto a la finalización de la educación secundaria y superior. Al ser cada vez más frecuente que ambos padres pertenezcan a la población económicamente activa, la familia dispone de menos tiempo para dedicar a los niños y muchos de ellos viven con uno solo de sus progenitores o en familias «mosaico», con las consiguientes repercusiones sobre el desarrollo psicológico y social de estos menores. Los índices de obesidad infantil están aumentando. Este efecto se encuentra ilustrado en un estudio británico sobre las condiciones físicas de los niños de diez años, desarrollado por la Essex University durante la

década comprendida entre 1998 y 2008. Los resultados de dicho estudio indicaban que en el periodo de diez años se había verificado un descenso del 27% en el número de abdominales que lograban hacer los niños de diez años, así como una caída del 26% en la fuerza en los brazos y una disminución del 7% en su fuerza de agarre. Mientras que en 1998 había un niño de cada 20 que no soportaba su propio peso al colgarse de las espaldas, en 2008 la cifra había aumentado a 1 niño de cada 10⁹ (Cohen et al., 2011). Se ha producido un incremento en el número de niños que reciben tratamiento por trastornos psicológicos y conductuales. *«Deberíamos preguntarnos por qué se ha convertido la depresión en una enfermedad. Es la enfermedad de una sociedad que busca desesperadamente la felicidad y es incapaz de alcanzarla. Así, la gente se hunde en sí misma»*¹⁰ (Bruckner, 2011). Simultáneamente, también han aumentado las expectativas puestas en los niños en lo que respecta a su buen rendimiento académico y las políticas educativas de muchos países están orientadas a la consecución de este objetivo. Niels Bohr, un físico danés, pronunció unas famosas palabras: *«Es muy difícil hacer predicciones, especialmente sobre el futuro»*. Por supuesto que hay que tener cautela a la hora de extrapolar estas tendencias, pero algunas de sus repercusiones ya son perceptibles en la actualidad.

El actual Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, señaló en un discurso que pronunció ante la Mesa Redonda de Educación en la sede de la UNESCO en 2009, que hoy en día nos estamos enfrentando a la mayor crisis laboral de nuestras vidas, especialmente la gente joven. *«Nuestro crecimiento económico se encuentra cada vez más impulsado por la innovación, abandonando las competencias obsoletas a un ritmo mucho más acelerado que antes. La causa de ello reside en la educación. La clave del éxito ya no está en poder simplemente reproducir algo aprendido, sino en poder extrapolarlo y aplicar los propios conocimientos en una situación nueva y cambiante»*¹¹ (Gurría, 2009). En la educación escolar tradicional se han aplicado métodos de desglose de problemas en partes manejables y se ha enseñado a los alumnos a resolver cada una de las partes individualmente. Las economías modernas exigirán la síntesis de diferentes áreas del conocimiento y la capacidad de establecer vínculos entre ideas que anteriormente parecían inconexas. De ello se desprende que los maestros tendrán que aplicar un sistema de colaboración cada vez más estrecho entre las distintas disciplinas, transformando así la escuela, y los niños y jóvenes estudiantes necesitarán nuevas técnicas de aprendizaje. Apoyándose en fuentes como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA – *Programme for International Student Assessment*) y la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*), Gurría afirmó que *«[...] también hemos visto que el cambio es posible [...] dejando de lado la uniformidad para centrarnos en la diversidad y en un aprendizaje personalizado»*¹² (Gurría, 2009). Aunque este enfoque está guiado por una economía liberal de mercado y se

basa en la valoración de los seres humanos como productores y consumidores, al mismo tiempo que como individuos, es también, sin embargo, otra voz influyente que se une a esa percepción general de que las prácticas educativas tienen que cambiar. Atendiendo al incierto entorno cultural y económico en el que nos estamos sumiendo en la actualidad, no es de sorprender que se esté prestando cada vez más atención al papel desempeñado por las escuelas en la aplicación del modelo salutogénico. Vemos en el horizonte un mayor sufrimiento biológico y nuestros hijos tienen que estar preparados para esos momentos. Aún así, los cambios mencionados conllevan riesgos, tal y como Gurría reconoce: «*Romper el statu quo no es fácil [...] Uno de nuestros mayores retos reside en superar la resistencia activa al cambio en la política educativa*»¹³ (Gurría, 2009).

