



Participación Educativa



REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO



Bienestar integral de la Comunidad Educativa



Volumen 11 / N.º 14



Ministerio
de Educación y
Formación Profesional y Deportes

Consejo
Escolar
del Estado

Año 2024



«Es un pintor moderno. Tiene una imaginación visual desbordante».

«Ante *El Bosco*, y particularmente ante *El Jardín de las delicias*, ves siempre a gente hablando. **Invita a conversar.** No hay pintor que genere mayor empatía y mayor interacción con el espectador en todo el Prado que *El Bosco*».

Miguel Falomir
Director del Museo del Prado

Observar, percibir, sentir y disfrutar la pintura.

Centrámonos en nuestra mirada, observemos cada fragmento del cuadro, relacionemos las imágenes que vemos en las páginas de la revista con las palabras y las reflexiones a las que acompañan.

Las imágenes evocan, vinculan, pero no busquemos que describan todo lo que leamos.

Más de 450 personajes nos miran, nos interpelan desde un mundo donde se mezcla lo real y lo onírico. Las lecturas del cuadro son diversas y múltiples. Hay tantas interpretaciones como miradas.

Proponemos una nueva mirada a *El jardín de las delicias* de *El Bosco*



El Museo del Prado nos presenta *El Jardín de las delicias* como «la creación más compleja y enigmática» de El Bosco. Es una obra de carácter moralizador en la que El Bosco insiste en lo efímero de los placeres representados en la tabla central. El pecado es el único punto de unión entre las tres tablas. Desde su aparición en el Paraíso con la serpiente, el pecado está presente en el mundo engañoso a los sentidos, y tiene su castigo en el Infierno».

Se trata de un tríptico pintado al óleo sobre madera de roble cuya fecha de creación se estima entre los años 1490 y 1500. El tríptico cerrado reproduce en grisalla (técnica pictórica en la que se usa el color gris, negro y blanco para conseguir los volúmenes propios del relieve) el tercer día de la creación del mundo: las aguas se separan de la tierra y se crea el Paraíso terrenal. En la parte superior aparece Dios Padre como el Creador como indican dos inscripciones.

Al abrir el tríptico aparece un universo de brillantes colores que contrastan con los grises y negros de la grisalla.

En el panel izquierdo se representa el Paraíso. Aparece Dios humanizado con la apariencia de Jesucristo quien sostiene a Eva de la muñeca ante la mirada de Adán que permanece en el suelo. A su izquierda, encontramos la imponente figura del árbol de la vida. Se trata de un drago canario, un árbol exótico con poderes curativos. A la derecha, aparece el árbol del conocimiento del bien y del mal en cuya corteza se mueve la serpiente, protagonista del pecado original. Vemos una roca con rasgos humanos y, bajo ella, una serie de reptiles de formas diversas y desconocidas entran y salen del agua. En el centro de esta tabla, destaca la verticalidad de la fuente alegórica de los cuatro ríos del Edén. Símbolo de la vida y la fertilidad. En su base, aparece un orificio circular por el que asoma un búho (representación del mal). En torno a la fuente, un lago con animales marinos, terrestres, voladores, exóticos (elefante y jirafa) y fantásticos (unicornios). Algunos de ellos luchan entre sí.

El panel central da título a la obra *El jardín de las delicias*. Conserva la línea elevada del horizonte de la primera tabla. Hombres y mujeres, blancos y negros, aparecen, en general, en grupos o en parejas, manteniendo relaciones que aluden al tema que domina la tabla: la lujuria. Personajes que conversan, que reflexionan, que miran al espectador. Para la experta Pilar Silva, «los desnudos que aparecen en *El Jardín de las delicias* apenas tienen materia. Algunos creen que representan las almas (...) no son figuras sensuales (...) La representación del pecado está pintada de forma muy sutil, casi resulta una fiesta». Tampoco faltan las plantas o frutas, que presentan en muchos casos un tamaño mayor de lo habitual. En la parte superior, un estanque lleno de mujeres desnudas. A su alrededor, gira un grupo de hombres que cabalgan sobre animales, a veces, exóticos o fantásticos. Algunos expertos los han vinculado a distintos Pecados Capitales. Al fondo de la escena, el artista ha incluido cinco construcciones fantásticas sobre el agua en las que entran y salen personajes.

En el panel derecho se representa el Infierno denominado, en ocasiones, *Infierno musical* por la importante presencia de instrumentos musicales en el castigo a todo tipo de pecados. Destaca la figura central del hombre-árbol que mira al espectador y que en su interior alberga una especie de taberna donde personajes sentados a la mesa esperan a que les sirvan sapos y otros animales. La parte superior refleja un paisaje en llamas y tinieblas; y en la parte central, el agua helada de la que emergen posibles supervivientes.

.....

Datos sobre su llegada a España y al Museo del Prado.

«El rey Felipe II lo adquirió y en 1593 lo trasladó al monasterio de El Escorial, registrándose en su libro de entregas como «una pintura de la variedad del Mundo, que llaman del Madroño». Permaneció en El Escorial hasta la Guerra Civil y en 1939 ingresó en el Museo del Prado como depósito de Patrimonio Nacional. Pese a que no está firmado ni documentado, nadie duda de que *El jardín de las delicias* es un cuadro original de El Bosco».

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 11 / N.º 14 / 2024

BIENESTAR INTEGRAL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Encarna Cuenca Carrión

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaría General

Andres Ajo Lázaron

Consejeros y consejeras

Leticia Cardenal Salazar

Carmen Heredero de Pedro

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

José Luis López Belmonte

Francisco Luna Arcos

Consejo editorial

Miguel Ángel Barrio de Miguel

Aicha Calduch Ahansal

Marta Almudena Collado Martín

Antonio Frías del Val

Raquel González-Albo Arévalo

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

Carmen Martínez Urtasun

Belinda Montané Cólera

María Penela García

(Coordinación)

Lena Pla Viana

Elena Ruiz Arizu

Susana Valle Lapeña

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carne Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

Mariano Fernández Enguita

Fátima Guitart Escudero

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

Irene Martínez Martín

Sara Moreno Valcárcel

Gonzalo Poveda Ariza

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Ainara Zubillaga del Río

Colaboraciones externas

Javier Penela García

(Edición técnica de imágenes)

Presentación

Encarna Cuenca Carrión **9**

Voces expertas

Comunidad educativa para la preparación de una ciudadanía global consciente de sus derechos y deberes. Federico Mayor Zaragoza. Presidente y creador de la Fundación Cultura de Paz **15**

La responsabilidad del ámbito escolar en el bienestar físico de niños, niñas adolescentes y en la salud del futuro adulto. Prof. Dra. Marcela González-Gross. Catedrática del área de Educación Física y Deportiva. INEF. Universidad Politécnica de Madrid. Prof. Dr. Augusto García-Zapico, Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid **31**

Factores clave para un entorno educativo positivo en PISA 2022: relación con docentes y apoyo familiar. Ismael Sanz Labrador, Universidad Rey Juan Carlos. Luis Miguel Doncel Pedrera, Universidad Rey Juan Carlos **47**

Del bienestar socioemocional a la convivencia positiva. Pedro María Uruñuela Nájera, Catedrático de Bachillerato, Inspector de Educación **69**

Cuidar a quienes cuidan. Nélida Zaitegi de Miguel, Maestra y pedagoga, Fundadora y miembro de la Asociación Convives (Asociación para la convivencia positiva en la escuela) y directora de la revista CONVIVES **85**

Escuchar a la infancia nos hace más humanos. Violeta Assiego Cruz, Jurista, analista e investigadora especialista en DD.HH. (género, infancias e interseccionalidad) **101**

Educación afectivo-sexual en España. Ana Koerting de Castro, Técnica superior externa TRAGSATEC. Ministerio de Sanidad. María Terol Claramonte, Jefa del Área de Infancia y Mujer de la Subdirección General de Promoción, Prevención y Equidad en Salud, de la Dirección General de Salud Pública y Equidad en Salud del Ministerio de Sanidad **119**

Voces en primera persona

Entrevista a Luis Rojas Marcos **137**

Encuentro con educadores **149**

Agustín García Matilla, Joan Ferrés, Roberto Aparici, Mercedes Ruiz

Bloque I: Presentación del encuentro y de los expertos que intervienen. El contexto: educación mediática y bienestar digital **151**

Bloque II: La tecnología en los centros educativos **161**

Bloque III: Acceso a la información. medidas para protegernos de la manipulación informativa **167**

Bloque IV: Las redes sociales **175**

Bloque V: Prosumidores **183**

Bloque VI: Inteligencia artificial **191**

ntic.educacion.es/cee/revista/n14

c.escolar@educacion.gob.es

ISSN 1886-5097

NIPO papel: 164-24-196-9

NIPO en línea: 164-24-197-4

DOI 10.4438/1886-5097-PE

Depósito legal: M 24726-2019

Maquetación: Solana e hijos, A.G., S.A.U.



Buenas prácticas

Vida social y bienestar en educación de adultos: altruismo y comunicación. Julián Alegre, CPEPA Margen Izquierda. Zaragoza **203**

El aula cuidadora: integrando bienestar emocional, salud y medioambiente en la Educación Secundaria. Ismael Lucena Rodríguez, Director del IES Europa de Águilas (Murcia). Apolonia Albarracín Pérez, Profesora de Educación Física del IES Europa de Águilas (Murcia). Benjamín Mañas Muñoz, Profesor de Biología y Geología del IES Europa de Águilas (Murcia). José Luis Salas Martínez, Profesor de Música del IES Europa de Águilas (Murcia) **223**

Trabajando por el bienestar: nuestro día a día. M.^a Jesús Borrego, Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. Tutora y Coordinadora de Bienestar y Protección Infantil del CEIP Miguel Blasco Vilatela **243**

«Palpitando» proyecto de innovación educativa (PIE) Escuelas saludables de Castilla y León. Luisa M.^a Arias Lozano, Sonia Herrero Serrada y Sara Abadía Armendáriz, CEIP Cardenal Mendoza (Valladolid) **263**

Proyectos: Acompáñame y Mi Amigo de taitantos. Pedro Alarcón Gómez, Profesor PT. Colegio Virgen del Carmen (Toledo). Mónica Cortecero Rojo, Profesora PT. Colegio Virgen del Carmen (Toledo). Sagrario López Guerrero Vivar, Profesora PT. Colegio Virgen del Carmen (Toledo). Teresa López Chozas, Profesora Música ESO. Colegio Virgen del Carmen (Toledo) **283**

El plan de bienestar emocional del CPEB de Cerredo. Elena Sarrión Fernández-Diestro, CPEB de Cerredo, Cerredo (Asturias). Sara Combarros García, CPEB de Cerredo, Cerredo (Asturias). Ana María Fraile Martínez, CPEB de Cerredo, Cerredo (Asturias) **305**

Voces [en corto]

María Neira: *Hablamos de consecuencias del cambio climático* **323**

Voces [en corto] desde la proximidad

A un niño, obra pictórica de Artur Heras **329**

Dolors López Alarcón. *Urdimbre. (Relato descriptivo)* **335**

Pilar Pérez Esteve. *Sanar y aprender. ¿Cómo podemos transformar la adversidad en fortaleza?* **339**

Mercè Viana Martínez. *El cuento, esa maravillosa necesidad* **343**

Beatriz Fernández Aucejo. *La música me salva a diario* **347**

Alicia Herrero Simón. *La danza en el aula: salud emocional en momentos de dificultad* **351**

Mercè Claramunt Diego. *La Poesía en el bienestar de las comunidades educativas. Primera persona del plural. Un viaje hacia el interior* **355**

Ciro Ballester Alarte. *El arte audiovisual libera y une* **359**

CAMACUC. *Nina i els Còmics* **363**

Joan Collado Escuder. *Las Artes Escénicas como refugio en entornos desfavorecidos* **369**

Recensiones

La condición digital. Suárez, Juan Luis Francisco Luna Arcos **377**

Toma de tierra. Herrero, Yayo M.^a del Carmen Heredero de Pedro **383**

Bienestar en la escuela. Hargreaves A., Shirley D. Gonzalo Poveda Ariza **387**

La buena compañía. Gómez, María Antonio Amante **391**

Guía multidisciplinar de epilepsia infantojuvenil. Asociación Nacional de Personas con Epilepsia-ANPE M.^a Antonia Casanova **395**

Testimonios: Daniel, Leyre y Asia

Valoración familias: CEAPA. María Capellán



La revista del Consejo Escolar del Estado, Participación educativa, dedica su edición de 2024 al bienestar integral de la comunidad educativa. No es un tema elegido al azar, sino la plasmación del deseo compartido de la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado.

Estas voces, diversas pero complementarias, nos confirman que el bienestar es, al igual que un ecosistema, un conjunto de relaciones, contextos y acciones interdependientes.

Encarna Cuenca Carrión



PRESENTACIÓN

Encarna Cuenca Carrión

Presidenta del Consejo Escolar del Estado



La revista del Consejo Escolar del Estado, *Participación educativa*, dedica su edición de 2024 al bienestar integral de la comunidad educativa. No es un tema elegido al azar, sino la plasmación del deseo compartido de la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado. La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud, incorpora la palabra bienestar para definir la salud como «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades».

El bienestar, así entendido, pasa de ser aspiración individual a convertirse en una red invisible que conecta a quienes sienten el sufrimiento ajeno como propio y actúan para evitarlo o, en su caso, aliviarlo y consolarlo. Este bienestar colectivo se construye en los actos cotidianos pequeños y grandes, cuando la evidencia del dolor ajeno es tan grande que sobrepasa nuestro umbral de sufrimiento y no podemos dejar de mirar al barro sin reprimir el impulso de ayudar. Se fundamenta en compromisos compartidos y en educar para vivir en paz, tanto con nosotros mismos como con las demás personas. Decía Clara Campoamor que *nadie ha enseñado a los pueblos que la muerte y la guerra son mucho más fáciles que la paz y la vida*. ¿Estamos dispuestos a asumir el esfuerzo de educar para ese desafío?

Mientras redactamos estas páginas, nos ha sobrecogido la noticia del fallecimiento de Federico Mayor Zaragoza, un hombre cuya vida y obra son testimonio de la importancia de educar para la paz y el bienestar. Este número recoge sus reflexiones, entre las que destaca un mensaje que adquiere para la comunidad educativa un significado especial: **«El pasado ya está escrito, pero tenemos algo maravilloso que hacer todos juntos, que**

es escribir el futuro». Estas palabras nos invitan a mirar hacia adelante, conscientes de que el bienestar no es tarea de uno, sino una obra colectiva.

Asumamos ya el reto de escribir el futuro que queremos; puede que mañana sea tarde. Asumámoslo en plural, porque la educación es, por naturaleza, un proyecto social que demanda corresponsabilidad, diálogo y una acción sostenida segundo a segundo. Así entendido, el bienestar integral se convierte en la energía que impulsa el desarrollo personal y social. No es un fin en sí mismo, sino el catalizador que potencia el aprendizaje significativo, transforma la convivencia en una experiencia enriquecedora y fortalece las relaciones humanas como vínculos generadores de bienestar.

En este número, reflexionamos sobre las múltiples dimensiones del bienestar con «Voces expertas». Desde la salud física, abordada por Marcela González Gross y Augusto García-Zapico, que analizan la relación entre la nutrición, la actividad física y los entornos saludables, hasta el impacto del bienestar en el rendimiento escolar, evidenciado por Ismael Sanz Labrador y Luis Miguel Doncel Pedrera a partir de los datos del Informe PISA. También exploramos el papel del bienestar socioemocional en la escuela con Pedro Uruñuela, quien reflexiona sobre la convivencia en los centros educativos como base de relaciones saludables, y el cuidado del profesorado, al que Nérida Zaitegi dedica una mirada reflexiva y práctica para *cuidar a quienes cuidan*. María Terol y Ana Koerting nos llevan a pensar en el bienestar afectivo-sexual, subrayando su relevancia como parte de la educación integral. No hemos querido dejar de lado el bienestar de la infancia y las familias que viven en situaciones de adversidad. En este sentido, Violeta Assiego, jurista y analista de derechos humanos, nos acerca a la realidad de quienes enfrentan los efectos de los conflictos bélicos, las migraciones y la vida en los campos de refugiados, ofreciendo una reflexión profunda desde su experiencia con la Ley de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI).

Con «Voces en primera persona» iniciamos en este número nuevas fórmulas para abordar y presentar los contenidos. En cuanto a su presentación, además de ofrecer las transcripciones a partir de entrevistas o debates, brindamos la posibilidad de acceder a las grabaciones que dieron origen a dichos materiales.

