

Introducción



FUENTE DE
LOS DESEOS



Educación para lo inesperado

Christopher Clouder

Como los educadores saben desde siempre, para el alumnado no es suficiente con dominar conocimientos y habilidades de razonamiento lógico en el sentido académico tradicional; deben además ser capaces de elegir y utilizar esas habilidades y conocimientos de forma útil fuera del contexto estructurado de la escuela y del laboratorio. Porque estas elecciones están basadas en la emoción y en el pensamiento emocional.... Cuando los educadores no valoramos la importancia de las emociones de los estudiantes, estamos olvidando una fuerza fundamental del aprendizaje. Se podría decir de hecho que nos olvidamos del factor más importante del aprendizaje.¹

(Immordino-Yang, M. H. y Damasio, A. *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. 2007).

Cuando se inició esta serie de estudios sobre Educación Emocional y Social en el año 2007 ignorábamos que nos llevaría a investigar prácticas educativas innovadoras en dieciséis países. A lo largo de este estudio, con el generoso y continuado apoyo de la Fundación Botín, hemos encontrado factores humanos comunes que se muestran en multitud de formas y que dependen de factores locales complejos, influencias e interacciones culturales, ideales, valor y conciencia individual. Es indiscutible que los niños necesitan una educación relevante para sus circunstancias actuales que los prepare para el futuro, pero ni esas circunstancias ni lo que el futuro les deparará está claro. Hemos acuñado el término *Educación Emocional y Social* tras mucho debate precisamente para reflejar este cambio en el pensamiento educativo, con toda su diversidad y contradicciones. No hemos estado buscando programas universales que resolvieran los dilemas de la educación del siglo XXI, sino que hemos más bien explorado prácticas determinadas y su eficacia en todos los países que hemos estudiado y que viene a demostrar que todo lo que se ha logrado es resultado de circunstancias particulares, comunidades escolares comprometidas y profesionales perspicaces. Al compartir estas experiencias esperamos que otros también encuentren su propio camino, alentados e inspirados por lo que publicamos y difundimos. Nuestras conclusiones muestran consistentemente que los niños que viven la experiencia del aprendizaje para la vida como una experiencia enriquecedora e innovadora y como un reto, son más capaces de afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.

Nuestras conclusiones muestran consistentemente que los niños que viven la experiencia del aprendizaje para la vida como una experiencia enriquecedora e innovadora y como un reto, son más capaces de afrontar las incertidumbres con comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.

El mundo ya parecía bastante turbulento en ese momento, pero sin duda lo es aún más ahora en que los cambios y las presiones se acumulan como nubes de tormenta a nuestro alrededor. ¿Qué dramáticas perspectivas hay por delante esperando a nuestros hijos? Una reacción posible es la de refugiarse en el pasado y en eso se ha convertido la política educativa de algunos países que hemos estado observando. Tanto es así que una versión actualizada de informes anteriores podría ser muy diferente a los capítulos originales. Pero recurrir a una perspectiva educativa anacrónica difícilmente es una respuesta sostenible en un mundo en rápida evolución, y es poco probable que proporcione a nuestros hijos las habilidades que necesitarán en un futuro imprevisible y aparentemente desalentador. La desconexión observada con frecuencia entre el aula y el mundo del trabajo tiene que superarse, sobre todo en tiempos de volatilidad donde se espera que cambiemos nuestras trayectorias profesionales cada pocos años, si es que somos lo suficientemente afortunados de tener una, y tengamos que vivir con identidades más flexibles.