Las economías modernas exigirán la síntesis de diferentes áreas del conocimiento y la capacidad de establecer vínculos entre ideas que anteriormente parecían inconexas. De ello se desprende que los maestros tendrán que aplicar un sistema de colaboración cada vez más estrecho entre las distintas disciplinas, transformando así la escuela, y los niños y jóvenes estudiantes necesitarán nuevas técnicas de aprendizaje

En momentos de incertidumbre, tomamos mayor conciencia de la resiliencia humana, ya sea social o personal. El término «resiliencia» se ha utilizado principalmente para describir a niños que han crecido en circunstancias desfavorables o han sufrido experiencias traumáticas y que tienen una serie de cualidades que les han permitido hallar un proceso satisfactorio de adaptación y transformación a la hora de afrontar tales riesgos y adversidades. No obstante, es una tendencia humana que todos tenemos en mayor o menor medida: «*Todos nacemos con una resiliencia innata, gracias a la cual podemos desarrollar competencias sociales, habilidades para resolver problemas, conciencia crítica, autonomía y expectativas de futuro*»¹⁴ (Benard, 1995).

Los trabajos de investigación llevados a cabo durante décadas nos han revelado que existen características comunes en los entornos familiares, escolares y sociales que pueden propor-

Los trabajos de investigación llevados a cabo durante décadas nos han revelado que existen características comunes en los entornos familiares, escolares y sociales que pueden proporcionarnos procesos protectores o que actúan como factores que permiten que los niños manifiesten una buena resiliencia

cionarnos protección o que actúan como factores que permiten que los niños manifiesten una buena resiliencia. Entre ellos se encuentran: unas relaciones basadas en la comprensión y el apoyo, unas expectativas positivas y amplias y el fomento de la participación activa en la adopción de decisiones que les afectan. Otros factores que fomentan la resiliencia desempeñan un papel importante en los primeros años de vida del niño. Por ejemplo, el tener una madre sin problemas crónicos de salud, unas actitudes positivas hacia la búsqueda de asesoramiento y apoyo por parte de los padres, un entorno de aprendizaje enriquecedor en casa, el vivir en un hogar en el que haya por lo menos un adulto que tenga trabajo a tiempo completo y la satisfacción con los servicios locales y con el vecindario¹⁵ (Kelly, 2010). Aunque muchos de estos factores tendrían que concurrir en los primeros años de la vida de un niño, cuando este debería estar cálidamente instalado en la familia, las escuelas también pueden desempeñar su propio papel para fomentar la resiliencia en los niños a través de la creación de un entorno nutrido por relaciones personales de afecto. No obstante, *«los factores culturales y sociales que desempeñan un papel decisivo en la determinación de lo que son buenos resultados y lo que son malos resultados, hacen que el concepto de resiliencia sea un constructo contextualmente específico y culturalmente sesgado»*¹⁶ (Unger, 2003). Para construir escuelas resilientes es necesario que todos los maestros dediquen o dispongan de tiempo para desarrollar relaciones profesionales con otros miembros de la comunidad escolar en su conjunto, y que se acepte que cada situación es única.