La entrevista con Luis Rojas Marcos nos brinda una perspectiva única sobre el bienestar emocional. Por otro lado, el Encuentro sobre bienestar

digital —segunda novedad en este número—, que reunió a especialistas como Agustín García Matilla, Roberto Aparici, Joan Ferrés y Mercedes Ruiz, nos permitió presenciar una reflexión crítica y constructiva acerca de los retos y oportunidades que plantean las tecnologías en la educación.

Estas voces, diversas pero complementarias, nos confirman que el bienestar es, al igual que un ecosistema, un conjunto de relaciones, contextos y acciones interdependientes.

Además, recorreremos en «Experiencias educativas», las prácticas de centros educativos que ilustran cómo el bienestar puede convertirse en el eje sobre el que pivotan los proyectos educativos realmente transformadores. Desde las *Aulas Felices* en Zaragoza hasta las *Aulas Cuidadoras* de Águilas, en Murcia, pasando por el proyecto *Palpitando* en Valladolid, el programa de bienestar emocional en la localidad asturiana de Carredo o los proyectos de aprendizaje-servicio en Toledo. En Madrid, hemos aprendido con el proyecto *Bienestar de cada día*, que cada práctica evidencia que la educación, cuando sitúa el bienestar en el centro, se convierte en una herramienta poderosa para mejorar la convivencia.

En el bloque «Voces [en corto] desde la proximidad», -donde «en corto» alude tanto a la brevedad de los artículos como a la capacidad de la onda corta de llegar más lejos- exploramos tanto los efectos del cambio climático sobre la salud, de la mano de María Neira, como el impacto de la DANA en comunidades educativas afectadas.

Artur Heras, artista valenciano, nos ha cedido su obra *A un niño*. Con esta imagen damos paso a nueve artículos escritos por artistas, docentes y expertos en educación de la comunidad valenciana, desde la proximidad. A través de la música, la poesía, la danza y las artes plásticas, descubrimos cómo el arte puede ser una herramienta poderosa para reconstruir el bienestar en medio de la adversidad.

Escuchamos a Lola López Alarcón, que nos regala un relato conmovedor; Pilar Pérez Esteve, que nos habla de sanar y aprender, del valor de la escucha activa y nos da las claves para transformar la adversidad en fortaleza; Mercè Viana Martínez, que sabe evocar nuestras emociones con un cuento; Beatriz Fernández Aucejo, que afirma que la música le salva a diario; Alicia Herrero Simón, que propone la danza como medio para llegar a la salud emocional; Mercè Claramunt Diego, que nos ofrece la poesía para viajar hacia el interior; Ciro Ballester Alarte, que conoce muy bien que coger una cámara y mirar el mundo a través del objetivo libera y une; Joan Escrivá, dibujan-

tes y creadores de Camacuc, que nos invitan a pensar y aprender a través del lenguaje del cómic; y a quienes felicitamos por la reciente distinción de la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes 2024; y Joan Collado Escuder, que sabe que las artes escénicas constituyen un refugio en entornos desfavorecidos.

Como en todos los números de la revista, nos hemos detenido en las novedades editoriales vinculadas a los contenidos de la publicación. Contamos con títulos y sus «Recensiones» (*La condición digital*, *Toma de tierra*, *Bienestar en la escuela*, *La buena compañía* y *la Guía multidisciplinar de epilepsia infantojuvenil* publicada por ANPE (Asociación Nacional de Personas con Epilepsia) que, sin duda, despertarán el interés de quienes se acerquen a la lectura de esta revista.

La revista está ilustrada con el tríptico de El Bosco, *El jardín de las delicias* (Museo del Prado). Proponemos observar en detalle cada una de las tres tablas que lo componen y generar una nueva mirada a esta obra.

Expresamos nuestro agradecimiento al Departamento de Comunicación del Museo del Prado por facilitarnos la imagen del cuadro en buena calidad.

Agradecemos profundamente la contribución de todas las personas que han participado en este número, sus reflexiones y experiencias nos recuerdan que el bienestar integral no es una meta lejana, sino un compromiso diario que transforma la educación y, con ella, la sociedad. El agradecimiento incluye al Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, así como al Equipo de Dirección de la revista, a su Consejo Asesor. Gracias al equipo del Consejo Escolar del Estado, muy especiales para Jose, que tanto cariño ha puesto en todas las fases de elaboración de la revista, de la mano siempre atenta de María.

El bienestar, como decía Federico Mayor Zaragoza, es también una invitación a escribir el futuro conjuntamente. Es, como la educación, una obra colectiva que no se entiende sin la suma de esfuerzos, la generosidad de cada aportación y la voluntad de avanzar en compañía.

Sigamos trabajando juntos y juntas para que la educación sea siempre un espacio donde se respire bienestar, donde cada aportación sea reconocida y cada logro compartido con la comunidad que lo hizo posible.





El Jardín de las delicias esconde muchos misterios. El personaje que vemos en esta imagen constituye uno de ellos. Al contemplarlo, surgen muchas preguntas.

¿Por qué es el único personaje que mira directamente al espectador? ¿Por qué es el único personaje que tapa su cuerpo? ¿Por qué se refugia tras unos objetos en la esquina inferior del cuadro? ¿Hay algún personaje más en la escena? ¿Por qué su mano quiere que nos fijemos en la mujer que le acompaña? ¿La señala con un dedo acusador? ¿Qué relación tienen entre ellos? Algunos expertos piensan que estos personajes pueden ser Adán y Eva, tras ser expulsados del Paraíso; otros creen, sin embargo, que se trata de un autorretrato del artista. El Bosco ha situado a este personaje tan singular en el ángulo inferior derecho de la pintura, donde habitualmente firmaba sus cuadros.

Cada fragmento del cuadro nos interpela, nos sorprende y nos reta. Quizá nunca sepamos descifrar qué estamos viendo. Disfrutemos de la pintura y mantengamos la capacidad de sorprendernos y de seguir haciéndonos preguntas.

¿Quién es realmente este personaje?

VOCES EXPERTAS



La educación es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

(...)

La filosofía es un pilar esencial porque contribuye a desarrollar capacidades exclusivas y distintivas del ser humano: pensar, imaginar, prever, ¡crear!

Federico Mayor Zaragoza



COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA PREPARACIÓN DE UNA CIUDADANÍA GLOBAL CONSCIENTE DE SUS DERECHOS Y DEBERES

EDUCATIONAL COMMUNITY FOR THE PREPARATION OF A GLOBAL CITIZENSHIP AWARE OF ITS RIGHTS AND DUTIES

Federico Mayor Zaragoza

Presidente y creador de la Fundación Cultura de Paz

Resumen

Al abordar cualquier reflexión sobre la educación es necesario hacer un replanteamiento completo del concepto de cultura, íntimamente ligado al de educación. La mejor manera de defender la identidad cultural es la interacción con otras culturas. Hoy ya no es posible vivir aislados. Estamos expuestos a múltiples influencias de todo tipo. La intemperie es buena. Las ventanas y la mente abiertas, sabiendo que nadie tiene mérito por haber nacido en un lugar determinado, hombre o mujer, blanco o negro. Y, por tanto, no podemos vanagloriarnos de lo que no elegimos. El mérito estriba en lo que se hace, no en quién o cómo se nace.

La gran prioridad es educación para todos a lo largo de toda la vida. La educación plena y verdadera sólo será posible en un clima de libertad, de respeto de los derechos humanos, de participación cívica.

La educación es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

Abstract

In any reflection on education, it is necessary to completely rethink the concept of culture, which is closely linked to that of education. The best way to defend cultural identity is through interaction with other cultures. Today it is no longer possible to live in isolation. We are exposed to multiple influences of all kinds. The outdoors is good. Open windows and an open mind, knowing that no one has merit for being born in a certain place, male or female, black or white. And, therefore, we cannot boast about what we did not choose. Merit lies in what you do, not in who or how you are born.

The top priority is education for all throughout life. Full and true education will only be possible in a context of freedom, of respect for human rights, of civic participation.

Education is a participatory process in which critical capacity, essential for the new citizens of the world, must be developed. Solutions to conflict, war, violence, terrorism, gender exploitation, combating environmental damage and opposing all that is contrary to life and human dignity must be taught and learned. We must learn how to behave in order to promote the transition from a culture of war and force to a culture of peace.

Parents, educators and pupils form a triangle whose vertices need each other, so that there can be no

Los padres, los educadores y los alumnos forman un triángulo cuyos vértices se necesitan mutuamente, de forma que no puede haber una educación que forme ciudadanos del mundo si no existe esta interacción permanente entre los protagonistas del proceso educativo. Todos aprenden y se forman recíprocamente.

Palabras clave: Educación, toda la vida, padres, educadores, alumnos libres y responsables, transición, paz.

education that forms citizens of the world without this permanent interaction between the protagonists of the educational process. Everyone learns and educates each other.

Key Words: Education, lifelong, parents, educators, pupils, free and responsible, transition, word peace.





Educación no es capacitación, no es poseer información o formación en el uso de destrezas y habilidades técnicas. Es actuar en virtud de las propias reflexiones, ser «libres y responsables» como establece la magistral definición de la UNESCO en el artículo primero de su Constitución. Sin coacciones, sin presiones dogmáticas que pueden conducir al fanatismo, al determinismo. Y el preámbulo ya adelanta que tienen, para ello, que «inspirarse en los principios democráticos».

Ser uno mismo y alcanzar la plena capacidad para el ejercicio de las facultades distintivas de la especie humana.

Las directrices para poder ser, efectivamente, libres y responsables deben hallarse, en primer lugar, en la formidable experiencia, ese tesoro inexplorado, de los docentes, de las maestras y los maestros, de los profesores que durante años han vivido la enseñanza y el aprendizaje de cada uno de sus alumnos; y en los informes de Edgar Morin, Paulo Freire, Jean Piaget; en el informe *Educación para el siglo XXI* que presentó la Comisión que constituyó siendo Director General de la UNESCO en el año 1991, y que fue presidida por Jacques Delors. En él se establecen cuatro grandes *avenidas* para la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Añadí aprender a emprender porque, considero importante insistir en ello, «el riesgo sin conocimiento es peligroso pero el conocimiento sin riesgo es inútil».

La libertad es el don supremo que está al filo exacto de las certezas y de las incertidumbres, de las luces y de las sombras, libres en cada instante de la existencia humana, ese misterio, quizás este milagro. «Soy porque sé, sé porque soy». Conscientes por saber que sabemos, «ojos del universo». Utilizar sin cortapisas el potencial inmenso del que está dotada cada persona es el gran reto de la educación genuina. Por eso debemos estar muy atentos a directrices sesgadas, interesadas, miopes, uniformizantes. La diversidad infinita que nos caracteriza puede plegarse a tra-

zos excluyentes y reductores que pretenden afectar y modular el comportamiento cotidiano, expresión máxima de la cultura. La máquina, que hoy contribuye a la capacidad de expresión irrestricta, que permite la participación que nos estaba vedada hasta este momento, debe hallarse siempre al servicio de la humanidad y no al revés.

Educación para, como establece la Carta de la Tierra, ser ciudadanos del mundo y

com-partir
com-padecer
com-prometerse
con-vivir...
des-vivirse por los demás.

Compromiso social y solidaridad para forjar una cultura de paz y no violencia, para facilitar la transición histórica de la fuerza a la palabra.

La creatividad. Cada ser humano es capaz de crear esperanza de la humanidad. Por ello, es preciso que el proceso educativo se base, fundamentalmente, en el desarrollo de estas facultades supremas de cada ser humano.

Ser educado no significa saber muchas lenguas, matemáticas o física, sino vivir sin fanatismo, dogmatismo, supremacismo, con las alas libres de adherencias para el vuelo alto en el espacio infinito del espíritu.

Es también preciso no confundir conocimiento con información y, sobre todo, información con noticia. La noticia es información sobre lo que acontece de modo insólito, no habitual, extraordinario. Y es, por tanto, imprescindible situar la noticia en su contexto para conocer con precisión su relevancia, qué significa realmente.

«Nosotros, los pueblos...», así se inicia la primera frase de la Carta de las Naciones Unidas. El veto de los cinco vencedores de la Segunda Guerra Mundial ha impedido, desde el mismo momento de su creación, la puesta en práctica de los que deben ser, gra-



cias a una educación que les convierte en ciudadanía consciente, los grandes actores del futuro.

Hasta hace muy pocos años, gran discriminación, siempre bajo un poder absoluto masculino. Ahora, en poco tiempo, la igual dignidad que proclama el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se está abriendo camino. Sea cual sea el género, la creencia, la etnia, la ideología... todos iguales en dignidad y capaces de expresarse libremente, gracias a la tecnología digital. Ahora ya podemos, ahora ya debemos. Hasta hace muy poco los seres humanos eran invisibles, anónimos, obedientes, sumisos, silentes. Se hallaban confinados intelectual y territorialmente en espacios muy limitados. Hoy ya no son, progresivamente, espectadores, sino actores, súbditos, ciudadanos plenos y educados.

Ahora las personas ya pueden participar, ya pueden expresarse, ya pueden conocer lo que acaece en su entorno, cómo vive su prójimo, próximo o lejano. Ya pueden comparar, apreciar lo que tienen y apercebirse de las precariedades ajenas. Pueden anticiparse, pueden prevenir...

Estos seres humanos activos ya no son mayoritariamente hombres. La igualdad de género —piedra angular del «nuevo comienzo» que vivimos— está avanzando de forma prodigiosa y no mimética.

En los últimos años se ha hecho caso omiso de la educación para ser y se han escuchado y aplicado las recomendaciones de instituciones económicas, como la OECD, especializadas en el *tener*. Estos son errores

que ha impuesto un suprapartido político, una mayoría parlamentaria absoluta que ahora es necesario corregir lo antes posible. Lo «absoluto» es la antítesis de lo «democrático».

Los maestros son, junto a los padres, los primeros guardianes de los principios educativos. Pero el contexto social tiene una enorme influencia, tanta que el poder mediático actual llega, a través de los medios audiovisuales, escritos y, en especial, por las redes sociales e Internet, a atraer de tal modo la atención de los usuarios, que se desvanecen a su lado las prácticas didácticas habituales. Para «dirigir con sentido la propia vida», según definió el proceso educativo Francisco Giner de los Ríos, es necesaria una «reapropiación del tiempo para pensar, para decidir, para ser uno mismo».

El mundo en el que hoy vivimos y al que debemos, por tanto, tener en cuenta, está siendo sucesivamente desvelado, habiendo adquirido buena parte de los seres humanos una conciencia global, una ciudadanía mundial. El número de mujeres que influyen con las facultades que les son inherentes en la toma de decisiones aumenta sin cesar. Los medios digitales, bien utilizados, permiten, además de una participación democrática insólita, alcanzar la ciudadanía plena, es decir, llevar a efecto la transición esencial de súbditos a ciudadanos. Solo de este modo podremos poner en práctica, por fin, la cultura de paz —la definición suprema de cultura es el comportamiento cotidiano— y transitar de la fuerza a la palabra. De la razón de la fuerza, a la fuerza de la razón... Ahora, gracias a una

comunidad educativa preparada para transitar por las cinco avenidas del proceso educativo, esto ya es posible. La educación, cauce y semilla de la nueva era. «Caminante no hay camino, se hace camino al andar», nos advirtió el gran Antonio Machado.

Aprender a ser plenamente *humano*, es decir, dotado de las facultades exclusivas y distintivas de pensar, imaginar, prever... ¡crear! En esto consiste la auténtica educación. Lo demás son capacitaciones, formación especializada, adquisición de destrezas técnicas.

La filosofía es un pilar esencial porque contribuye a desarrollar estas capacidades fundamentales. De todo lo que aprendí en la escuela y el instituto, lo que más me ha ayudado, incluso desde un punto de vista bioquímico (Heráclito, Leibnitz), ha sido la filosofía, porque ayuda a ser humanamente y científicamente.

Cada ser humano es un ser único, irrepetible, que se diferencia de los demás permanentemente. No es que haya salido así, distinto y ya no se mueva. Desde un punto de vista biológico, tenemos las mismas características que todos los demás seres vivos, incluidos los vegetales. Tenemos la misma moneda, tenemos el mismo lenguaje, el mismo código genético. Podemos predecir hoy cómo se van a comportar los demás seres vivos, puesto que hemos descifrado el lenguaje de la vida. Podemos ya decir cómo se van a comportar todos los seres vivos, con la excepción, precisamente, del ser humano. El ser humano tiene una cualidad desmesurada, tiene algo que lo hace absolutamente distinto a los demás: crear. Y, por tanto, no podemos predecir su comportamiento, porque depende de él mismo.