El *Knowledge Works Forecast 3.00*² (Pronóstico de Tareas del Conocimiento) habla de la regeneración del ecosistema de aprendizaje frente a cinco fuerzas perturbadoras, cuyas fuentes se encuentran a diario en nuestras vidas. Ellos mencionan: las **iniciativas de negocio democratizadas (start-ups)**, que darán lugar a innovaciones sociales disruptivas como el acceso abierto al conocimiento para la puesta en marcha de iniciativas de negocios; el conocimiento profesional y las redes se vuelven más importantes; **una vida en alta fidelidad**, con datos inundando la capacidad humana de dar sentido y las personas pudiendo determinar con mayor precisión su interacción con el mundo; **la producción des-institucionalizada**, en la cual las actividades humanas serán cada vez más independientes de las instituciones y estas actividades se volverán más *ad-hoc*, dinámicas y en red; **redes valiosas adaptables**, que permitan que nuevos modelos de negocio se vuelvan más creativos en la interacción con sus clientes; y **ciudades compartibles**, donde la infraestructura urbana está conformada por nuevos patrones de conexión y aportación humanas. Lo que podría haber sonado a ciencia ficción hace no mucho tiempo ya no es así, ya que estas cuestiones se han desarrollado mucho en los últimos años. Vaclav Havel escribió desde su celda de la cárcel en 1975: “*Nunca se sabe cuándo una modesta chispa de conocimiento de repente puede iluminar el camino para toda una sociedad, sin que incluso la sociedad se dé cuenta de cómo llegó a ver el camino. Incluso el resto de destellos innumerables de conocimiento que nunca iluminan el camino que hay por delante... cumplen una determinada gama de potencialidades de la sociedad - ya sean sus poderes creativos o simplemente sus libertades*”.³ Cuando tal conocimiento se convierte en una chispa que enciende un nuevo pensamiento o experiencia innovadora eso afecta profundamente nuestra vida emocional y es la meta de toda buena enseñanza. La improvisación es un estímulo para el aprendizaje y el desarrollo.

No menos problemática es la creciente preponderancia del desempleo juvenil, que plantea cuestiones fundamentales como para qué son nuestras escuelas si no proporcionan preparación para prosperar en la incertidumbre y en el desarrollo de las habilidades necesarias de resiliencia y creatividad. La OCDE afirma que 26 millones de jóvenes de 15 a 24 años en el mundo rico no tienen empleo, ni están en programas de formación o educación. La base de datos del Banco Mundial da una cifra de 260 millones de jóvenes en el mundo desarrollado que están inactivos. *The Economist* sitúa la cifra total mundial en 290 millones que no trabajan ni estudian, casi una cuarta parte de los jóvenes del mundo. Y estas cifras puede que ni siquiera incluyan a todas las mujeres jóvenes ya que en algunos países no son consideradas parte de la fuerza trabajadora debido a las tradiciones y prácticas culturales.⁴ Estas trágicas circunstancias dejan cicatrices profundas, destrozan vidas en un momento de grandes expectativas y energías personales, y forman tensiones sociales y familiares que afectan a más personas además de a los propios jóvenes. Los países en los que existe una estrecha relación entre educación y trabajo, como Alemania, tienen las tasas más bajas de desempleo juvenil y, afortunadamente, estos países podrían ofrecer ejemplos de buenas prácticas para que otros puedan emularlos. Este estado de cosas es en sí mismo un indicador de la necesidad de cambiar la forma de preparar a la próxima generación para su futuro. En el otro lado de la escala la demanda de trabajadores con conocimientos altamente especializados y relacionados con la investigación ha crecido enormemente triplicándose, como por ejemplo en Portugal, en los 14 años transcurridos entre 1996 y 2010.⁵ Esta demanda ha llevado a una expansión sin precedentes de los sistemas de enseñanza superior, con países que compiten por el éxito en el mercado global. Con las oportunidades de trabajo a tiempo completo en declive y el trabajo a tiempo parcial en aumento, así como la necesidad de una mayor flexibilidad en las habilidades, la presión para la reforma escolar y la formación es inevitable.

La mayoría de los países sobre los que hemos escrito han sido objeto últimamente de una crisis financiera, pero a menudo dicha turbulencia financiera es síntoma de algún problema más profundo en nuestras sociedades y que afecta a nuestros valores. “Aunque la crisis se inició y propagó debido a deficiencias en el sistema financiero global y sus mecanismos de regulación, sus consecuencias para la vida de las personas van más allá de los efectos económicos, tocando problemas tales como el desempleo y las drásticas disminuciones en ingresos y activos. Existen preocupaciones como que la crisis nos haya conducido a una disminución de la salud de las personas, la confianza en la política y el compromiso social”.⁶ Puede que pase desapercibido para muchos comentaristas, pero nuestros niños tampoco serán inmunes a estos efectos. “Una vez más, se asume que la educación tiene el potencial de fortalecer el compromiso cívico y social. No obstante al igual que con la salud, la relación es de doble dirección: si bien la educación puede influir en la participación cívica y social, los niveles de compromiso de la

gente pueden tener una marcada influencia en el éxito de su educación y en la distribución de las oportunidades educativas".⁷ En un nuevo mundo de conexiones infinitas traídas por la innovación tecnológica, y por nuestras conexiones personales inmediatas a través de nuestros contactos diarios, es difícil encontrar el equilibrio. La obesidad, la pobreza y el acoso cibernético afectan profundamente la vida emocional de los niños y su capacidad de aprendizaje son problemas tanto individuales como sociales.