La resiliencia hace referencia a los rasgos personales que determinan el modo de hacer frente a la adversidad y a situaciones de estrés. Las personas más resilientes tienen más probabilidades de enfrentarse a la adversidad de un modo menos dañino para su salud psicológica y física. Boris Cyrulnik señala que «la labor de tejer» resulta una metáfora adecuada para la resiliencia. *«La capacidad para tejer juntos un sentimiento de identidad propia parece ser un factor fundamental en la aptitud de la resiliencia»*¹⁷ (Cyrulnik, 2009). Además, afirma categóricamente: *«La resiliencia es una malla, no una sustancia»*¹⁸ (Cyrulnik, 2009). La prueba de

cómo puede tejerse esa tela la tenemos en programas como *The Song Room* (La sala de las canciones) de Australia, un proyecto que ha apoyado con eficacia el desarrollo de la resiliencia en niños desfavorecidos social y económicamente a través del uso del arte en el entorno escolar. Un informe de evaluación elaborado por el célebre profesor Brian Caldwell y publicado por el Commonwealth Minister of Education de Canberra, ha resaltado las ventajas que pueden obtener los alumnos a través de una educación basada en las artes. Con este método, los alumnos pueden implicarse más en los estudios y la escolarización y podría facilitar el camino hacia un desarrollo más feliz y equilibrado. Los estudiantes que participaron en el programa *The Song Room* a largo plazo obtuvieron notas considerablemente más altas en las asignaturas troncales (lengua, matemáticas, ciencia y tecnología y ciencias sociales) que aquellos que no lo hicieron; también consiguieron resultados significativamente superiores en lectura y cultura general; presentaron índices de asistencia sustancialmente más altos; y presentaron más probabilidades de situarse en los dos primeros niveles del Índice de Bienestar Emocional y Social en lo que respecta a los indicadores de resiliencia, habilidades sociales positivas, gestión adecuada del trabajo y habilidades de compromiso. La investigación también reveló que las escuelas que participaron en los programas *The Song Room* presentaban mejores índices de asistencia escolar que aquellas que no lo hicieron, con un 65% menos de absentismo entre los escolares que participaron en los programas¹⁹ (Caldwell et al., 2011). A través del uso del arte de la pedagogía, así como del arte propiamente dicho, se puede transformar la vida del niño. «Lo que intento decir, el punto fundamental de mi hipótesis, es que la obra de arte no es una analogía: es el acto esencial de transformación, no sólo el patrón de la evolución mental, sino el proceso vital en sí mismo»²⁰ (Read, 1951). El arte no es un componente extra que deba añadirse al plan de estudios educativo, de manera que sirva para que los alumnos simplemente se relajen o pasen un buen rato entre las clases que «de verdad cuentan». Es más bien un prerrequisito para la consecución de cualquier actitud equilibrada ante la vida y una forma de vivir saludable. Para los niños es un factor esencial en su crecimiento, que les permite desarrollarse y evolucionar para descubrir las fuentes de su propio bienestar, de su salud psicológica y física y de la capacidad para convivir en armonía con los demás.

Las personas más resilientes tienen más probabilidades de enfrentarse a la adversidad de un modo menos dañino para su salud psicológica y física