Cada ser humano es único. Sólo por el diseño de las huellas ectodérmicas, podemos diferenciar a los casi ocho mil millones de seres humanos que hoy habitan la Tierra. ¡Qué maravilla!, ¿verdad? Ser cada uno único, hasta el límite de lo imaginable y, por tanto, impredecibles en nuestro comportamiento. Poseemos una facultad que es característica, que es exclusiva de la especie humana, que es la capacidad de pensar, la capacidad de inventar. Favorecer nuestra capacidad de reflexión, de pensar, de imaginar. Eso es lo que tenemos que hacer. Eso es «Educación».

Los tiempos actuales demandan una adaptación en el concepto de educación pero sin olvidar nunca la esencia y los principios básicos de la misma que no se deben cambiar. La educación durante toda la vida constituye la herramienta más poderosa de la democracia. Educación a lo largo de toda la vida, como fuerza emancipadora, liberadora, como forjadora de un comportamiento personal, decidido con total autonomía. Eduardo Galeano escribió: «Libres son quienes crean, no copian. Quienes piensan, no obedecen. Enseñar es enseñar a dudar». Ya no se trata de estruc-

turas locales, cerradas y estáticas, sino de un sistema global abierto y en continua evolución, movido por el ritmo trepidante que le impone el progreso de las comunicaciones y la aceleración de los intercambios de todo tipo y de las tendencias culturales y sociales. Estos cambios han alterado los tejidos familiares, sociales y políticos de tal modo que el ciudadano del siglo XXI no tiene ya los mismos marcos de pertenencia –país, raza, religión, género, etc.– que conocieron las generaciones anteriores.

Aunque el carácter impositivo fuera definitorio en los orígenes de la docencia, mal podría conciliarse hoy educación con docilidad o sometimiento a una autoridad u opinión ajena. En esta época, educar ha llegado a ser casi lo opuesto: forjar el carácter y la mente de un ser humano y dotarlo de autonomía suficiente para que alcance a razonar y decidir con la mayor libertad. Es lo que a mí me gusta referir como «soberanía personal». Ni la libertad ni el desarrollo son posibles sin recursos humanos; no hay progreso, equidad o estabilidad institucional sin ciudadanos cualificados y responsables, sin hombres y mujeres dotados de esa «soberanía personal» que constituye la base de la libertad de los pueblos.

«Conócete a ti mismo» era el precepto que Sócrates repetía a sus discípulos. En la medida en que cada ser humano tenga un *sí mismo*, una vida espiritual propia y diferenciada, podrá desarrollar gustos y criterios auténticos, será libre. Por eso la educación es la herramienta más poderosa de la democracia.

La condición *sine qua non* para que ese futuro llegue a ser luminosa realidad, es la educación permanente para todos. Porque la educación contribuye decisivamente a mejorar las condiciones de vida y a frenar el radicalismo y la violencia, que tienen en la miseria y la exclusión su mejor caldo de cultivo.

Al abordar cualquier reflexión sobre la educación, es necesario hacer un replanteamiento completo del concepto de cultura, íntimamente ligado al de educación. La mejor manera de defender la identidad cultural es la interacción con otras culturas. Hoy ya no es posible vivir aislados. Estamos expuestos a múltiples influencias de todo tipo. La intemperie es buena. Las ventanas y la mente abiertas, sabiendo que nadie tiene mérito por haber nacido en un lugar determinado, hombre o mujer, blanco o negro, por tanto, no podemos vanagloriarnos de lo que no elegimos. El mérito estriba en lo que se hace, no en quién o cómo se nace.

La transición histórica de la fuerza a la palabra no será una realidad hasta que no se movilice la participación ciudadana por la comunidad docente, científica, artística y creadora, en suma, que es la que puede «dirigir con sentido» este cambio de «rumbo y nave»

que se avecina, en palabras de José Luis Sampedro. Para ello es fundamental que la educación superior no se conciba como una especialización sino como la capacidad de ser libres y responsables a nivel superior. Educación superior: lo único que se tiene que hacer es tener bien claro este concepto, y facilitar desde las primeras etapas del proceso educativo la formación en filosofía, la gran asignatura, la creatividad, la capacidad de conciliación, de interlocución, de mediación... de vivir juntos, de vivir en paz. La transición de una cultura secular de guerra —*si vis pacem, para bellum*— a una cultura de conciliación, diálogo, alianza y no violencia, requiere que sean ciudadanos plenos y no súbditos los que marquen a sus representantes las grandes pautas de gobierno. La capacidad de participación ciudadana permitirá la consolidación de una democracia genuina. Actualmente, en las urnas, los ciudadanos son contados, pero a continuación no cuentan, no son tenidos en cuenta que es en lo que consiste la democracia.

La gran prioridad es educación para todos a lo largo de toda la vida. Educación para todos, empezando por los que ocupan posiciones de relieve, por los que se hallan encumbrados en la toma de decisiones, los gobernantes, parlamentarios, alcaldes y consejos municipales. Son ellos los primeros que deben ser educados y actuar libre y responsablemente en el desempeño de sus cargos, que sobre tantas vidas influye.

La educación plena y verdadera solo será posible en un clima de libertad, de respeto de los derechos humanos, de participación cívica.

El futuro de la especie humana depende en gran medida del éxito de la tarea de poner la educación al alcance de la gran mayoría. Decía Víctor Hugo que «el porvenir está en las manos del maestro de escuela». Solo dando a la educación la prioridad absoluta que merece, lograremos transmitir los valores universales que son el sustrato y el vínculo de la infinita diversidad cultural de la especie humana. La educación permanente para todos es, pues, el instrumento idóneo para reducir las asimetrías y las injusticias que, tanto en el ámbito internacional como en el intranacional, constituyen la raíz misma de los conflictos y la violencia.

Cuando tuve el honor de ser Ministro de Educación y Ciencia en España, presté especial atención a los profesores de todos los grados, como requisito esencial de una democracia auténtica. La educación es la solución. La democracia es la solución.

¿Cómo formar, en las circunstancias actuales, a buenos educadores sociales, maestras y maestros sobre la base de la igualdad, la justicia, la palabra y no la imposición? El rigor científico, la personalización necesaria, es el gran reto al que este estudio colectivo da respuesta.

Se basa en la implicación, en el compromiso para aplicar a tiempo las pautas propias de la educación que hoy es exigible y apremiante. «Dímelo y lo olvido; enseñámelo y lo recuerdo; involúcrame y lo aprendo», proclamó Benjamín Franklin. Considero muy importante recordar, en momentos en que disponemos de tanta información que no somos capaces de convertir en conocimiento, la cita del profesor Hans Krebs: «Ver lo que otros también ven y pensar lo que nadie ha pensado: este es el progreso». Los imposibles de ayer son posibles hoy, si somos capaces de discernir entre información y conocimiento. En efecto, los focos de la información se centran en noticias que, por su propia naturaleza, refieren lo insólito, lo extraordinario. Debemos ser siempre capaces de ver lo invisible, lo ordinario, lo que hace la inmensa mayoría, que no se conoce al no hallarse iluminado por los focos de la información y de la comunicación. «Solo en la medida en que seamos capaces de ver los invisibles, seremos capaces de hacer los imposibles», sentenció Bernard Lawn al recibir el Premio Nobel de la Paz en 1985. El porvenir está por hacer. Debemos inventarlo. Es una labor de todos, no de unos cuantos.

Educación es, por tanto, promover en cada ser humano la capacidad de crear, de expresarse, de manifestarse, de hacer *nuestro* porvenir. A mí me gusta mucho decir que el porvenir está por hacer. El pasado ya está hecho, y del pasado tenemos que extraer las lecciones, claro que sí. Por eso lo tenemos que conocer, tenemos que saber lo que ha pasado, y tenemos que describir bien el pasado, tenemos que describirlo fidedignamente para que sepamos qué es lo que ocurrió y que, por tanto, decidamos lo que nos gusta mantener y lo que lo que nos gusta cambiar. Pero el pasado, que nadie se engañe, el pasado ya está escrito. Lo dijo nada menos que Antonio Machado. El pasado ya está escrito, pero tenemos algo maravilloso que hacer todos juntos, que es escribir el futuro. Y escribir un futuro que sea distinto, en la medida en que pensemos que muchas de estas cosas tienen que cambiarse y otras que conservarse. Escribir el futuro: esta es nuestra gran responsabilidad y es la responsabilidad de personas educadas, es decir, de personas que se comportan según su propia reflexión y que son capaces de expresarse, de intercambiar ideas.

En la medida en que tengamos mejores docentes y mejores educadores seremos capaces de establecer el futuro; en la medida en que la educación sea a lo largo de toda la vida y que los parlamentarios y los gobernantes sean libres y responsables representando a ciudadanos, asimismo, libres y responsables, se producirá el nuevo comienzo en la historia de la humanidad, que estará a la altura de las desmesuradas facultades propias de cada ser humano.



Es hoy necesario y apremiante, entre tantos enfoques e informes que confunden educación con capacitación y conocimiento con información, y lo que es todavía peor, con noticia, impulsar la Filosofía en todos los grados del aprendizaje.

La más relevante lección de la crisis mundial producida por el coronavirus es que el conocimiento es el pilar fundamental de la nueva era. En pocos años se han producido profundos cambios de índole muy diversa que deben permitir ahora, si seguimos asidos al recuerdo y no permitimos que, una vez más, los pocos distraigan y amilanen a los muchos, alcanzar los siguientes grandes objetivos: la dignidad igual de todos los seres humanos, sea cual sea su género, etnia, ideología, creencia; la participación de la ciudadanía a escala nacional (democracia real) e internacional (multilateralismo democrático), para el pleno ejercicio de una gobernanza que excluya los artificios plutocráticos (G7, G8, G20) del neoliberalismo y asegure un correcto legado intergeneracional; la movilización popular presencial y en el ciberespacio porque, por primera vez en la historia, todos pueden expresarse y comunicarse gracias a la tecnología digital; aplicar sin demora un nuevo concepto de seguridad para hacer frente no solo a los conflictos territoriales sino a las catástrofes naturales o provocadas; un nuevo concepto de trabajo que libere a la humanidad de muchas tareas que no requieren el uso de sus facultades distintivas, siempre la máquina a su servicio y nunca al revés; educación a lo largo de toda la vida, que no se confunda con capacitación, desarrollan-

do la autonomía personal, las facultades reflexivas y creativas; inaplazable puesta en práctica de la Agenda 2030 (Objetivos de Desarrollo Sostenible), teniendo en cuenta la prioridad indiscutible de los procesos potencialmente irreversibles. La educación es, como la justicia, la sanidad y la ciencia, tema suprapartido político. Se dirige a la ciudadanía en su conjunto, sin discriminación alguna, y no puede concebirse desde ideología, creencia e identidad cultural alguna.

El ciberespacio nos brinda nuevas oportunidades educativas que no debemos desaprovechar. Pero para asegurar la calidad de sus contenidos, es necesario —como ya he expuesto en otras ocasiones— un código deontológico. La mejor pedagogía, la única, es la del amor y el ejemplo. Y la del amor, la asumida en un contexto familiar armonioso, y aprendida con ternura y afecto hacia los educadores y de los educadores hacia los aprendices. El educador es el protagonista principal y no basta con utensilios, por muy sofisticados que estos sean. María Zambrano dijo que «sin educación para la paz no habrá desarrollo duradero. Una vez más, el maestro es el responsable, aunque no él solamente, de la suerte del mundo».

Es una falacia decir que vivimos en la sociedad del conocimiento y la información. En realidad, solo algunos privilegiados, apenas un 5 por ciento de la población en los países más desarrollados, tiene acceso a los nuevos medios de comunicación e información. Pero esa montaña de datos e información se tiene que convertir en conocimiento mediante la reflexión y el pensamiento, tiene que convertirse en formación y solo



así, desembocará en sabiduría. Elliot decía: «¡Cuánta sabiduría se diluye en el conocimiento, y cuánto conocimiento en la información!». Tiene que quedar, por tanto, muy claro, que la educación depende, no de los medios de información, que ayudan, sino, primero, de la madre; después, del padre; después, de los maestros; después, de los libros —los libros son excelentes, porque en ellos hay un diálogo entre el lector y el autor, una dialéctica permanente que hace que se maduren los temperamentos y los hábitos, y se hagan más conscientes— y, por fin, de los medios informativos.

Se trata de acordar un sistema educativo en el que la educación superior, además de completar la formación de ciudadanos a la altura de las circunstancias, en tiempos de grandes incertidumbres, pueda estar también en la vanguardia de los cambios radicales que son exigibles.

¿Educación?, educadores. La educación es, sí, rotundamente, la piedra angular del futuro, a escala personal y colectiva. En materia de educación, la discrecionalidad, la improvisación, la imposición de un modelo determinado, de una ideología dada, siempre acaban en retrocesos sociales muy considerables. ¿Quién sabe de educación? Los docentes, las madres y los padres, los pedagogos, los filósofos... y es a ellos a quienes debemos consultar y cuyas directrices debemos seguir.

No más Informes PISA, propios de un sistema economicista, sino inspiración en los grandes referentes que, recogiendo a su vez las directrices de ilustres pedagogos, puedan iluminar los pilares esenciales de

la educación para todos a lo largo de toda la vida: la Constitución de la UNESCO (1945), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), el Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 1993), el Informe de la Comisión presidida por Jacques Delors sobre «Educación en el siglo XXI» (1996), la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001–2010) (1998), la Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz (1999), la Carta de la Tierra (2000), etc.

Debido a las rápidas y continuas mutaciones que experimenta la sociedad, todos los actores implicados en el proceso educativo sienten la necesidad de disponer de contenidos educativos adecuados a las exigencias actuales. Por ese motivo, nunca antes ha revestido la educación tanta importancia, ya se trate de la expansión del alumnado, de los recursos que se le asignen o de la función que cumple en la sociedad, que se ha convertido mundialmente en una sociedad del saber.

Ayúdame a mirar, a contemplar la Tierra en su conjunto, a pensar y sentir el misterio de estar viviendo, a ser conscientes de los 8.000 millones de seres humanos —los «ojos del universo»— que comparten nuestro destino. Esta es la gran labor de los padres y madres, de los maestros y maestras, de los medios de comunicación: ayudar a toda la ciudadanía, especial-

mente a los jóvenes, a observar y reflexionar sobre el conjunto de la Tierra y quienes la habitan.

Es muy importante que madres y padres tengan conciencia de la responsabilidad que supone ser los primeros educadores de los hijos. Es una responsabilidad por igual, si bien creo que la madre tiene un peso específico considerable. Madre, padre, maestros, libros, medios de comunicación, medios de información, pero no al revés, pero no al revés. Porque, al revés, nunca tendremos esta tensión humana, esta capacidad de comparar, esta capacidad de compartir a la que aludía unas líneas más arriba.

Existe un amplio consenso sobre la necesidad de cambiar en profundidad la educación, transformándola en un proceso guiado por una visión de conjunto de la sociedad futura. La creciente demanda de educación implica no solo más oportunidades de aprendizaje, sino oportunidades diferentes. La demanda de conocimientos avanzados que hoy se da en el mundo entero tiene implicaciones profundas en la relación entre la educación y la sociedad.

Tenemos que saber dirigir con sentido la propia vida y expresar nuestros puntos de vista. Expresarnos tanto personalmente como institucionalmente, para que, entre todos, escribamos, inventemos un futuro distinto. Inventar nuestro futuro, saber que el porvenir está por hacer es lo que nos tiene que dar alas. Es lo que nos tiene que hacer usar nuestra libertad. La educación es un proceso de liberación. ¡Qué bien cuando esto se practica y se percibe desde el principio! La educación libera. Quita de las alas de cada persona las adherencias, las adicciones, todo aquello que puede reducir esta libertad de actuar en virtud de nuestro propio pensamiento, en virtud de nuestra propia meditación. Quiere decir, por tanto, que tenemos que hacer una reapropiación del tiempo para la reflexión, para la filosofía, para realmente ser nosotros mismos. Y ser inventores y decir que queremos inventar nuestro destino. No queremos que sea siempre el poder, con esta vertiente mediática, el que dirija nuestros pasos. Queremos que sea cada uno de nosotros el que dirija sus pasos, el que escuche a los demás, el que, en una palabra, se comporte como ciudadano educado.