“...si bien la educación puede influir en la participación cívica y social, los niveles de compromiso cívico y social de la gente pueden tener una marcada influencia en el éxito de su educación y en la distribución de las oportunidades educativas.” (OECD, 2010)

Incluso si la propia escuela no está preparada para cambiar o es demasiado tarde para hacerlo, las personas jóvenes sí que lo están haciendo, y ello inevitablemente dará lugar a nuevas tensiones. El inicio de la pubertad en las niñas jóvenes se ha caído cinco años desde 1920 y este descenso continúa a ritmo de cinco meses por década. Los niños también están mostrando tendencias similares. La infancia, como se la conocía en el pasado, se está volviendo más breve y la necesidad de prepararse intelectualmente y emocionalmente para la edad adulta es mayor que nunca. Por cuestiones de ética, las escuelas no pueden mantenerse al margen de este fenómeno y deberían estar facultadas para adaptar sus planes de estudio y metodologías en consecuencia. Si no, la sensación de irrelevancia de nuestras instituciones educativas aumentará. Me viene a la mente la imagen de la primera página de la novela de Galdós *Fortunata y Jacinta* donde dos estudiantes sentados en la última fila fríen un huevo mientras que el imperturbable profesor habla sobre metafísica.

En su libro *Don't go back to school: a Handbook for Learning Anything* (*No vuelvas a la escuela: un manual para aprender cualquier cosa*) Kio Stark narra una serie de entrevistas con estudiantes independientes que revelan cuatro claves comunes fundamentales: el aprendizaje se hace en colaboración más que solo, la importancia de la formación académica en muchas profesiones está disminuyendo, las experiencias de aprendizaje más satisfactorias tienden a llevarse a cabo fuera de la escuela, y los más felices en aprender son aquellos que aprenden por la motivación intrínseca más que por la búsqueda de recompensas externas. Cuando se entrevistó a personas que fueron a la escuela sobre lo que más les gustó de la experiencia,

unánimemente respondieron que otras personas. La investigación de Michael Fullon sobre la sorprendente mejora del rendimiento escolar en Ontario, llega a una conclusión similar: las culturas de colaboración donde los profesores se centran en mejorar su práctica docente, en aprender unos de otros y en estar bien dirigidos y apoyados por los directores de escuela, los estudiantes consiguen un mejor aprendizaje. Esta cultura de iguales es “*profesionalismo interactivo*”. “*Resulta evidente que focalizar en pruebas, estándares y cosas así no es la mejor manera de obtener resultados... no hay mayor motivación que la responsabilidad interna de uno mismo y de los compañeros. Da lugar a una profesión y a un sistema mejor*”.⁸ Esta forma de pensar ha sido adoptada, por ejemplo, en las escuelas Lumiar de Brasil donde se dan cuenta que el conocimiento no es suficiente y que el futuro será construido por aquellos que puedan colaborar y aplicar conocimientos y buen juicio ante diferentes e inesperados desafíos.

Estos desafíos son los momentos de aprendizaje que nos llegan de forma inesperada y no planificada. Precisamente porque no se prevén tienen el poder de transformar las cosas. Por consiguiente, tenemos que educarnos para lo inesperado, como en el maravilloso poema del poeta sueco Thomas Tranströmer *Arcos Románicos* sobre la chispa que nos permite de pronto apreciar nuestro propio potencial oculto y el de los demás. Al entrar en una vasta y oscura iglesia románica acompañado por un grupo de turistas que se empujaban tuvo una experiencia inesperada donde:

*Bóveda abierta detrás de la bóveda, sin una vista completa.
Unas cuantas llamas de vela parpadeaban.
Un ángel sin rostro me abrazó
y susurró a través de todo mi cuerpo:
“No te avergüences de ser humano, ¡siéntete orgulloso!
En tu interior, la bóveda se abre detrás de la bóveda sin fin.
Tú nunca estarás completo, así es como se supone que debe ser.”
Ciego de lágrimas
me empujaron fuera a la plaza del furioso sol
junto con el Sr. y la Sra. Jones, el Sr. Tanaka y la Señora Sabatini,
y dentro de cada uno de ellos la bóveda se abrió detrás de la bóveda sin fin.
(*Romanska Bågar*, Tomas Tranströmer de *För Levande och Döda*, 1989.)*