«Creo que el arte puede desempeñar un papel más activo y crítico (y de hecho tiene la obligación moral de hacerlo) a la hora de describir y cuestionar las complejidades que forman parte de todo el mundo; así, aunque no puede cambiar nada, tiene la capacidad y el espíritu para replantear cuestiones y proponer nuevos cauces a la sociedad»²¹ (Power, 2009). Joseph Beuys dijo una vez que: «La creatividad es un ingreso nacional» y en una época de turbulencias e incertidumbres económicas marcada por el aumento del índice de desempleo entre los jóvenes, la inseguridad laboral y unas perspectivas profesionales frustradas, deberíamos centrarnos en encontrar el modo de preparar a los niños y jóvenes para hacer frente a un mundo así. «A medida que se vaya revelando el futuro, las escuelas se nos presentarán como centros fundamentales para la promoción de la salud, la vitalidad medioambiental, el desarrollo académico y el bienestar del alumno y las conexiones entre comunidades (...) Para crear escuelas resilientes será necesario que tanto los educadores como las familias y el resto de los ciudadanos desarrollen nuevas capacidades»²² (KnowledgeWorks, 2008). También las escuelas pueden actuar como organismos resilientes a medida que admiten y desarrollan una Educación Emocional y Social, tanto en profesores como en alumnos, y analizan los trabajos de investigación en los que se basa dicha educación. Esto sirve como apoyo al tradicional plan de estudios: «El hecho de aprender autorregulación cognitiva y emocional ayuda a los niños en el desempeño de otras actividades y está demostrando ser un mejor indicador del futuro rendimiento académico que los tests de CI»²³ (Prince et al., 2009). Además, se asocia al respeto de la vida interior de cada niño en particular. Las escuelas del futuro tendrán que afrontar los nuevos retos mundiales de flexibilidad de respuesta y una mayor colaboración y transparencia, a través de sus propios métodos de innovación, adaptación y apertura. La salud, el aprendizaje y el entorno están convergiendo en nuestras comunidades escolares y están presentando retos hasta ahora desconocidos para todos los implicados. «La conclusión general es que está claro que la educación ayuda a mejorar conductas y resultados saludables. Esto puede lograrse desarrollando las habilidades emocionales, sociales y cognitivas; el despliegue de estas competencias no sólo constituiría un modo eficaz de mejorar la salud, sino también un modo eficaz de reducir las desigualdades sanitarias, al dirigir dichas competencias a los grupos desfavorecidos»²⁴ (Miyamoto et al., 2010).

Está claro que las instituciones educativas que se basan en el modelo industrial heredado del siglo XIX, con su estructura jerárquica vertical, resultarán inadecuadas a medida que vaya tomando cuerpo el movimiento hacia una cultura más creativa en las escuelas. Es probable que la mayoría de las innovaciones que realmente satisfacen las necesidades de los estudiantes actuales se apliquen fuera de las instituciones tradicionales. Visto que los gobiernos de todo el mundo utilizan la crisis económica como pretexto para que en el ámbito educativo prime la preocupación por un alto rendimiento académico de los alumnos, para reducir la autono-

**«A medida que se vaya revelando el futuro, las escuelas se nos presentarán como centros fundamentales para la promoción de la salud, la vitalidad medioambiental, el desarrollo académico y el bienestar del alumno y las conexiones entre comunidades (...) Para crear escuelas resilientes será necesario que tanto los educadores como las familias y el resto de los ciudadanos desarrollen nuevas capacidades»
(KnowledgeWorks, 2008)**

mía y para incrementar la privatización²⁵ (Douterlunge et al., 2010), debería ser evidente que estas medidas son a corto plazo y enmascaran las reformas fundamentales realmente necesarias en la práctica docente. Los ideales de cohesión social corren así el riesgo de convertirse en promesas vacías de contenido que se añaden al cinismo general. *«A no ser que empecemos a darnos cuenta de que nuestro descontento inherente y nuestro intento por mejorar nuestras competencias tropiezan con nuestra interdependencia o conectividad, puede que nosotros, los humanos, no sobrevivamos al próximo milenio»*²⁶ (Young-Eisendrath, 1996). No se puede dar marcha atrás en el tiempo. El ámbito de la educación se ha convertido en una esfera competitiva, especialmente entre naciones, algo comprensible en un ambiente caracterizado por la turbulencia económica y la ansiedad. Sin embargo, a nuestro parecer, esto puede ser perjudicial si estamos seguros de que queremos crear una educación sostenible y centrada principalmente en el bienestar de nuestros futuros ciudadanos. Se debe aprovechar la ocasión que se nos brinda de un modo más constructivo y visionario: nuestras dos publicaciones marcan el camino para conseguirlo.