Necesitamos una sociedad de conocimientos como contrapartida de la sociedad de la información transformando la información en saber. La gente clama por un mundo en el que cada cual tenga la oportunidad constante de desarrollar plenamente sus potencialidades intelectuales y creativas. Nadie, ni una sola persona, debe sentirse condenada a un exilio permanente del mundo del saber. Es una cuestión de

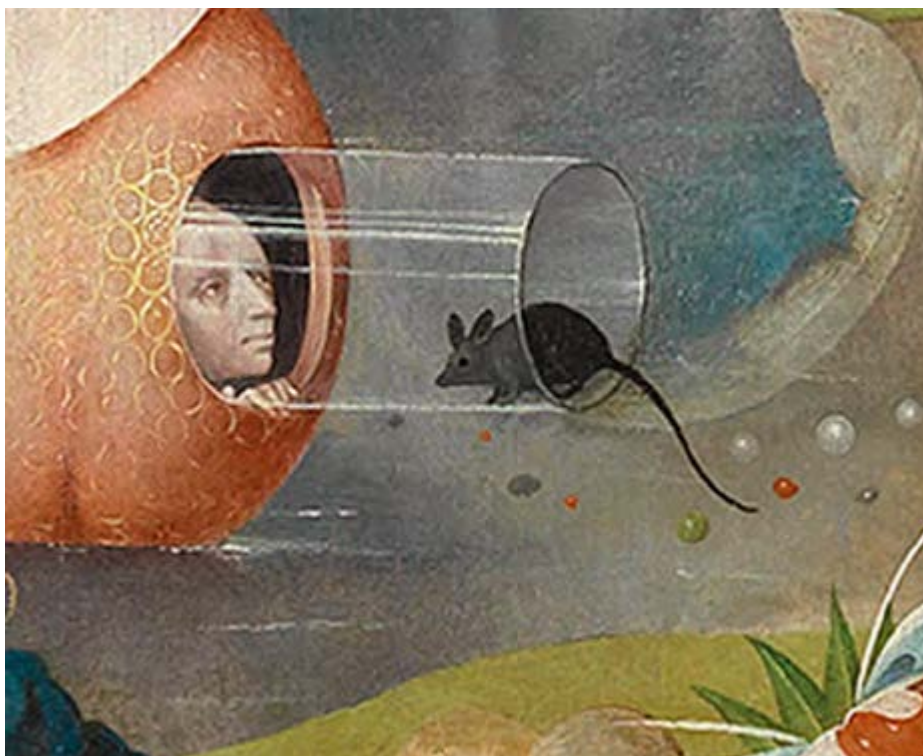
dignidad humana. Es, de hecho, una cuestión de auténtica democracia.

La solución ante los problemas y retos que enfrentamos en la actualidad es la democracia a escala local y mundial: la voz de los pueblos, de todos los pueblos. Con ellos alcanzaríamos la «solidaridad intelectual y moral de la humanidad» que proclama la constitución de la UNESCO, uno de los documentos más luminosos del siglo XX, que comienza así: «Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz». Construir la paz a través de la educación de todos durante toda la vida.

Educación no es la escuela. Educación es todo, todo en la vida, a lo largo de la vida, y educación para todos, empezando por los que nos gobiernan, por los que en nuestro nombre dirigen las democracias. Ellos son a los primeros a quienes debemos procurar que estos principios educativos sean muy claros. En el artículo primero de la Constitución de la UNESCO se establece: «Tenemos que utilizar métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre». Quiero destacarlo, porque los conceptos de responsabilidad y de libertad son dos grandes conceptos de la educación. Tenemos que procurar que primero sean libres, que no estén condicionados en sus decisiones. Como antes les decía, que actúen en virtud de sus propias reflexiones. Pero después, tenemos que decir, desde el primer momento, que tienen que ser responsables, actuando en virtud, precisamente, de estos conocimientos que han adquirido, de estas reflexiones que han realizado y de la escucha de los puntos de vista de los demás. Estos puntos de vista de los demás se pueden recibir también a través de libros, a través de los medios informativos.

Educación es lograr que se esté en condiciones de ejercer plenamente las cualidades distintivas de la especie humana: pensar, imaginar, anticiparse, ¡crear! Educar para facilitar que toda persona sea capaz de diseñar su propio futuro, inventarlo, reflexionar y actuar en virtud de sus propias decisiones y no al dictado de nadie ni de dogma alguno. Son ellos, los así formados, los que pueden ahora adquirir conocimientos, destrezas y habilidades. Son educados capacitados, frente a los capacitados maleducados que resultan del proceso inverso, que tan peligrosamente promueven quienes educan para tener y no para ser.

He contado muchas veces la anécdota de la Directora de un centro escolar próximo a Ouagadougou, la capital de Burkina Faso, que acaeció en 1989 cuando visité este bellissimo país centroafricano como Director General de la UNESCO, con el Presidente y mi-



nistros. Hablamos en el centro aludido el Presidente y yo sobre la educación en África. La Directora seguía con atención nuestras palabras con una sonrisa en los labios, que resultó no ser de satisfacción sino de ironía: «Señor Director General: me ha gustado lo que ha dicho, pero ¿por qué la UNESCO, UNICEF, las ONG... todos vienen a darnos consejos en lugar de escuchar los nuestros? Llevo 26 años dedicada a la enseñanza, y no me cabe duda de que somos los maestros africanos los que debemos, en primer lugar, diseñar nuestro sistema educativo».

Me impresionó tanto que, al llegar a la sede de la UNESCO, decidí que a partir de entonces todos los programas educativos se llevarían a cabo con los docentes, después de saber en qué y cómo debíamos cooperar. «A la escucha de África» o de Asia... se denominaron en lo sucesivo los programas de la UNESCO.

La educación es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

Padres y madres, educadores y alumnado forman un triángulo cuyos vértices se necesitan mutuamente, de forma que no puede haber una educación que for-

me ciudadanos del mundo si no existe esta interacción permanente entre los protagonistas del proceso educativo. Todos aprenden y se forman recíprocamente.

Familias y educadores son los alfareros de este vaso nuevo, de este mundo nuevo que queremos construir. Debemos proporcionar a nuestros jóvenes las herramientas y las capacidades que les permitan establecer, mediante la reflexión, sus propias respuestas a preguntas esenciales, esas cuestiones que a veces incluso somos incapaces de plantearnos porque nos distraemos fácilmente con el tremendo vocerío de lo superfluo que nos impide concentrarnos en las cuestiones básicas, en los grandes desafíos sociales, medioambientales, culturales y morales de este fin de siglo y de milenio. El futuro puede ser menos sombrío que el presente. A condición de que, día a día, sepamos diseñarlo y construirlo. Cada uno. Todos juntos.

Estemos a la escucha de los profesores, de quienes normalmente de forma ejemplar están dedicados a la docencia, transmitiendo conocimientos pero, sobre todo, educando, es decir, contribuyendo a formar seres humanos libres y responsables, que pongan en práctica un nuevo concepto de trabajo en el que la tecnología esté siempre a la disposición de los trabajadores y no al revés.

Quiero recordar la importancia de la realidad. Si no conocemos la realidad, no la podremos transformar. Y si la conocemos solo superficialmente, la podremos modificar solo superficialmente. Por tanto, la tenemos que conocer en profundidad para transformarla, si es necesario, en profundidad. Y en este

sentido, quiero decir que pensemos si la mayor parte de las informaciones que recibimos, sobre todo ahora con Internet y con estos métodos fantásticos de información, reflejan la realidad. Tenemos que saberlo porque, si solo vemos lo visible, lo que iluminan los focos de la comunicación, no conocemos la realidad. Tenemos que cerrar los ojos y ver la realidad en su conjunto. Tenemos que ser capaces de ver lo invisible.

Hoy, en medio de tantas incertidumbres y desentrenamiento intelectual, es más necesario que nunca contar con la brújula de unos valores, de unos principios que inspiren nuestras actitudes. Los ideales democráticos de justicia, libertad, igualdad y solidaridad constituyen, junto a la Declaración Universal de Derechos Humanos, los lazos comunes a la infinita diversidad cultural que distingue a la especie humana.

En ausencia de un desarrollo educativo adecuado, la participación ciudadana en la toma de decisiones resulta simbólica o inexistente. Solo la educación permite cultivar la capacidad de expresión, que es garantía de una auténtica participación democrática. Solo si logramos hacer realidad el ideal de «educación para todos a lo largo de toda la vida» realizaremos con éxito la gran transición de la cultura de la fuerza y de la imposición, de la cultura de guerra y de violencia en la que estamos viviendo, a la cultura de diálogo, de tolerancia y no violencia que propugnamos para el nuevo siglo.

La libertad será el distintivo de este siglo. La educación del siglo XXI deberá preparar a los ciudada-

nos para el advenimiento de una era de auténtica democracia. Este es el reto que hemos de afrontar actualmente. Por eso necesitamos una revolución del saber, sin la cual la llamada «revolución digital» de la nueva tecnología de la información solo acarreará más desigualdad, injusticia y exclusión. Discernir entre lo factible y lo éticamente admisible y aplicar adecuadamente, y a tiempo, el conocimiento: en esto consiste, en buena medida, la sabiduría.

¡*Sapere aude!* ¡Atrévete a saber! Atreverse a saber y saber atreverse. Hace muchos años, mi padre, que era un empresario hecho a sí mismo —no tenía educación superior y fue un gran empresario— me decía que «el riesgo sin conocimiento es peligroso, pero el conocimiento sin riesgo es inútil». Si no nos atrevemos a aplicar el conocimiento, no sirve para nada. Era el año 1948. Yo leía a Camus, era joven. Cuánto me impresionó el final del capítulo de uno de sus libros, que decía: «Les desprecio, porque pudiendo tanto se atreven a tan poco».

¡Que no nos lo digan las generaciones que vienen a un paso de las nuestras! Que sepan que, al menos, hemos sido capaces no solo de generar conocimientos, no solo de difundir conocimientos, sino que nos hemos atrevido a utilizarlos, nos hemos atrevido con este conocimiento a ser faro y a ser torre vigía. Nos hemos atrevido a hacer esta gran transición de la fuerza a la palabra, que es aquella que puede favorecer en mayor grado a las generaciones venideras.

Autoría

Federico Mayor Zaragoza nació en Barcelona, en 1934. Doctor en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid (1958). Catedrático de Bioquímica de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Granada (1963), de la que fue Rector (1968-1972). Catedrático de Bioquímica en la Universidad Autónoma de Madrid (1973-2004). Co-fundador del Centro de Biología Molecular Severo Ochoa. Ministro de Educación y Ciencia del Gobierno español (1981-1982). Diputado del Parlamento Europeo en 1987. Director General de la UNESCO (1987-1999). Presidente del European Research Council Expert Group (2002-2005). Co-Presidente del Grupo de Alto Nivel para la Alianza de Civilizaciones (2005-2006). Presidente de Initiative for Science in Europe (2007-2010). Presidente del Consejo Directivo de la Agencia de Noticias IPS (2008-2012). Presidente de la Comisión Internacional contra la Pena de Muerte (2010-2017). Presidente del Consejo de Participación del Espacio Natural de Sierra Nevada (2011-2017). En 1999 creó la Fundación Cultura de Paz, de la que es Presidente. En febrero de 2016, Co-Presidente del Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y no Violencia (DEMOSPAZ).





Federico Mayor Zaragoza
Galería de retratos de ministros de Educación
Autor: Álvaro Delgado Ramos (1922-2016)

In memoriam

Una gran pérdida para la humanidad, para España y para el mundo. Federico Mayor Zaragoza era un hombre de ciencia y defendió la ciencia. Así empezó su carrera, pero luego fue también un hombre de la conciencia, de la conciencia universal. Descubrió, cuando era director general de la Unesco, el mundo de las desigualdades, de la pobreza, de la miseria, de la necesidad de la paz y, desde entonces, fue un inspirador para todos aquellos que hemos seguido o que hemos tratado de seguir su camino. Fue el que construyó el concepto de «cultura de la paz», que es un concepto que sigue vigente en las instituciones de Naciones Unidas y que siguió luchando día a día para que se reconociese la necesidad del diálogo y la fraternidad y hermandad entre los seres humanos.

Tenía un mantra que repetía sin parar, apelando a la propia carta de Naciones Unidas que en su preámbulo dice: «nosotros los pueblos», no las naciones, no los estados, «nosotros los pueblos», los ciudadanos del mundo somos los que tenemos que levantarnos y exigir justicia libertad y paz. Y eso lo dijo hace dos semanas cuando se dirigió con un vídeo muy emotivo al 10.º foro de la alianza de civilizaciones en Cascais. Fue su última intervención.

Para mí ha sido mi mentor, ha sido mi guía y hoy nos despedimos de él, pero no nos despedimos de su legado y el legado lo vamos a seguir defendiendo. Hoy más que nunca le necesitábamos en un mundo confuso, paralizado por las guerras, los conflictos, la incapacidad de parar crisis como las que estamos viviendo y, por lo tanto, él seguirá inspirándonos para continuar su legado y hacer un mundo mejor.



MIGUEL ÁNGEL MORATINOS
Alto Representante para la Alianza de Civilizaciones de la ONU
(Declaraciones publicadas por Europa Press)

<https://www.youtube.com/watch?v=DTbyfcbHbEs>

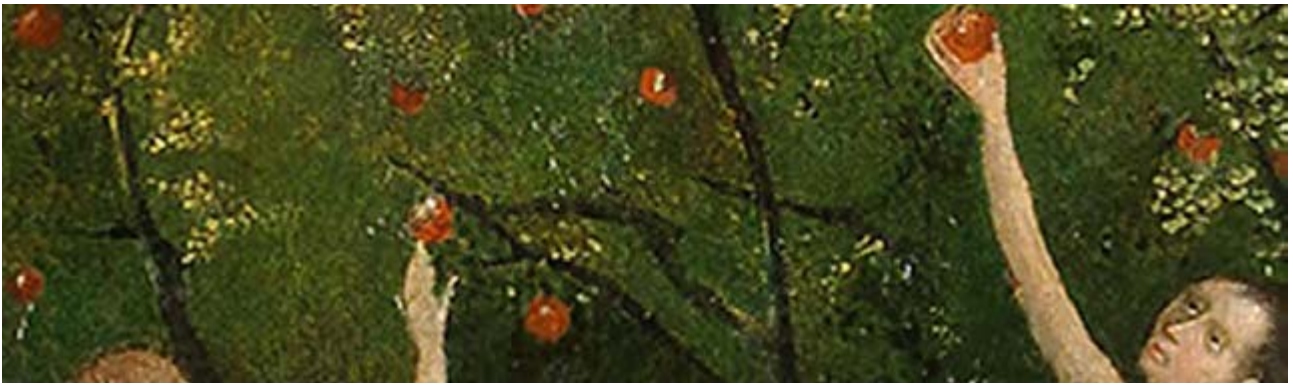


El artículo aborda la responsabilidad de las escuelas en el bienestar físico de niños, niñas y adolescentes, enfatizando la importancia de la actividad física y la nutrición para prevenir enfermedades crónicas. Destaca un declive en la actividad física y un aumento del sedentarismo, especialmente preocupante en España, donde muchos jóvenes no cumplen con las recomendaciones de ejercicio.

Se señala un cambio negativo en los hábitos alimentarios, con una dieta occidentalizada que ha sustituido a la dieta mediterránea tradicional. La escuela se presenta como un espacio crucial para promover estilos de vida saludables, adaptando la educación para la salud a la edad y desarrollo de los estudiantes.

Marcela González-Gross

Augusto García-Zapico



LA RESPONSABILIDAD DEL ÁMBITO ESCOLAR EN EL BIENESTAR FÍSICO DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y EN LA SALUD DEL FUTURO ADULTO

THE RESPONSIBILITY OF THE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE PHYSICAL WELL-BEING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AND IN THE HEALTH OF THE FUTURE ADULT

Prof. Dra. Marcela González-Gross

Catedrática del área de Educación Física y Deportiva. Departamento de Salud y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid. Responsable del grupo de investigación ImFINE. Presidenta de la Sociedad Española de Nutrición

Prof. Dr. Augusto García-Zapico

Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid. Grupo de investigación ImFINE

Resumen

El artículo aborda la responsabilidad de las escuelas en el bienestar físico de niños, niñas y adolescentes, enfatizando la importancia de la actividad física y la nutrición para prevenir enfermedades crónicas. Destaca un declive en la actividad física y un aumento del sedentarismo, especialmente preocupante en España, donde muchos jóvenes no cumplen con las recomendaciones de ejercicio.

Se señala un cambio negativo en los hábitos alimentarios, con una dieta occidentalizada que ha sustituido a la dieta mediterránea tradicional. La escuela se presenta como un espacio crucial para promover estilos de vida saludables, adaptando la educación para la salud a la edad y desarrollo de los estudiantes.