Vivimos en un estado de empujones sin precedentes, ya sea causado por nuestro planeta cada vez más poblado, por la amenaza de la sobreexplotación de los recursos de la tierra y los conflictos que pudieran derivarse o por el impacto tecnológico sobre la mayor parte de nuestras horas de vigilia y la rivalidad económica galopante a nivel internacional. En una época tan frenética fácilmente olvidamos que la educación de nuestros niños trata también del disfrute

(En) las culturas de colaboración donde los profesores se centran en mejorar su práctica docente, en aprender unos de otros y en estar bien dirigidos y apoyados por los directores de escuela, los estudiantes consiguen un mejor aprendizaje.

y sano desarrollo de su individualidad combinado con una toma de conciencia del potencial de los otros. En una era de políticas utilitarias donde el esfuerzo por una eficacia mensurable, el aumento de la sensibilidad política hacia una competitividad cuantificable y las ambiciones políticas nacionales para obtener mejores resultados en el ranking de ligas internacionales dictan cada vez más la agenda educativa, corremos el riesgo de perder otros factores que contribuyen positivamente al bienestar humano. ¿Es una herejía sugerir que la escuela debe ser divertida al mismo tiempo que un reto? ¿Que aprender a aprender como un fin en sí mismo crea una actitud positiva hacia uno mismo y hacia el mundo? ¿Que las escuelas también deben ser lugares de aprendizaje social que abran nuestras mentes a otras personas y formas? ¿Que en el proceso de desarrollo no debemos avergonzarnos de nuestras imperfecciones? La opinión de que el éxito académico es producto de habilidades cognitivas ha dirigido la política educativa durante décadas y las puntuaciones de los exámenes han tendido a convertirse en el árbitro final del éxito. Sin embargo, como Paul Tough demuestra en su libro *How Children Succeed (Cómo tienen éxito los niños)* está cada vez más aceptado que se trata de habilidades no cognitivas como la curiosidad y la persistencia que son altamente predictivas de éxito: *“La fuerza de carácter tan importante para el éxito de los jóvenes no es innata; no aparece en nosotros mágicamente como resultado de buena suerte o de buenos genes. Y no es simplemente una opción. Se basa en la química del cerebro, y se moldea en formas medibles y predecibles, por el entorno en el que crecen los niños. Eso significa que el resto de nosotros – la sociedad en su conjunto– puede hacer mucho para influir en su desarrollo.”*⁹ Y esta influencia se puede ejercer para bien o para mal.

En un mundo hiperactivo e imperioso podemos olvidarnos de que los niños también tienen derecho a la calma. *“El aburrimiento no es cómodo, pero de ese espacio vacío puede nacer mucha creatividad. La naturaleza aborrece el vacío, y nosotros tratamos de llenarlo. Algunos jóvenes que no cuentan con recursos interiores, o la respuesta para hacer frente a ese aburrimiento creativamente, a veces terminan destrozando las paradas del autobús o yéndose a dar una vuelta en un coche robado.”*¹⁰ Los niños necesitan un tiempo para detenerse y observar, y estimular la imaginación como tantos artistas atestiguan. En cambio, este incómodo espacio se llena con frecuencia de tiempo delante de una pantalla o de una abundancia de

actividad impulsada por unos padres que se sienten culpables o desean que sus hijos progresen y obtengan resultados lo más rápidamente posible. Los niños, como los adultos, necesitan tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje y comportamiento. Si queremos desarrollar unos valores sociales que abarquen cualidades tales como el respeto, la honestidad, la compasión y la dignidad esto comienza en la infancia y en la escuela.

“Una buena manera de librarse de esa sensación de malestar es hacer algo. Esa inquietud, sensación de descontento, es energía vibrando fuera de lugar”

(William Morris)

Esta capacidad de encontrar el propio camino en la vida en un mundo incierto exige automotivación y es aún más determinante en la búsqueda de satisfacción cuando ocurre dentro de sociedades que ya no pueden ofrecer caminos y carreras tradicionales. Los niños y jóvenes necesitan entusiasmo, no sólo programas repetitivos para obtener exclusivamente buenos resultados en los exámenes. *“Esa es la manera de aprender lo más posible, cuando uno está haciendo algo con tanto placer que no se da cuenta de que el tiempo pasa.”* (Albert Einstein)¹¹. El amor por aprender puede convertirse en una forma de vida, en un sentido tanto práctico como ideal, y en una manera de hacer frente a las complejidades de la vida moderna, lo cual es muy necesario.