Los textos de este segundo Análisis Internacional estudian la situación en otros cinco países donde los educadores están buscando nuevos planteamientos en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Se trata de un terreno ocupado por pioneros que investigan qué es lo relevante para nuestro tiempo y que inevitablemente alcanzan diferentes niveles de éxito debido a diversos factores culturales. Pero desde 2008, cuando se publicó el primer Análisis Internacional de la Fundación Botín, se han obtenido cada vez más pruebas que apoyan enérgicamente nuestro razonamiento común de que el enfoque integrado y creativo de la Educación Emocional y Social puede contribuir en mayor medida al bienestar del niño de lo que lo hacen

los modelos tradicionales. El último capítulo de esta publicación sobre los resultados de la evaluación del programa *Educación Responsable* de la Fundación Botín, respalda plenamente este planteamiento y revela la obtención de beneficios notables en tan sólo tres años desde su puesta en marcha. La investigación mundial internacional está llegando a conclusiones similares. Estos resultados obtenidos en Cantabria (España) coinciden con los anteriormente mencionados del programa *The Song Room*, al igual que ocurre con el programa *Reinvesting in Arts Education*²⁷ (reinvertir en educación artística) (PCAH, 2011), en cuyo caso se citan hallazgos en el ámbito de la neurociencia con técnicas avanzadas, que demuestran que la formación musical presenta una íntima correlación con el desarrollo de la conciencia fonológica, un importante indicador de habilidades de lectura; los niños motivados a practicar una disciplina específica del arte desarrollan una mayor atención y aumentan su inteligencia general; se han descubierto vínculos entre una exhaustiva formación musical y la capacidad para manipular información, tanto en la memoria operativa como en la memoria a largo plazo: «*Los responsables políticos y los líderes económicos y sociales, tal y como queda reflejado en diversos informes recientes de equipos de investigación de alto nivel, reconocen cada vez más el potencial de las artes a la hora de estimular la innovación, proporcionar a los docentes estrategias más eficaces para sus clases, conseguir implicar a los alumnos en el aprendizaje y crear un clima de alto rendimiento en las escuelas*».²⁸

Cuando se le preguntó a Saint-Exupéry cómo había entrado en su vida el pequeño héroe, contestó que había mirado hacia lo que creía que era un papel en blanco y se topó con una figura diminuta. «*Le pregunté quién era*», explicó. «*Soy el Principito*», fue su respuesta²⁹ (Schiff, 1996). Cuando analizamos nuestras prácticas educativas, ¿tenemos el valor de verlas como un papel en blanco y permitir que nuestra imaginación trabaje para oír qué es lo que realmente necesitan los niños y los jóvenes de hoy y de mañana en las escuelas, en lugar de vivir con los modelos preconcebidos y anacrónicos del ayer? Para llevar a cabo este proceso tenemos que

**Cuando analizamos nuestras prácticas educativas,
¿tenemos el valor de verlas como un papel en blanco y
permitir que nuestra imaginación trabaje para oír qué es
lo que realmente necesitan los niños y los jóvenes de hoy y
de mañana en las escuelas, en lugar de vivir con los
modelos preconcebidos y anacrónicos del ayer?**

aceptar nuestra naturaleza inacabada como profesores, educadores y cuidadores, ya que vivimos y trabajamos con niños que tropiezan con la naturaleza inacabada de su condición humana en mayor medida que nosotros, como adultos.

La mayor riqueza del hombre
es ser incompleto.
En ese aspecto soy rico.
Palabras que me aceptan como soy,
no lo admito.

{...}

Perdonadme,
más yo preciso ser otros.
Pienso renovar al hombre
usando mariposas.