Existen barreras significativas para la educación en salud, como el diseño urbanístico que no favorece el transporte activo y patios escolares que no fomentan

Abstract

This article addresses the responsibility of schools in the physical well-being of children and adolescents, emphasizing the importance of physical activity and nutrition in preventing chronic diseases. It highlights a decline in physical activity and an increase in sedentary behavior, which is of particular concern in Spain, where many young people do not meet exercise recommendations.

There is a noted negative shift in dietary habits, with a Westernized diet replacing the traditional Mediterranean diet. The school is presented as a crucial setting for promoting healthy lifestyles, with health education tailored to the age and developmental stage of the students.

Significant barriers to health education are identified, such as urban design that does not favor active transportation and schoolyards that do not encourage movement. Additionally, there is a lack of adequate

el movimiento. Además, se menciona una falta de cultura alimentaria adecuada entre adolescentes. La pandemia de la COVID-19 ha exacerbado los problemas de sobrepeso y obesidad infantil, subrayando la necesidad de políticas más efectivas.

Diversos programas de intervención en las escuelas han mostrado resultados positivos en la mejora de la nutrición y el comportamiento alimentario. Se recomienda aumentar el tiempo dedicado a la educación física, promoviendo al menos 60 minutos de actividad diaria, y destacando el papel esencial del profesor o profesora de Educación Física.

La práctica regular de ejercicio físico tiene numerosos beneficios para la salud física y mental, mejorando el rendimiento académico y reduciendo el riesgo de enfermedades crónicas. En resumen, el artículo resalta la necesidad de un enfoque integral desde la escuela para fomentar hábitos saludables, enfrentando barreras y promoviendo políticas efectivas que incluyan la colaboración entre el profesorado, familias y profesionales de la salud.

Palabras clave: actividad física, nutrición, enfermedades crónicas, comportamiento sedentario, educación para la salud, intervenciones escolares.

food culture among adolescents. The Covid-19 pandemic has exacerbated issues of childhood overweight and obesity, underscoring the need for more effective policies.

Various school-based intervention programs have shown positive results in improving nutrition and eating behavior. It is recommended to increase the time allocated to physical education, promoting at least 60 minutes of daily activity, and highlighting the essential role of the physical education teacher.

Regular physical exercise has numerous benefits for physical and mental health, improving academic performance and reducing the risk of chronic diseases. In summary, the document emphasizes the need for a comprehensive approach from schools to foster healthy habits, addressing barriers and promoting effective policies that include collaboration between teachers, parents, and health professionals.

Key Words: Physical activity, nutrition, chronic diseases, sedentary behavior, health education, school-based interventions





Introducción

Desde hace unos años existe el riesgo claro de que el ser humano «activo» se convierta en una *rara avis*, y el *homo sedentarius* se imponga. En EE. UU., se espera que para 2030 la población adulta solo realice una actividad física (AF) media de 126 MET (Unidad Metabólica de Reposo) horas/semana mientras se está despierto, en comparación a los 235 MET horas/semana que se realizaban en 1965. Además de disminuir la actividad física, se ha pasado de unas 25 horas/semanales de sedentarismo a 40 horas/semanales. Conviene recordar que una persona activa es aquella que cumple con las recomendaciones de actividad física para la salud, sin embargo, se puede ser activo y sedentario a la vez, es decir, cumplir con las recomendaciones, pero mantener el resto del día conductas pasivas que generan un gasto energético mínimo y están relacionadas con la aparición de problemas de salud. Datos de la OMS (Organización Mundial de la Salud) indican que la inactividad física junto con el sobrepeso y obesidad, son la cuarta y quinta causa, respectivamente, de morbilidad a nivel mundial. De las cinco principales causas de muerte en el mundo (hipertensión arterial, tabaquismo, hiperglucemia, inactividad física, sobrepeso y obesidad), la falta de ejercicio está relacionada o puede prevenir cuatro de ellas.

Según datos que aporta el ACSM, en el mundo la inactividad física causa: 6 % del total de la carga de enfermedades cardiovasculares, 7 % de enfermedades relacionadas con la diabetes tipo II y un 10 % de los casos de cáncer de mama y colon. De hecho, la propia OMS indicó en 2014 que aproximadamente 3,2 millones de defunciones anuales pueden atribuirse por causas asociadas a una actividad física insuficiente. Datos del estudio ANIBES (Antropometría, Ingesta y Balance Energético) en España en 2016 indicaron que el 27,0 % de la población adulta (18-75 años) no cumplía con las recomendaciones de AF de la OMS (Mielgo y col. 2016).

Aunque en España no hay buenos datos longitudinales sobre la evolución de la actividad física en la población infantojuvenil, tal y como establecieron Román-Viñas y col. (2018), podemos analizar datos de investigaciones transversales realizadas a lo largo de los años. Así, en el proyecto AVENA (estudio sobre la alimentación y valoración del estado nutricional de los adolescentes), realizado entre 2000 y 2002, el 59,2 % de los adolescentes entre 13 y 18 años era activo según el gasto calórico en METs obtenido mediante cuestionario (Tercedor y col. 2007). En el estudio ANIBES con datos de 2013, el 44,6 % de los niños y adolescentes (9-17 años) cumplía las recomendaciones internacionales de AF de 60 minutos de actividad física de moderada a vigorosa (AFMV) con datos obtenidos mediante cuestionario IPAQ-HELENA (cuestionario internacional de actividad física) adaptado para ese grupo de edad (Mielgo y col. 2016). En el proyecto PASOS 2019 (estudio pionero cuyo objetivo es evaluar los estilos de vida y la salud de niñas, niños y adolescentes españoles de 8 a 16 años y sus familias), el 36,4 % de los sujetos entre 9 y 16 años cumplía con las recomendaciones de 60 minutos de actividad física de moderada a vigorosa (AFMV) que recomienda la OMS según los datos obtenidos mediante el cuestionario PAU-7S (*Physical Activity Unit – 7 Items Screener* es un cuestionario para medir la actividad física de los menores, desarrollado por la Fundación Gasol y por el IMIM-Instituto Hospital del Mar de Investigaciones Médicas de Barcelona). (Zapico y col., 2023).

En paralelo, la mayoría de las sociedades se están alejando de su dieta tradicional para adoptar la dieta «occidentalizada» (del inglés, *westernized*). Se trata más bien de la forma de comer de EE. UU. y otros países anglosajones, basada en pocas frutas y verduras, alto consumo de carne, comida rápida muy rica en grasas y azúcares, que requiere de poca masticación. En España, desde hace años se observa con preocupación el alejamiento gradual de nuestra dieta tradicional, la dieta mediterránea. En una publicación reciente comparamos la adherencia a la dieta mediterránea de niños y adolescentes entre 9 y 17 años analizados en 1998-2000 del estudio ENKID (estu-



dio epidemiológico diseñado para evaluar los hábitos alimentarios y el estado nutricional de la población infantil y juvenil española, de 2 a 24 años), y de las mismas edades analizados en 2019, en el estudio PASOS. Independientemente de la clasificación por grupos, se ha observado una disminución en la adherencia a la dieta mediterránea en todos ellos. Especialmente relevante ha sido el descenso, cuando se analizan, dividiendo por grupos, aquellos escolares cuyos padres tienen estudios no universitarios que viven en el sur de España, en ciudades de entre 10.000 y 50.000 habitantes (Herrera-Ramos y col., 2023).

Es evidente que la sociedad está siempre inmersa en un proceso dinámico y hace necesario que se produzcan adaptaciones continuas. Esto también es aplicable al sistema escolar, que debe evolucionar de acuerdo a las demandas de la sociedad. Los ya citados problemas de falta de actividad física y el exceso de sedentarismo, factores de riesgo de obesidad y otras enfermedades crónicas, que ya están afectando a niños y adolescentes en la mayor parte de los países, y en gran medida a España, han hecho que el papel de la escuela en la educación integral durante la infancia y adolescencia haya evolucionado durante las últimas décadas. Este hecho ha impulsado la educación para la salud en la infancia y adolescencia y ha conferido un renovado protagonismo al ámbito educativo. En la actualidad existe consenso científico de que la escuela es el escenario más apropiado para impulsar una dieta más saludable, realizar más ejercicio físico,

en definitiva, enseñar a los niños un estilo de vida saludable y a que se convierta en un hábito de vida. Es importante recordar que la educación para la salud en niños y adolescentes debe realizarse de forma diferente que la de los adultos. En nuestra opinión, uno de los grandes riesgos que se corren es tratar a niños y adolescentes como «adultos en pequeño». El profesor es el profesional formado para tratar a niños y adolescentes según su grado madurativo y debe ser el responsable en liderar estos aspectos.

Además de la promoción de la AF, el descenso de los comportamientos sedentarios entre los que destaca el uso de pantallas en el tiempo de ocio, la alimentación, el sueño y el bienestar emocional completan los hábitos saludables que podemos medir y trabajar en edad escolar.

Barreras para la educación en salud en la infancia y adolescencia

Desde el punto de vista de la AF, una de las maneras más sencillas y eficaces de hacer que los niños se muevan más es fomentando el transporte activo al centro escolar. Buena parte de las barreras que nos encontramos para poder hacerlo tienen que ver con el diseño urbanístico de las ciudades, la ausencia de infraestructura segura para circular en bicicleta o caminando hasta los colegios e institutos (Aznar y col., 2022).

Otra barrera hacia la adopción de conductas activas en los centros escolares tiene que ver con el diseño de los patios y entornos escolares. Entornos que no estimulan el movimiento, principalmente asfaltados y diáfanos, carentes de vegetación y de sombra, son poco seguros, poco inclusivos y muy estandarizados. En urbanismo se suele decir que es complicado diferenciar el patio de una cárcel y el patio de un colegio (Murua, 2022).

En cuanto a las barreras alimentarias, los adolescentes necesitan una cultura alimentaria basada en los alimentos que deben comer en lugar de los alimentos que deben evitar, y una comprensión de las medidas adecuadas para controlar el peso. La educación nutricional actual para los jóvenes debe centrarse en las pautas dietéticas basadas en los alimentos y en los patrones alimentarios (González-Gross *et al.*, 2007). En el estudio HELENA (proyecto europeo dirigido a comprender y mejorar de forma eficaz los hábitos nutricionales y el estilo de vida de los adolescentes en Europa), se identificaron barreras para una alimentación saludable entre los adolescentes europeos, como que la comida saludable es «aburrida», que las frutas y verduras no los «llenan» y que tienen hambre (datos no publicados). Por otro lado, el conocimiento



nutricional fue bastante alto y no se identificó como una barrera.

El efecto de la pandemia por COVID-19

Algunos países que antes de 2010 tenían prevalencias de más del 40 % de sobrepeso y obesidad infantil, habían mostrado un descenso hasta 2020, entre ellos España, junto con Italia, Portugal y Grecia. Esta bajada de alrededor de un 5 % en España se ha visto enturbiada por la pandemia por COVID-19, produciéndose un repunte en los datos (WHO (World Health Organization, 2022).

En marzo de 2023, la OMS Europa presentó los datos obtenidos mediante el programa COSI (Childhood Obesity Surveillance Initiative) de 2018 y 2020 de los 16 países europeos que participan en esta red de recogida de datos de niños. El 29 % de los niños y niñas entre 6 y 9 años presentaron sobrepeso y obesidad, siendo del 31 % en chicos y del 28 % en chicas (WHO-COSI, 2022). El 75 % de los niños y niñas consumía todos los días el desayuno. Esto es importante, ya que el consumo del desayuno en la infancia es un elemento importante de la dieta saludable y se asocia a menor riesgo de sobrepeso y obesidad. En cambio, únicamente el 43 % consume fruta fresca a diario, y el 11 % nunca consume verdura. El consumo diario de frutas y verduras es otra parte muy importante de la dieta saludable.

El Dr. Kremlin Wickramasinghe, responsable de la oficina europea para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles de OMS Europa, fue tajante cuando se presentaron los datos en 2023, indicando que «se necesitan mejores políticas que creen nuevos entornos para niños y mayores para elegir mejor sus dietas y para poder llevar vidas más activas y sanas en cada uno de los países de la región europea».

Programas de intervención en la escuela

Durante las últimas dos décadas, se han implementado muchos programas en escuelas de todo el mundo, dirigidos a mejorar diferentes aspectos nutricionales y comportamientos dietéticos. En cuanto al desayuno, los programas tienen como objetivo mejorar tanto la calidad nutricional como evitar la omisión del desayuno (Van Cauwenberghe *et al.*, 2010). En niños de 9 a 11 años de la escuela primaria en Gales, se les ofreció un desayuno saludable gratuito durante varios días y se evaluaron los efectos después de 12 meses. Los autores concluyeron que la intervención no redujo la omisión del desayuno, más bien, los alumnos sustituyeron el desayuno en casa por el desayuno en la escuela. Sin embargo, hubo mejoras en la ingesta nutricional de los niños a la hora del desayuno, aunque no afectó al resto del día. Se observaron actitudes más positivas hacia el desayuno, lo que puede tener implicaciones para los comportamientos alimentarios



a lo largo de la vida. No hubo impacto en la memoria episódica ni en el comportamiento en el aula. Probablemente, se deba realizar una intervención específica sobre los que se saltan el desayuno y no lo integran junto con otros objetivos. (Murphy *et al.*, 2011).

Muchos programas se enfocan en el consumo de frutas, verduras (para una revisión, ver Van Cauwenberghe *et al.*, 2010) y agua. El Programa Piloto de Frutas y Hortalizas del Norte en Canadá, en el que les ofrecieron a los niños frutas y verduras gratuitas y más horas de educación nutricional, dio lugar a cambios positivos en el consumo de frutas y verduras en la escuela primaria y a cambios favorables en las preferencias por determinadas frutas y hortalizas (He *et al.*, 2009). El estudio HEALTHY, un programa de intervención multicomponente realizado durante cinco semestres en secundaria en Carolina del Norte con contenidos en nutrición, educación física, cambio de comportamiento y comunicaciones basadas en *marketing* social, aportó cambios significativos en la ingesta de frutas y agua en los estudiantes (Siega-Riz *et al.*, 2011). En otro estudio realizado en niños con obesidad en Texas, los autores concluyeron que incorporar a niños y niñas, incluso de 10 años de edad, en las conversaciones y planificación de los cambios de estilo de vida tanto para la dieta como la actividad física era esencial para el éxito del programa. En este caso, la reducción en la prevalencia de obesidad estuvo relacionada con las mejoras en actividad física, sedentarismo y dieta saludable, pero no con el consumo de *snacks* dulces (Ezendam *et al.*, 2011).

Las intervenciones en los colegios se han clasificado en educacionales, ambientales y multicomponente. En la revisión realizada por Van Cauwenberghe *et al.*, (2010), concluyeron que, en Europa, los programas de intervención multicomponente en los colegios eran los más eficientes. Muchos estudios no incluyen variables objetivas del impacto del programa, como pueden ser cambios en la composición corporal, BMI o en la condición física, algo que consideramos fundamental. Otros autores han puesto de manifiesto que

muchas intervenciones dirigidas a la prevención o reducción de obesidad en la edad infantil y juvenil no tienen en cuenta los aspectos psicosociales. Aunque se salga del marco de la temática de este artículo, consideramos importante mencionar este aspecto.

Asimismo, faltan datos sobre los efectos a largo plazo de los programas de educación nutricional sobre el cambio de comportamiento en la escuela. La inclusión de los padres en los programas es muy importante. Los niños deben poder poner en práctica lo que han aprendido en los programas de educación para la salud en casa y en la escuela. Es fundamental la actitud correcta, tanto ante el ejercicio como ante la comida por parte de profesores, padres y supervisores de los comedores escolares.

Nosotros, desde ImFINE (grupo de investigación en nutrición, ejercicio y estilo de vida saludable) llevamos más de una década impulsando la figura del profesor de Educación Física (EF) como referente de la educación para la salud en colegios e institutos, contribuyendo a diferentes proyectos de investigación europeos y nacionales y proyectos educativos (AVENA, HELENA, Healthaware, HELLP, HEPE, PASOS, CONEFTADOS). Asimismo, planteamos la colaboración del profesor de EF con el pediatra de atención primaria, que deberían estar en comunicación, especialmente si se identifican niños, niñas y adolescentes de riesgo. Esto es algo que estamos desarrollando actualmente en el proyecto PESCA (<https://programapesca.com/>), (Zarate-Osuna *et al.*, 2021), en el que estamos colaborando. Muchos de los datos obtenidos en estos estudios se han resumido en el libro *AF, deporte, ejercicio y salud en niños y adolescentes*, publicado junto a la Asociación Española de Pediatría en 2011, y que está pendiente de actualización.