Tenemos que educarnos para lo inesperado.

Czikzentmihalyi llamó a esta propensión “flujo”, y con ello se refería a estar tan absorto en una tarea que te desafía a hacerla lo mejor posible. De hecho, significa aprender haciendo. En su influyente libro *Creatividad* sugiere que los seres humanos se debaten entre dos impulsos opuestos: la ley del menor esfuerzo y la afirmación de la creatividad. *“Sin embargo, a menos que un número suficiente de personas estén motivadas por el placer que proviene de confrontar desafíos mediante el descubrimiento de nuevas formas de ser y de hacer, no habrá evolución de la cultura, ni progreso en el pensamiento o sentimiento”*¹². Y ese es el *fluir* que se encuentra naturalmente en el juego. Los niños son creativos por naturaleza, a eso llamamos jugar. No obstante, en muchas escuelas ese comportamiento se encuentra limitado a la zona de juegos y es excluido del trabajo serio de aprendizaje. *“Nos damos cuenta de cuánto son capaces los niños. Al mismo tiempo vemos que los adultos tienen un papel en la creación de las condiciones para que los niños ejerzan su albedrío dando espacio a su iniciativa, pro-*

Hay habilidades no-cognitivas como la curiosidad y la persistencia que son altamente predictivas de éxito (Paul Tough, 2013).

*porcionando un entorno rico y participando en relaciones de 'acompañamiento' a los niños. Esto último incluye estar junto a ellos y desarrollándonos a nosotros mismos tanto como los niños lo hacen en sus interacciones. La falta de imaginación puede verse como nuestro principal obstáculo en el cambio de nuestra visión del niño y en hacer que la educación sea más eficaz.*¹³ Cuando los niños pasan tiempo jugando desarrollan, entre otras cosas, una habilidad cognitiva llamada "función ejecutiva". Esta no es una expresión particularmente afortunada pero incluye la capacidad de autorregular, observar y comprender las emociones y a continuación ajustarlas en consecuencia. A través de esto los niños pueden aprender a controlar sus emociones y la conducta, ejercer auto-control y auto-disciplina y pueden resistir impulsos que podrían ir en detrimento de ellos mismos o ser socialmente perjudiciales. Estos son factores clave para prosperar en condiciones inestables. Los niños que son capaces de manejar sus sentimientos tienen una mayor tendencia a aprender, mientras que una pobre función ejecutiva está relacionada con altas tasas de abandono, uso de drogas y actividad delictiva. Sin embargo, la presión de la escolarización temprana está causando que el juego de los niños se vea disminuido, y que con ello también disminuyan importantes habilidades personales y sociales. El juego se ve cada vez más como una pérdida de tiempo mientras que las habilidades cognitivas se establecen como un valor principal, sin ninguna visión del impacto a largo plazo de esta privación. Con esta perspectiva, podría ser vital el valor de la educación emocional y social para elevar nuestra conciencia y cambiar nuestras formas.

Cuando se discute el papel de las emociones en las escuelas no se debe olvidar que los profesores también tienen emociones. Aunque la investigación en la gestión emocional en la enseñanza no es voluminosa *"debemos estudiar cómo gestionan sus emociones los profesores en una era de rendición de cuentas, estandarización y mercantilización que ha tendido a ignorar los aspectos asistenciales de la enseñanza y no han prestado atención a su emocionalidad, fijándose sólo en resultados medibles"*¹⁴. Aquí entramos en el terreno de los determinantes personales y culturales que están muy diferenciados, pero tienen un hilo común que es la calidad del cuidado de los niños o estudiantes y el sentido de responsabilidad del profesor. Las emociones se producen en las interacciones sociales y la exposición de los niños



a las emociones de los maestros tiene un profundo impacto en su desarrollo y bienestar, especialmente mientras su maestro es, durante un período, un punto de referencia importante en sus vidas. Y es el momento inesperado, en el aula u otros contextos de aprendizaje, el que ilumina nuestras emociones y el que los niños reconocen y respetan. La enseñanza basada en un guión y programas no nos prepara lo suficiente para ese momento de maestría pedagógica. Pero cuando esa maestría se experimenta a fondo al docente se le revela un nuevo camino que, si lo sigue con valentía e inspiración, se convierte en un momento estimulante, iluminador y emocionalmente satisfactorio que crea un sentido de comunidad y esperanza -un momento que será recordado en tiempos de adversidad tanto por los estudiantes como por el profesional.