De *Biografía do Orvalho*, de Manoel de Barros³⁰

Para los niños, la alegría de explorar, aprender, curiosarse las cosas y asombrarse sigue fresca y omnipresente siempre que su entorno sea propicio para su crecimiento y desarrollo saludables. Que creemos mariposas o corderos es irrelevante, siempre que cuando trabajemos con y junto a los niños consigamos mantener viva nuestra imaginación. El hecho de que a pesar de todas nuestras enormes capacidades, no todos los niños tengan, ni de lejos, este nivel de buena suerte y sufran abusos, necesidades y explotación es algo escandaloso. No obstante, aún queda esperanza, tal y como ha quedado patente con la adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que han abierto los ojos de la comunidad internacional sobre el hecho de que es posible mejorar a través de una acción conjunta. El número de niños matriculados en educación primaria en todo el mundo ha aumentado del 84% en 1999, al 90% en 2008. El número de niños en edad de cursar educación primaria sin escolarizar cayó de los 106 millones de 1999, a los 67 millones en 2009; esto supone un incremento en la escolarización de 7 puntos porcentuales, a pesar del aumento general del número de niños en este grupo de edad. Pero en la última parte de este periodo el ritmo de avance ha quedado ralentizado, ensombreciendo las perspectivas de cumplimiento del objetivo de implantar una educación primaria universal para 2015.³¹ La mortalidad infantil de los niños menores de 5 años se ha visto reducida en un 33% en la última década. En otras palabras, mueren 12.000 niños menos cada día.³² Aunque los resultados hasta ahora no son los que esperábamos al princi-

pio, lo que sí nos indica este dato es que podemos mejorar la situación de nuestros niños si trabajamos para superar las barreras históricas en el ámbito cultural, étnico y de prejuicios. No podemos esperar un mundo ideal, pero no hay duda de que podemos trabajar para mejorarlo. *«La solución que estamos buscando a tientas y torpemente para el presente es un arte de vivir que comprenda la adversidad sin caer en el abismo de la renuncia, un arte de resistir que nos permita convivir con el sufrimiento y luchar contra él»*³³ (Bruckner, 2010). Y el punto de partida, si aplicamos el sentido común, es la infancia. Esto no es solo cuestión de una educación que mejore la salud y resulte gratificante, sino también de derechos humanos. Estamos hablando del derecho a desarrollar capacidades humanas que engloban la facultad individual de reflexionar y ser consciente, de elegir, de buscar un lugar en la sociedad y de disfrutar de una vida mejor.

La Organización de las Naciones Unidas publicó las observaciones generales adoptadas respecto al artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en las que se declara que dicho artículo *«insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que (...) refleje un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales de la educación (...) El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone a los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes»*. Nuestra labor en esta publicación, así como en la anterior, consiste en celebrar esta iniciativa, así como los esfuerzos de muchos compañeros y muchos padres que comparten estas ideas y se apoyan mutuamente con nuevas cuestiones, nuevos desafíos y nuevas visiones. Esperamos seguir trabajando mano a mano con el creciente número de personas con ideas afines a las nuestras y llenos de buenos deseos para todos los niños del mundo, que deseen unirse a nosotros en esta necesaria reforma de la práctica educativa global.

Christopher Clouder (Fellow of the Royal Society of Arts, FRSA) es Director Ejecutivo del Comité Europeo Educativo Steiner Waldorf, que representa a 670 escuelas Waldorf europeas en 26 países. Cuenta con una prolongada trayectoria docente con adolescentes y es miembro del grupo ejecutivo del Consorcio de Escuelas Waldorf-Steiner del Reino Unido y de Irlanda. En 1997 fue cofundador de la Alianza para la Infancia, una red global que trabaja por la calidad de vida en la infancia. Imparte conferencias en universidades y cursos de formación del profesorado sobre asuntos educativos, juegos e imaginación infantiles, retos actuales en la infancia, creatividad y Educación Emocional y Social. Ha publicado multitud de libros y artículos sobre educación e infancia, colaborando con los encargados de diseñar las políticas pertinentes. En 2009 fue nombrado Director de la Plataforma Botín para la Innovación en Educación, con sede en Santander (España), organismo que fomenta la educación emocional y social, así como la enseñanza creativa, en escuelas de todo el mundo.