La recomendación de la Organización Mundial de la Salud de practicar al menos 60 minutos al día de AF de moderada a vigorosa es más fácil de cumplir si los niños y adolescentes tienen una hora diaria de EF en la escuela, algo que venimos reivindicando hace tiempo. Ya en 2007, el Parlamento Europeo recomendó a



los países que fueran al menos 3 horas a la semana. La AF en la escuela no debe limitarse a las clases de EF. Se debe favorecer también en los recreos y se puede trabajar en otras asignaturas. Aumentar una hora de EF de CALIDAD podría suponer un cambio de datos de un 14 % y acercar el cumplimiento de las recomendaciones al 50 %.

¿Cumplir las recomendaciones de AF influye sobre la salud?

Esta hora diaria de AF está plenamente justificada (Cristi-Montero y col., 2019). La práctica regular de ejercicio físico con intensidades y tiempos adecuados tiene repercusiones positivas sobre todos los órganos y sistemas del organismo, además de favorecer un óptimo desarrollo y crecimiento. En la escuela infantil, los juegos favorecen el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas. Se debe buscar progresión en la fase de educación primaria. En adolescentes, aquellos que cumplen con las recomendaciones tienen menor porcentaje de grasa corporal total y abdominal que los que las incumplen, según datos obtenidos en el proyecto HELENA (Moliner-Urdiales y col., 2009). Asimismo, en muchas investigaciones realizadas en colegios se han observado mejores valores de colesterol y lípidos en sangre entre los más activos. En el estudio realizado por Cordova y col., (2013) en León, la prevalencia de sobrepeso y obesidad y los factores de riesgo cardiovascular mejoraba a medida que aumentan las horas de AF y deporte, concluyendo que una hora diaria de EF en los colegios reducía los factores de riesgo cardiometabólicos. Incluso en los adolescentes con algo de sobrepeso, los que hacen más ejercicio presentan una mejor condición física y un perfil de riesgo metabólico mejor que los que no hacen ejercicio. Además, la combinación de ejercicio con niveles adecuados de vitamina D favorece una mejor mineralización ósea, algo importante para prevenir o retrasar una futura osteoporosis (Valtueña y col., 2012).

Estudios recientes indican que la práctica de AF también mejora la función mental. Un metaanálisis publicado en 2017 demostró que la AF realizada en el aula tiene efectos positivos en mejorar el comportamiento en clase, la realización de las tareas y conduce a mejoras en el rendimiento académico. Sugieren los autores que los datos parecen indicar un impacto positivo sobre el rendimiento académico, pero que la heterogeneidad de las intervenciones realizadas no permite tomar conclusiones definitivas (Watson y col., 2017). Esto abre la puerta a jornadas escolares más activas, donde el movimiento forme parte también del resto de asignaturas. Programas de descansos activos o unidades didácticas activas deberían jugar un papel para conseguir ese objetivo (<https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/actividadFisica>).

En un estudio realizado en alumnos de primaria de EE. UU., se confirma que aquellos estudiantes que realizaban AF en las clases de EF, en los descansos y recreos y que participaban en deportes o bailes, presentaban mejores valores de condición física que aquellos que participaban en juegos no reglados fuera del colegio (Chen y col., 2018). Como bien es sabido, una buena condición física es un marcador de salud.

Intervención en salud en el entorno escolar, nuevas perspectivas

Durante todas las fases críticas del desarrollo, a excepción del periodo perinatal, los niños y adolescentes tienen la obligación de ir a la escuela. La escuela es, por tanto, el lugar ideal para poder intervenir y procurar que las propuestas lleguen a toda la población. Entre los 5 y 6 años se ha identificado el posible repunte de obesidad. En los datos obtenidos del Estudio PASOS, en 2019, se cruzaron los datos de minutos diarios de actividad física y de tiempo de pantalla, observándose que entre los 9 y 10 años se producía el cruce crítico entre disminución de horas de AF y aumento de sedentarismo (Warnberg y col., 2021). A estas edades aún se suele realizar una comida más saludable en el entorno escolar y familiar. A partir de



los 13 años aumenta el riesgo de trastornos de la conducta alimentaria (TCA) asociado al desarrollo madurativo. De hecho, los datos de los últimos estudios indican que están aumentando los extremos, es decir, niños, niñas y, sobre todo, adolescentes con bajo peso y sobrepeso/obesidad, reduciéndose aquellos con normopeso (peso adecuado para una persona) (Informe PASOS 2022). Por tanto, se puede abordar la prevención y la educación de AF y salud adaptada a cada fase. Además del ejercicio físico, un entorno escolar promotor de la AF es esencial. Se puede intervenir en los patios escolares, haciéndolos más coeducativos y generadores de movimiento, mediante descansos activos con ejercicio físico en las clases (DAME 10), proyectos de aprendizaje activo en el resto de asignaturas (*Active School Days*, proyecto Erasmus + Sport liderado por David Cañada, investigador del grupo ImFine) y generando entornos escolares libres de coches que favorezcan el desplazamiento activo al centro escolar. El programa *Active Living Research* de la Robert Wood Johnson Foundation propone sumar los minutos hasta llegar a 60 o más diarios (23 de EF diaria + 19 minutos de descansos activos en clases + 16 de transporte activo al colegio) a lo que se puede sumar + 12 de jugar en el parque + actividades extraescolares, etc. En un proyecto realizado sobre una muestra de casi 20.000 niños, niñas y adolescentes españoles de 6 a 18 años, en el que participamos, (CSD, (Consejo Superior de Deportes), 2011) las principales barreras que surgieron para no realizar actividad físico-deportiva fueron la falta de

tiempo, «porque no me gusta» y «porque no se me da bien». El entorno escolar puede derribar estas barreras y crear hábito, para que el ser activo y la vida en movimiento forme parte del quehacer diario a lo largo de la vida, sin olvidar la parte lúdica y divertida que conlleva. Los expertos indican que es importante tener en consideración las opiniones de los escolares según las edades, sin olvidar la perspectiva de género (Jong y col., 2020). Para una implementación exitosa, se debe abordar por niveles (aula, escuela y políticas públicas) e incluir a los *stakeholder* (grupos de interés) adecuados (Daly-Smith y col., 2020).

Son varias las revisiones sistemáticas recientes que han abordado la intervención en salud en el entorno escolar. Al igual que las revisiones más antiguas ya citadas, existe consenso sobre que las intervenciones más exitosas son las multicomponente, que incluyen aspectos de nutrición, actividad física, psicología, comedor escolar e inclusión de la familia y del entorno. Dorame-López y Esparza-Romero (2022) revisaron las intervenciones realizadas en escolares indígenas de México de entorno rural y bajo nivel socioeconómico. El 73 % tuvo al menos un resultado significativo sobre alguna de las variables relacionadas con la adiposidad. Importante la duración de los programas (más de 6 meses) y destacan los autores que los profesores habían sido formados previamente.

La revisión de Denova-Gutiérrez y col., (2023), incluyó 331 intervenciones en el entorno escolar, familiar y una combinación de ambos en niños de 6 a 12

años. El 100 % de los estudios incluyeron PA (asistente profesional), 91 % nutrición, 64 % entorno/familia, 27 % psicología, 9 % comidas escolares. Las más eficaces en relación con combatir el sobrepeso/obesidad fueron los multicomponente que incluían AF, nutrición, cambios comportamiento en el entorno escolar. Los programas de AF incluían sesiones de conocimiento y práctica de AF y estilo de vida más activo, así como actividades complementarias, actividades deportivas, juegos no competitivos, torneos, pases gratuitos a instalaciones deportivas. Las sesiones psicológicas estaban enfocadas al cambio de comportamiento, la mejora de la autoestima, imagen corporal y habilidades sociales. La parte nutricional consistía sobre todo en sesiones sobre salud alimentaria y nutrición, así como actividades complementarias como asesoramiento nutricional, visitas guiadas al supermercado, talleres de cocina saludable, modificación del comedor escolar y juegos para reforzar conocimientos. Se prestaba especial atención al desayuno, merienda o entrega de almuerzo saludable en el comedor escolar. Para el éxito de los programas hubo que fomentar el apoyo y motivación en los niños, la intervención con las familias y, en general, la comunidad también participó en actividades recreativas.

En los últimos años se han ido introduciendo los *nudges* como una herramienta de intervención barata y prometedora para mejorar los comportamientos saludables. Los *nudges* fueron definidos por primera vez por Thaler y Sunstein como «[...] cualquier aspecto de la arquitectura de elección (también denominada arquitectura de la decisión) que altere el comportamiento de las personas de una manera predecible sin prohibir ninguna opción o cambiar significativamente sus incentivos económicos». (Thaler y Sunstein, 2009). Posteriormente, Hansen (2016) introduce una definición más detallada.

Un *nudge* (empujoncito) es un intento de influir en el juicio, las decisiones o el comportamiento de las personas de manera predecible. Esto se logra porque las personas a menudo enfrentan límites cognitivos, sesgos, rutinas y hábitos que dificultan que actúen de manera completamente racional en su propio interés. Un *nudge* aprovecha esas mismas limitaciones y hábitos para influir en sus decisiones. Esta influencia ocurre sin necesidad de prohibir o agregar opciones, ni de cambiar incentivos, como tiempo, esfuerzo, sanciones sociales o beneficios económicos. (Hansen, 2016).

Hasta ahora, siendo más utilizado en adultos, Diamant y col., (2023) revisaron recientemente intervenciones mediante *nudges* en niños de 2 a 12 años con el foco puesto en el sueño, la actividad física y el comportamiento sedentario. La principal conclusión es que aún son muy escasas las intervenciones

que utilizan esta metodología tan prometedora. Los pocos estudios encontrados mostraron resultados positivos generalmente integrados en intervenciones multicomponente en el entorno escolar. En 14 estudios aumentó la AF; en 7, se redujo el comportamiento sedentario; en 5 estudios, aumentaron AF y redujeron el comportamiento sedentario y en uno, mejoraron los patrones de sueño.

Mayoritariamente, las intervenciones fueron sobre AF, comportamiento sedentario y sueño (solo 5 sobre una de las variables).

Intervención realizada sobre niños (4 estudios), cuidadores (5 estudios) y en ambas (8 estudios).

GAP (Análisis de brechas): la mitad de los estudios NO incluyeron posterior *follow-up* (seguimiento).

El entorno escolar, como hemos ido relatando, es clave para asumir un liderazgo mayor en relación a la salud de niños, niñas y adolescentes, en todos los temas, pero especialmente en los relacionados con el sobrepeso/obesidad y otros TCA. Desde edades tempranas, se debe favorecer el crecimiento del niño sano, en normopeso. El incremento de la prevalencia de sobrepeso y obesidad infantojuvenil ha llevado a la Sociedad Italiana de Pediatría a publicar un posicionamiento en relación al tratamiento de la obesidad en estas edades (Maffei y col., 2023). Establecen 3 niveles de intervención:

- 1.º nivel: modificaciones en el estilo de vida.
- 2.º nivel: añadir el uso de medicación.
- 3.º nivel: operación bariátrica (Cirugía que ayuda a las personas obesas a adelgazar).

Consideramos que es un fracaso de todos si un niño, o un adolescente debe recurrir a la cirugía bariátrica para tratar la obesidad. De ahí que el entorno escolar debe servir también para identificar niños y niñas en situación de riesgo y, junto con padres y personal sanitario, tratarlo. La prevención es siempre el mejor tratamiento. Para el primer nivel, indican que lo más efectivo es la modificación de la composición de macronutrientes, implementación de diferentes patrones dietéticos y cambiar el horario de las comidas.

Pocas pautas recomiendan una dieta intensiva, salvo en el tratamiento de la obesidad con comorbilidades (cuando dos o más trastornos o enfermedades ocurren en una misma persona) u obesidad severa, como dietas de muy baja energía y dietas muy bajas en carbohidratos.

Mejores resultados encontramos en los programas de dieta y ejercicio, con intervención de terapia conductual (TC), terapia cognitivo conductual y educación terapéutica del paciente.

La promoción del ejercicio y el tratamiento deben incluirse en el marco de equipos multidisciplinares, compuestos por graduados en CAFD (Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), trabajando en colaboración con otros profesionales.

Conclusiones y reflexiones

- Cumplir las recomendaciones de 1 h /día de AFMV (actividad física de moderada a vigorosa) tiene efectos positivos sobre la salud de niños y adolescentes.
- A pesar de todos los esfuerzos, la AF sigue disminuyendo en España.
- Es un reto ser activo en un ambiente que favorece la inactividad física y el sedentarismo sin renunciar a los avances de la tecnología.
- El comedor escolar debe tener un componente educativo.
- Es necesario desarrollar una competencia digital enfocada en el uso de la tecnología para fomentar conductas más activas, saludables y sostenibles.
- Desde 3 a 16 (18) años, todos los niños, niñas y adolescentes van a la escuela.
- En 2007, el Parlamento Europeo ya recomendó al menos 3 h/semana de Educación Física.
- Los profesores de EF deben y pueden liderar la AF para la salud en la escuela (más allá de sus clases de Educación Física), y se debe apoyar su formación específica en este campo.
- No se puede contar solo con un voluntariado de los profesores más convencidos, deben tener apoyo institucional y herramientas para cumplir los objetivos.

Bibliografía

1. Aznar, S., et al. (2022). ***Guía PACO y PACA (Pedalea y Anda al COle, Pedalea y Anda a CAa)***. Ministerio de Sanidad, Federación Española de Municipios y Provincias, Ministerio de Educación y Formación Profesional.

2. Chen, W., Hammond-Bennett, A., Hypnar, A., & Mason, S. (2018). *Health-related physical fitness and physical activity in elementary school students*. **BMC Public Health*, 18*(1), 195.

3. Cordova, A., Villa, G., Sureda, A., Rodríguez-Marroyo, J. A., & Sánchez-Collado, M. P. (2012). *Physical activity and cardiovascular risk factors in Spanish children aged 11-13 years*. **Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 65*(7), 620-626.

4. Cristi-Montero, C., Chillón, P., Labayen, I., Casajus, J. A., Gonzalez-Gross, M., Vanhelst, J., Manios, Y., Moreno, L. A., Ortega, F. B., & Ruiz, J. R. (2019). *Cardiometabolic*

risk through an integrative classification combining physical activity and sedentary behavior in European adolescents: HELENA study. **Journal of Sport and Health Science*, 8*(1), 55-62.

5. CSD. (2011). ***Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España***. CSD-Fundación Alimentum-Fundación Deporte Joven. ISBN 978-84-694-7215-6.

6. Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V. S. J., Routen, A. C., Morris, J. L., Gammon, C., Bartholomew, J. B., Resaland, G. K., Llewellyn, B., Allman, R., & Dorling, H. (2020). *Implementing physically active learning: Future directions for research, policy, and practice*. **Journal of Sport and Health Science*, 9*(1), 41-49.

7. Denova-Gutierrez, E., Gonzalez-Rocha, A., Mendez-Sanchez, L., Araiza-Nava, B., Balderas, N., Lopez, G., ... & Rivera, J. A. (2023). *Overview of systematic reviews of health interventions for the prevention and treatment of overweight and obesity in children*. **Nutrients*, 15*(3), 773.

8. Diamant, É., Perez, T., & Drouin, O. (2023). *Nudging interventions to improve children's sleep, physical activity and sedentary behavior: A scoping review*. **Preventive Medicine*, 173*, 107572.

9. Dorame López, N. A., & Esparza Romero, J. (2022). **Nutr Hosp**.

10. Ezendam, N. P., Springer, A. E., Brug, J., Oenema, A., & Hoelscher, D. H. (2011). *Do Trends in Physical Activity, Sedentary, and Dietary Behaviors Support Trends in Obesity Prevalence in 2 Border Regions in Texas?* **Journal of Nutrition Education and Behavior**. [Epub ahead of print].

11. González-Gross, M., Gómez-Lorente, J., Valtueña, J., Ortiz, J. C., & Meléndez, A. (2008). *The development of the healthy lifestyle pyramid for children and adolescents*. **Nutr Hosp*, 23*(2), 161-170.

12. Hansen, P. G., Skov, L. R., & Skov, K. L. (2016). *Making healthy choices easier: regulation versus nudging*. **Annual Review of Public Health*, 37*(1), 237-251.