En los capítulos de esta tercera edición del Análisis Internacional de Educación Emocional y Social hay muchos puntos de vista inesperados. En todos los casos hemos puesto las prácticas educativas dentro del contexto de cada país, de su historia, su geografía, su cultura y principios educativos. Miramos más allá de lo que tiene sus raíces en el pasado, aunque no obstante hay mucho que debe ser legítimamente reconocido y respetado. Nuestro papel ha sido el de encontrar las semillas del futuro de la educación de nuestros hijos en el presente, con la esperanza de que el reconocimiento de lo que tiene valor y significado para ellos ahora pueda difundirse a los demás para ser alentados e inspirados en continuar esta tarea.

*“El futuro no es algo que ocurre, sino algo que se construye (que se construye según nuestras elecciones, o nuestra incapacidad para elegir...) La naturaleza de los principales problemas que tenemos nos muestra claramente la naturaleza de esas opciones. No son decisiones técnicas, sino morales. Se trata de una declaración de lo que creemos que es una buena sociedad”.*¹⁵

Christopher Clouder FRSA fue nombrado en 2009 Director de la Plataforma para la Innovación en Educación de la Fundación Botín, con sede en Santander, España, que promueve la educación emocional y social y el aprendizaje creativo en las escuelas de todo el mundo. De 1989 a 2012 fue consejero delegado y fundador del Consejo Europeo para la Educación Waldorf-Steiner, dando conferencias en 700 escuelas Steiner europeas pertenecientes a 27 países. Ha desarrollado una larga carrera en la enseñanza tanto trabajando con adolescentes como en la formación de docentes. En 1997 fue cofundador de la Alliance for Childhood, una red global de defensores de la calidad de la infancia. Da conferencias en congresos, universidades y cursos de formación del profesorado a nivel internacional en materia de educación, el juego y la imaginación en la infancia, la evolución cultural y temas de actualidad en torno a la infancia, la creatividad y la educación emocional y social. Ha publicado numerosos libros y escribe artículos sobre la educación y la infancia. Actualmente es Director Pedagógico de il Liceo dei Colli, en Florencia.

Notas

- ¹ Immordino-Yang, M.H. y Damasio, A. *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*. International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing Inc. 2007.
- ² *Recombinant Education*. KnowledgeWorks. Creative Commons licence. 2012.
- ³ Citado en Barber, M, Donnelly, K, Rizvi, S. *Oceans of Innovation* IPPR. Londres. P. 54.
- ⁴ *Generation Jobless*. The Economist. 27 de abril 2013.
- ⁵ *Trends Shaping Education 2013*. OECD Publishing. París. 2013. P. 65.
- ⁶ *Improving Health and Social Cohesion through Education*. OECD - CERI. París. 2010. P. 16.
- ⁷ *Ibid*. P.19.
- ⁸ Fullon, M. Fullon, M. *Learning is the Work*. Documento no publicado. Mayo 2011.
- ⁹ Tough, P. *How Children Succeed*. Random House Books. Londres. 2013. P. 196.
- ¹⁰ Belton, T. en una entrevista con Richardson, R. BBC News 23/03/2013.
- ¹¹ Einstein. 04/11/1915. De una carta a su hijo, Hans Albert.
- ¹² Csikzentmihalyi, M. *Creativity- Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper. Nueva York. 1996. P. 110.
- ¹³ Rayna, S. & Laevers, F. *Understanding Children from 0 to 3 years of age and its Implications for Education*. European Early Childhood Education Research Journal. Vol 19. No 2. Junio 2011. Routledge. Londres. P. 172.
- ¹⁴ Opllatka, I. *Gestión emocional y pantalla en la enseñanza*. Eds. Schutz, P,A y Zembylas, M. Springer Science, 2009, p. 68.
- ¹⁵ Hughes, P. *Australia 2000: A Shared Challenge, a Shared Response*. Citado en Campbell, J. *Creating a Common Future* UNESCO and Berghahn Books. Nueva York -Oxford. 2001