-
- ¹ Huffstickler, A. *The Edge of Doubt*.
- ² Saint-Exupéry, A. *El Principito*. Penguin. Londres: 2000. p. 52.
- ³ Ibid. p. 91.
- ⁴ Ibid. p. 27.
- ⁵ Ibid. p. 91.
- ⁶ Cyrulnik, B. *Resilience*. Penguin Books. Londres: 2009. p. 7.
- ⁷ Sydney Morning Herald, 6/1/2011: *City songbirds undergo evolution of the tweeties*.
- ⁸ OCDE. *Trends Shaping Education 2010*.
- ⁹ Cohen, DD. Voss, C. Taylor, MJD. Delestrat, A. Ogunleye, AA. Sandercock, GRH. *Ten-year secular changes in muscular fitness in English children*. Acta Paediatrica. Wiley, 11/05/ 2011.
- ¹⁰ Anthony, A. Entrevista con Pascal Bruckner. *The Guardian*. Londres. 23/01/2011.
- ¹¹ Ángel Gurría. *Education for the future – Promoting changes in policies and practices: the way forward*. OCDE, 10/10/2009.
- ¹² Ibid
- ¹³ Ibid.
- ¹⁴ Benard, B. *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest. Agosto de 1995.
- ¹⁵ Kelly, L. *A Healthy Start in Life*. Children in Scotland, Edimburgo, junio de 2010.
- ¹⁶ Ungar, M. *Qualitative Contributions to Resilience Research*. Qualitative Social Work. Vol 2. Sage Publications: 2003. p. 85.
- ¹⁷ Cyrulnik. p. 19, véase 6.
- ¹⁸ Cyrulnik. p. 51 véase 6.
- ¹⁹ Caldwell, B.J. Harris, J. y Vaughen, T. *Bridging the Gap in School Achievement through the Arts*. Informe resumido. <http://www.songroom.org.au>: 2011.
- ²⁰ Read, H. *Art and the Evolution of Man*. Conferencia pronunciada en el Conway Hall de Londres, 10/05/1951. Citado en Herbert Read. Thistlewood. D. Routledge y Keegan Paul. Londres. 1984. p. 138.
- ²¹ Power, K. *Cultura, pobreza y megápolis*. Fundación Marcelino Botín. Santander: 2009. p. 77
- ²² KnowledgeWorks. *2020 Forecast: Creating the Future of Learning*. www.futureofed.org: 2008.
- ²³ Prince, K. Lefkowitz, L. y Woempner, C. *Crafting Policy for Emerging Educational Futures*. Knowledge Works Foundation: 2009. <http://www.futureofed.org/pdf/taking-action/PolicyBrief4>.
- ²⁴ Miyamoto, K y Chevalier, A. *Education and Health in Improving Health and Social Cohesion through Education*. OCDE. París: 2010. p. 147.
- ²⁵ Douterlunge, M. *A Reflection on Benchmarks in Education and Training in a Period of Economic Crisis*. Informe del seminario EUNIC. Limassol. Mayo/junio de 2010.
- ²⁶ Young-Eisendrath, P. *The Resilient Spirit*. De Capo Press. Nueva York: 1996. p. 192.
- ²⁷ *Reinvesting in Arts Education*. President's Committee on the Arts and the Humanities. Washington, DC: mayo de 2011, p. 22.
- ²⁸ ibid p. vi.
- ²⁹ Schiff, S. *Saint-Exupéry- A Biography*. Pimlico. Londres: 1996. p. 584.
- ³⁰ de Barros, M. *Biografia do Orvalho*. Poesia complete. Leya. São Paulo: 2010. Traducción extraída de <http://www.divertinajes.com/nueva/modules/notices/notice.php?idnotice=627>.
- ³¹ Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2011. ONU. Nueva York. Julio de 2011. p. 17.
- ³² Ibid. p. 26.
- ³³ Bruckner, P. *Perpetual Euphoria – on the duty to be happy*. Princeton University Press. EE.UU.: 2010. p. 224.