13. He, M., Beynon, C., Sangster Bouck, M., St Onge, R., Stewart, S., Khoshaba, L., Horbul, B. A., & Chircoski, B. (2009). *Impact evaluation of the Northern Fruit and Vegetable Pilot Programme - a cluster-randomised controlled trial*. **Public Health Nutrition*, 12*(11), 2199-2208.

14. Herrera-Ramos, E., Tomaino, L., Sánchez-Villegas, A., Ribas-Barba, L., Gómez, S. F., Wärnberg, J., Osés, M., González-Gross, M., Gusi, N., Aznar, S., Marín-Cascales, E., González-Valeiro, M. Á., Terrados, N., Tur, J. A., Segú, M., Fitó, M., Homs, C., Benavente-Marín,

- J. C., Labayen, I., Zapico, A. G., & Sánchez-Gómez, J. (2023). *Trends in Adherence to the Mediterranean Diet in Spanish Children and Adolescents across Two Decades*. *Nutrients, 15*(10), 2348. <https://doi.org/10.3390/nu15102348>.
15. Jong, S. T., Croxson, C. H. D., Guell, C., Lawlor, E. R., Foubister, C., Brown, H. E., Wells, E. K., Wilkinson, P., Vignoles, A., van Sluijs, E. M. F., & Corder, K. (2020). *Adolescents' perspectives on a school-based physical activity intervention: A mixed method study*. *Journal of Sport and Health Science, 9*(1), 28-40.
16. Maffei, C., Olivieri, F., Valerio, G., Verduci, E., Licenziati, M. R., Calcaterra, V., & Wasniewska, M. (2023). *The treatment of obesity in children and adolescents: consensus position statement of the Italian society of pediatric endocrinology and diabetology, Italian Society of Pediatrics and Italian Society of Pediatric Surgery*. *Italian Journal of Pediatrics, 49*(1), 69.
17. Mielgo-Ayuso, J., Aparicio-Ugarriza, R., Castillo, A., Ruiz, E., Ávila, J. M., Aranceta-Batrina, J., Gil, Á., Ortega, R. M., Serra-Majem, L., Varela-Moreiras, G., & González-Gross, M. (2016). *Physical Activity Patterns of the Spanish Population Are Mostly Determined by Sex and Age: Findings in the ANIBES Study*. *PLoS One, 11*(2), e0149969.
18. Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Rey-Lopez, J. P., Vicente-Rodríguez, G., España-Romero, V., Munguía-Izquierdo, D., Castillo, M. J., Sjöström, M., Moreno, L. A., & HELENA Study Group. (2009). *Association of objectively assessed physical activity with total and central body fat in Spanish adolescents; the HELENA Study*. *International Journal of Obesity (London), 33*(10), 1126-1135.
19. Murua, J. M. (2022). *El proceso de transformación de un entorno urbano en una ciudad activa: el caso Irún. En La promoción de la actividad física en la sociedad contemporánea: Orientaciones para la práctica profesional en diversos contextos* (pp. 315-323). Díaz de Santos.
20. Murphy, S., Moore, G. F., Tapper, K., Lynch, R., Clarke, R., Rissanen, L., Desousa, C., & Moore, L. (2011). *Free healthy breakfasts in primary schools: a cluster randomised controlled trial of a policy intervention in Wales, UK*. *Public Health Nutrition, 14*(2), 219-226.
21. Roman-Viñas, B., Zazo, F., Martínez-Martínez, J., Aznar-Lain, S., & Serra-Majem, L. (2018). *Results from Spain's 2018 report card on physical activity for children and youth*. *Journal of Physical Activity and Health, 15*(s2), S411-S412.
22. Siega-Riz, A. M., El Ghormli, L., Mobley, C., Gillis, B., Stadler, D., Hartstein, J., Volpe, S. L., Virus, A., & Bridgman, J.; the HEALTHY Study Group. (2011). *The effects of the HEALTHY study intervention on middle school student dietary intakes*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*(1), 7.
23. Tercedor, P., Martín-Matillas, M., Chillón, P., Pérez López, I. J., Ortega, F. B., Wärnberg, J., Ruiz, J. R., & Delgado, M. (2007). *Incremento del consumo de tabaco y disminución del nivel de práctica de actividad física en adolescentes españoles: Estudio AVENA*. *Nutrición Hospitalaria, 22*(1), 89-94. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112007000100010&lng=es.
24. Thaler, R., & Sunstein, C. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. Amsterdam Law Forum; HeinOnline: Online.
25. Valtueña, J., Gracia-Marco, L., Vicente-Rodríguez, G., González-Gross, M., Huybrechts, I., Rey-López, J. P., Mouratidou, T., Sioen, I., Mesana, M. I., Martínez, A. E., Widhalm, K., & Moreno, L. A.; HELENA Study Group. (2012). *Vitamin D status and physical activity interact to improve bone mass in adolescents. The HELENA Study*. *Osteoporosis International, 23*(8), 2227-2237.
26. Van Cauwenberghe, E., Maes, L., Spittaels, H., Van Lenthe, F. J., Brug, J., Oppert, J. M., & De Bourdeaudhuij, I. (2010). *Effectiveness of school-based interventions in Europe to promote healthy nutrition in children and adolescents: systematic review of published and "grey" literature*. *British Journal of Nutrition, 103*, 781-797.
27. Warnberg, J., Perez-Farinos, N., Benavente-Marin, J. C., Gomez, S. F., Labayen, I., Zapico, A. G., Baron-Lopez, F. J. (2021). *Screen Time and Parents' Education Level Are Associated with Poor Adherence to the Mediterranean Diet in Spanish Children and Adolescents: The PASOS Study*. *Journal of Clinical Medicine, 10*(4). <https://doi.org/10.3390/jcm10040795>.
28. Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). *Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis*. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 14*(1), 114.
29. World Health Organization. Regional Office for Europe. (2022). *WHO European Regional Obesity Report 2022*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/353747>. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
30. WHO-COSI. (2022). *Report on the fifth round of data collection, 2018–2020: WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

31. Zárate Osuna, F., Zapico, A. G., Martín Carpi, F. J., Ramón Krauel, M., & González Gross, M. (2021). [Cardiovascular Health School Program (PESCA). *Methodology and initial results: 2018-2020*]. *Nutr Hosp, 38*(Spec No2), 54-59. <https://doi.org/10.20960/nh.03799>.
32. Zapico, A. G., Aparicio-Ugarriza, R., Quesada-González, C., Gómez, S. F., Wärnberg, J., Medrano, M., Gusi, N., Aznar, S., Marín-Cascales, E., González-Valeiro, M.A., Serra-Majem, L., Pulgar, S., Tur, J.A., Seguí, M., Fito, M., Homs, C., Benavente-Marín, J. C., Sánchez-Gómez, J., Jiménez-Zazo, F., Alcaraz, P. E., Sevilla-Sánchez, M., Herrera-Ramos, E., Bouzas, C., Sistac, C., Schröder, H., Gesteiro, E., & González-Gross, M. (2023). *Lifestyle behaviors clusters in a nationwide sample of Spanish children and adolescents: PASOS study*. *Pediatric Research, 94*(6), 2077-2084. <https://doi.org/10.1038/s41390-023-02710-2>.

Webs de interés

<http://www.imfine.es>

<https://www.gasolfoundation.org/es/estudio-pasos>

<https://programapesca.com>

<https://redexernet.com>

Autoría

Prof. Dra. Marcela González-Gross Catedrática de Educación Física y Deportiva y responsable del Grupo de Investigación en nutrición, ejercicio y estilo de vida saludable (ImFINE) de la UPM (Universidad Politécnica de Madrid).

Presidenta de la Sociedad Española de Nutrición (SEÑ); Manager Científico de Exercise is Medicine® España; socia fundadora de la red EXERNET; miembro de Red Ciber de Obesidad y Nutrición (CIBERObn). Académica correspondiente de la Real Academia Nacional de Farmacia (España). Académica Numeraria de la Real Academia Europea de Doctores (España), entre otros.

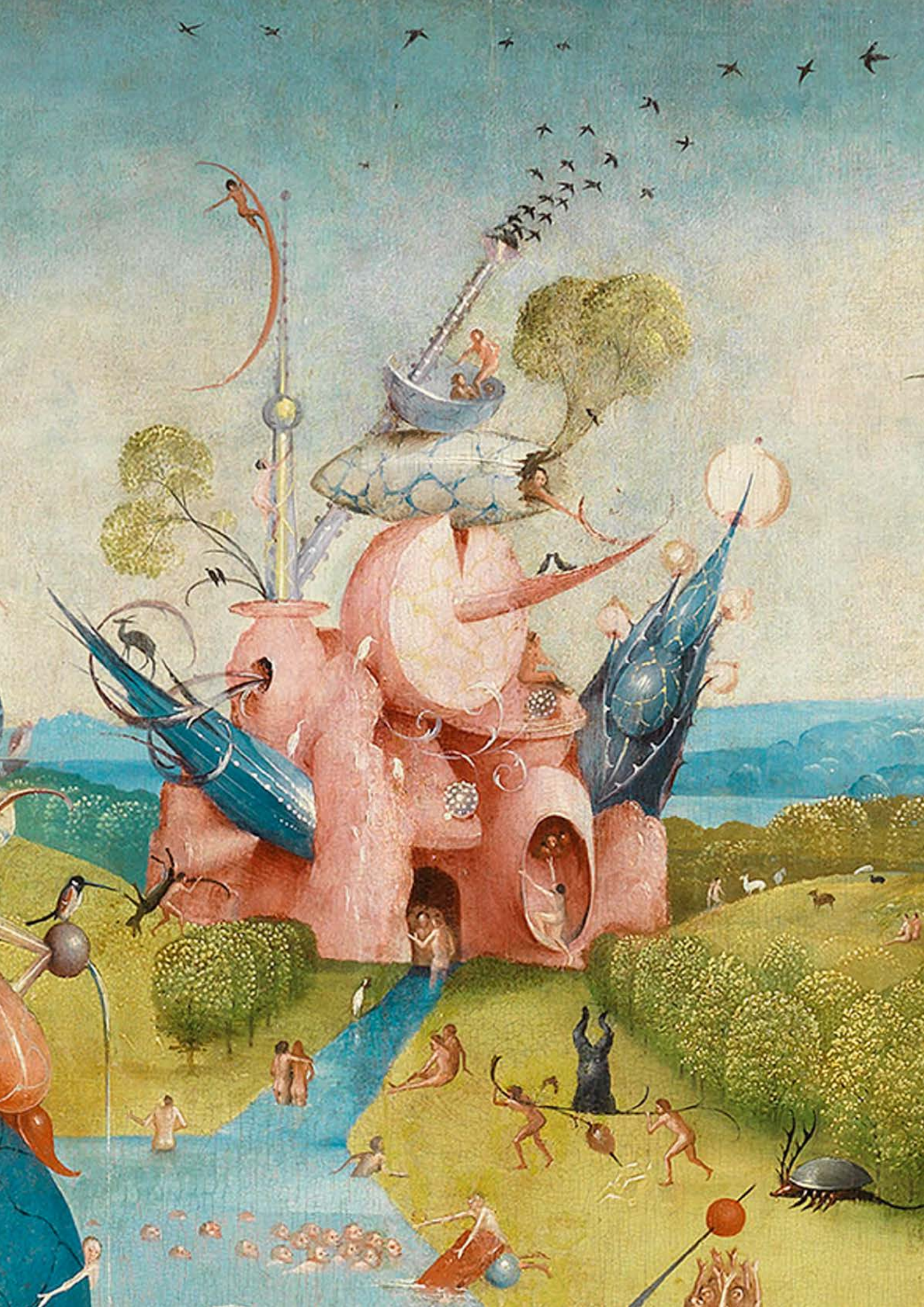
Sus principales líneas de investigación incluyen la interacción de ejercicio físico y dieta en la calidad de vida y el envejecimiento. Especialmente sensibilizada con la problemática de la población infantil y juvenil, lideró junto con otros investigadores los proyectos AVENA y HELENA, desarrollando metodologías de investigación que se utilizan en proyectos actuales como PASOS, y que identifican deficiencias nutricionales y determinantes de salud y obesidad que están sirviendo de base para desarrollar intervenciones y políticas de salud pública

Autora de más de 400 publicaciones, entre ellas *La Pirámide del estilo de vida saludable para niños y adolescentes*, ha dirigido 45 trabajos fin de Máster y 19 tesis doctorales, todas *cum laude*, la mayoría internacionales. Ha participado en más de 70 proyectos de investigación e impartido más de 250 conferencias a nivel nacional e internacional.

Se puede ampliar información en la web del grupo ImFINE : www.imfine.es

Dr. Augusto G. Zapico Licenciado y Doctor en Ciencias del Deporte. Profesor universitario desde el año 2001. Desde 2004 en el área de Didáctica de la Educación Física de la UCM y actualmente profesor titular en el Departamento de Salud y Rendimiento Humano de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF de la Universidad Politécnica de Madrid. Docente en asignaturas ligadas a la Actividad Física y Salud, así como a la Educación Física escolar. Investigador del grupo ImFINE-Ejercicio, nutrición y estilo de vida saludable, ha colaborado con varios grupos de investigación ligados al ejercicio, la actividad física, la nutrición y la salud (en la Universidad Complutense y Politécnica de Madrid, la Universidad de Columbia en USA y la Manchester Metropolitan University en UK). Con numerosas participaciones en congresos, proyectos y publicaciones referidos a los hábitos de vida saludables, destacando los proyectos PASOS, PESCA o ASOMAD en los últimos años.





Este artículo explora los factores clave para crear un entorno educativo positivo según PISA 2022, examinando la relación entre los estudiantes y los docentes, el papel del apoyo familiar, o el sentido de pertenencia al centro educativo, y cómo estas dinámicas se correlacionan con una mentalidad de crecimiento. Un apoyo docente efectivo puede mejorar significativamente la motivación de los alumnos y sus resultados académicos. De igual manera, un respaldo familiar constante no solo mejora el rendimiento académico, sino que también intensifica las conexiones emocionales de los estudiantes con su proceso educativo. Estos pilares son esenciales para fomentar un ambiente educativo acogedor y estimulante, capaz de responder eficazmente a las necesidades y desafíos de los estudiantes en un contexto de incertidumbre y cambio constante.

Ismael Sanz Labrador

Luis Miguel Doncel Pedrera



FACTORES CLAVE PARA UN ENTORNO EDUCATIVO POSITIVO EN PISA 2022: RELACIÓN CON DOCENTES Y APOYO FAMILIAR

Ismael Sanz Labrador

Universidad Rey Juan Carlos. FUNCAS y London of School Economics.

Luis Miguel Doncel Pedrera

Universidad Rey Juan Carlos. Grupo de Innovación Docente Consolidado en Economía y Finanzas, URJC.

Resumen

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) ha sido un instrumento fundamental en la evaluación comparativa de sistemas educativos alrededor del mundo, desde su inicio en el año 2000. En este contexto, factores como el apoyo docente y la implicación de las familias influyen en el éxito educativo y bienestar general de los alumnos.

Este artículo explora los factores clave para crear un entorno educativo positivo según PISA 2022, examinando la relación entre los estudiantes y los docentes, el papel del apoyo familiar, o el sentido de pertenencia al centro educativo, y cómo estas dinámicas se correlacionan con una mentalidad de crecimiento. Un apoyo docente efectivo puede mejorar significativamente la motivación de los alumnos y sus resultados académicos. De igual manera, un respaldo familiar constante no solo mejora el rendimiento académico, sino que también intensifica las conexiones emocionales de los estudiantes con su proceso educativo. Estos pilares son esenciales para fomentar un ambiente educativo acogedor y estimulante, capaz de responder eficazmente a las necesidades y desafíos de los estudiantes en un contexto de incertidumbre y cambio constante.

Abstract

The Programme for International Student Assessment (PISA) has been a key instrument in the comparative assessment of education systems worldwide since its inception in 2000. In this context, factors such as teacher support and family involvement influence students' educational success and overall well-being.

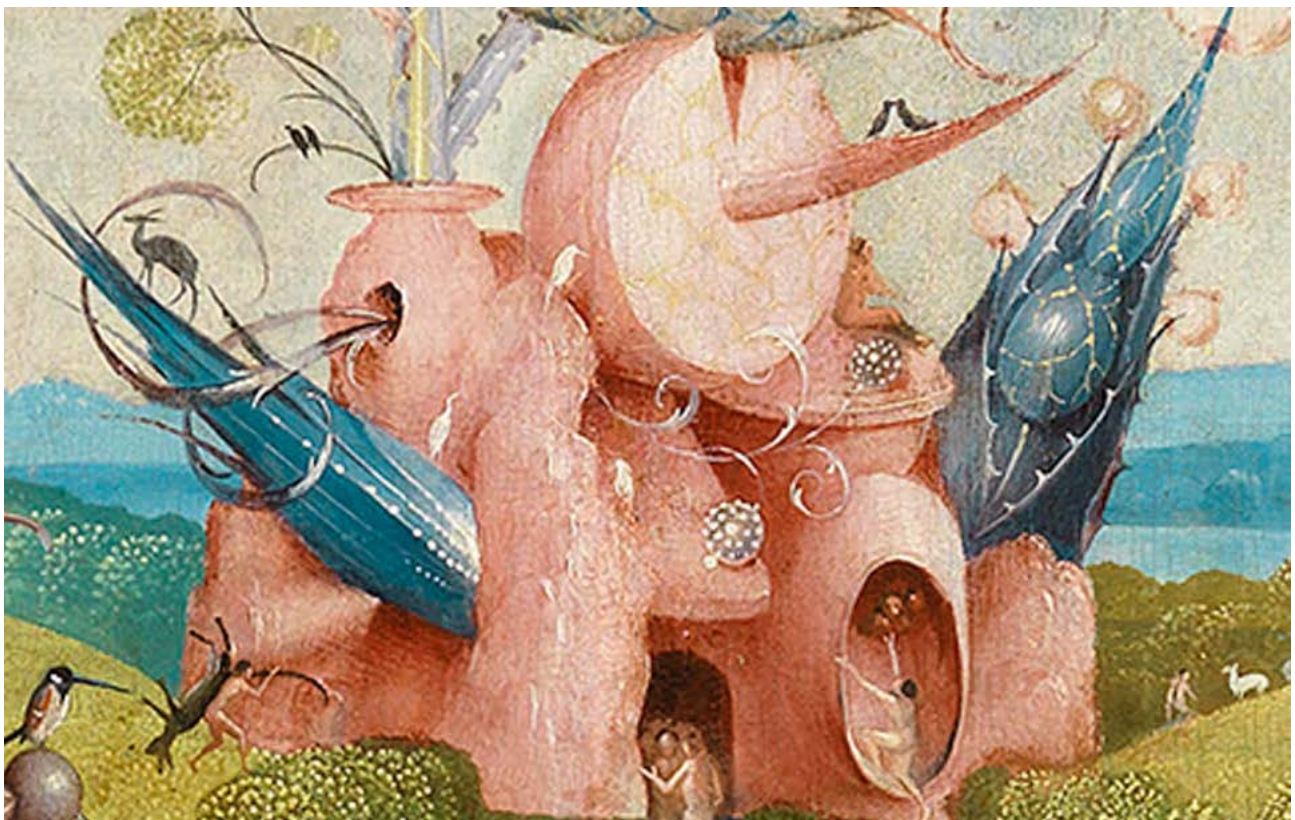
This article explores the key factors for creating a positive educational environment according to PISA 2022, examining the relationship between students and teachers, the role of family support, or the sense of belonging to the school and how these dynamics correlate with a growth mind-set. Effective teacher support can significantly improve students' motivation and academic performance. Similarly, consistent family support improves academic performance and enhances students' emotional connections to their educational process. These pillars are essential for fostering a welcoming and stimulating educational environment, capable of responding effectively to students' needs and challenges in uncertain and constant change.

Por ello, se reafirma la necesidad de políticas educativas que promuevan una mayor colaboración entre las escuelas y las familias, así como el desarrollo profesional continuo de los docentes en habilidades interpersonales y pedagógicas. Las implicaciones de estos hallazgos son vastas, sugiriendo que la educación de calidad es inseparable de un entorno comprensivo y apoyado por una comunidad comprometida y cohesiva.

Palabras clave: PISA; bienestar educativo; familia y resultados académicos; docentes y resultados académicos; políticas educativas.

Therefore, the need for educational policies that promote greater collaboration between schools and families, as well as teachers' continuous professional development in interpersonal and pedagogical skills, is reaffirmed. The implications of these findings are far-reaching, suggesting that quality education is inseparable from a caring environment supported by a committed and cohesive community.

Key Words: PISA; educational well-being; family and educational outcomes; teachers and educational outcomes; educational policies.





I. Introducción

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha sido fundamental en la evaluación comparativa de sistemas educativos alrededor del mundo desde su inicio en el año 2000. PISA no solo mide competencias en lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años, sino que también analiza cómo estos estudiantes aplican sus conocimientos a problemas de la vida real, un reflejo de la preparación para enfrentarse a los desafíos del mundo moderno.

Este estudio ha demostrado que más allá de los recursos y tecnología disponible en los centros educativos, factores como el apoyo docente y la implicación de las familias influyen en el éxito educativo y bienestar general de los alumnos. En este contexto, el bienestar integral de la comunidad educativa —que incluye tanto a estudiantes como a docentes y familias— es un elemento muy relevante para potenciar tanto el rendimiento académico como la equidad en la educación.

En particular, la edición 2022 de PISA ofrece una buena oportunidad para analizar estos aspectos en profundidad, destacando la interacción entre el apoyo docente y el familiar, y cómo estos influyen en el desempeño y la satisfacción estudiantil en diferentes contextos educativos, con un enfoque especial en España. Este análisis se complementa con comparaciones entre las Comunidades Autónomas españolas y con promedios de la OCDE, así como con referencias a países de la Unión Europea (UE) y algunos contextos de América Latina, permitiendo una comprensión de las prácticas educativas más efectivas.

Este artículo explora los factores clave para crear un entorno educativo positivo según PISA 2022, examinando la relación entre los estudiantes y los docentes, el papel del apoyo familiar, el sentido de pertenencia al centro educativo, la ansiedad hacia las matemáticas y cómo estas dinámicas se correlacionan con una mentalidad de crecimiento, con el ob-

jetivo de proporcionar recomendaciones prácticas para fortalecer la resiliencia y eficacia de los sistemas educativos en tiempos de cambio y desafío. En concreto, en la sección segunda se enumeran varios factores que favorecen tanto el éxito académico como el bienestar general de los estudiantes. En la sección tercera, se analiza el papel que juega el apoyo docente en España en comparación con otros países, mientras que el rol de las familias se muestra en el apartado cuarto. En la sección quinta, se ofrece la visión de otras variables que nos aportan información sobre el bienestar de los estudiantes, el sentido de pertenencia y la satisfacción con la vida en el ámbito escolar en España. Por último, se incluyen unas conclusiones sobre los aspectos considerados en este documento.

2. Factores clave para un entorno educativo positivo en PISA 2022

El Informe PISA 2022 señala varios factores que contribuyen a crear un ambiente educativo favorable, clave para el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes. El entorno educativo efectivo no se limita a la calidad de la enseñanza y los recursos materiales disponibles, sino que también implica dimensiones interpersonales y socioemocionales significativas (OCDE, 2023). Estos son los cuatro aspectos que resalta PISA 2022 y que se reflejan en la **Figura I**, extraída del propio Informe:

Apoyo y disciplina en clase. El soporte que los docentes proporcionan en el aula es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes. Un clima disciplinario adecuado permite a los estudiantes concentrarse mejor y participar activamente en el proceso de aprendizaje. La interacción positiva con los docentes, que incluye reconocimiento y apoyo continuo, mejora significativamente la motivación del alumnado y su rendimiento académico. La disciplina no solo se refiere al control del aula, sino también a cómo los docentes gestionan la interacción y fomentan un ambiente de respeto y colaboración.

Creación de un ambiente de aprendizaje seguro. La seguridad en el entorno escolar, tanto física como emocional, es otro pilar importante. Las escuelas que aseguran un espacio libre de violencia, acoso e intimidación permiten que los estudiantes se sientan protegidos y valorados. Este aspecto es determinante para que los alumnos y alumnas puedan enfocarse en sus estudios sin miedos ni distracciones, y es un componente para fomentar un ambiente inclusivo y estimulante.

Asistencia y puntualidad escolar. La regularidad en la asistencia y la puntualidad reflejan el compromiso y la responsabilidad del estudiante hacia su educación. Los sistemas educativos que logran altos índices de asistencia regular y puntualidad a menudo muestran mejores resultados académicos. Esto también indica un apoyo eficaz por parte de los docentes y las familias, creando una estructura que respalda el aprendizaje continuo y sistemático.

Trabajo conjunto con los padres. La interacción entre la escuela y el hogar es vital para un apoyo estudiantil integral. La participación activa de padres y madres en la educación de sus hijos no solo mejora los resultados académicos, sino que también apoya el desarrollo emocional y social del estudiante. Desde ayudar con las tareas hasta asistir a reuniones escolares y participar en actividades educativas, el apoyo familiar fortalece la conexión entre el hogar y la escuela, y es fundamental para construir una comunidad educativa robusta.

Cada uno de estos factores, directa o indirectamente, influye en el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes con su entorno educativo. En el contexto de los cambios y desafíos globales, comprender y mejorar estos aspectos se convierte en una prioridad para los sistemas educativos que buscan no solo antener, sino mejorar su resiliencia y eficacia.

El análisis de estos factores proporciona una visión clara de cómo las interacciones dentro del entorno educativo pueden ser optimizadas para apoyar mejor a los estudiantes, permitiéndoles alcanzar su máximo potencial en un mundo cada vez más complejo y exigente.

En este artículo nos vamos a centrar en dos de los aspectos de la Figura 1: el relativo al apoyo docente y el apoyo familiar.

3. Análisis del apoyo docente de PISA 2022

PISA 2022 proporciona información del apoyo docente en el aula, resaltando su papel esencial en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes.

Los datos del Informe muestran que la percepción del apoyo docente por parte de los estudiantes en las clases de Matemáticas en España, área principal en esta edición del Informe, es superior al promedio de la OCDE. En concreto, en el contexto de la OCDE, la **Tabla 1** muestra que España (0,06) está por encima del promedio de la OCDE (-0,03) en el índice de apoyo del profesor. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que perciben que el docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante en todas las clases (39,5 %) en España es superior al promedio de la OCDE (30,9 %) mientras que la proporción de alumnado en nuestro país que indica que recibe ayuda adicional cuando la necesitan (37,6 %) es similar a la de la OCDE (38,2 %). Asimismo, en la **Tabla 2** se pone de manifiesto que España (41,8 % y 38,1 %) se sitúa por encima del promedio de la OCDE (39,6 % y 34,2 %) en términos de estudiantes que señalan que el docente ayuda siempre con su aprendizaje y continúa enseñando hasta que entienden la materia.

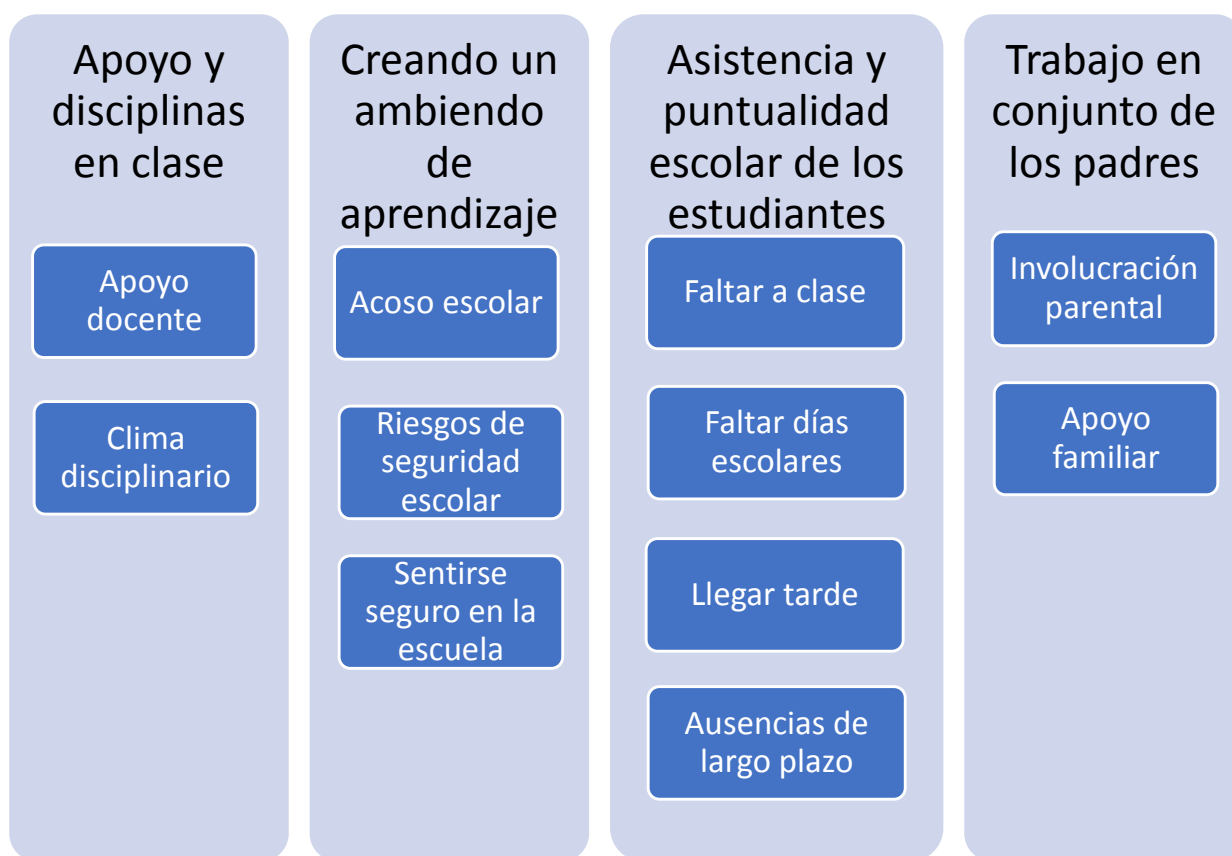
En comparación con países de la UE como Francia, Finlandia, Alemania, Italia y Portugal, observamos que, basándonos en la **Tabla 1**, España muestra un mayor índice de apoyo del profesor en comparación con países como Alemania (-0,15), Italia (-0,16) y Francia (-0,26), similar al de Finlandia (0,00), y por detrás de Portugal (0,33). Los dos aspectos en donde más destaca nuestro país en relación con los Estados miembros de la UE es el apartado relativo a que el profesor muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante y que el docente continúa enseñando hasta que los estudiantes lo entienden.

Si se compara la situación de España con países iberoamericanos como Argentina, Chile, Colombia, Brasil, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay en la **Tabla 1**, se observa que países como Guatemala (0,92), Paraguay (0,76) y República Dominicana (0,66) tienen índices de apoyo significativamente más altos que España. Esto podría reflejar una fuerte cultura de apoyo docente en estos países, a pesar de los diversos desafíos educativos que enfrentan. De hecho, como manifiestan los datos de la **Tabla 2**, las economías iberoamericanas sobresalen por la visión que tienen los estudiantes respecto al apoyo que reciben de los profesores. Estos países, consistentemente, obtienen un resultado superior al de las grandes economías europeas. Destaca Guatemala con un elevado 77,2 % de los estudiantes indicando que sus profesores siempre ayudan con el aprendizaje, y un 74,0 % del alumnado que señala que los profesores enseñan hasta que todos entienden, ambos porcentajes considerablemente más altos que en los países de la OCDE, incluido España. En resumen, el apoyo de los profesos-

res podría ser clave para elevar tanto el bienestar de los estudiantes como el rendimiento académico. Hay países que destacan especialmente en esta relación como las economías iberoamericanas e incluso Reino Unido o Estados Unidos. En este contexto, a pesar de que los estudiantes españoles otorgan una menor calificación que la de sus homólogos iberoamericanos, sí perciben un mayor apoyo por parte de sus docentes que el alumnado promedio de la OCDE y de las grandes economías de la UE como Francia, Italia y Alema-

nia. De hecho, la buena relación entre estudiantes y docentes en España puede ser uno de los factores que expliquen la identificación positiva del alumnado de nuestro país con sus institutos y colegios, donde hacen amigos fácilmente, se sienten integrados y son bien recibidos por otros alumnos. El apoyo docente continuo y el nivel de atención individualizada que reciben los estudiantes de España, según revelan ellos mismos, es un buen punto de partida para las políticas educativas y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Figura 1. Factores clave para un entorno educativo positivo. Gráfico extraído del Informe PISA 2022



FUENTE: PISA 2022 RESULTS (VOLUME II): LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION. FIGURE II 3.1. SCHOOL LIFE AS COVERED IN PISA 2022.

Tabla 1: PISA 2022. Apoyo de los docentes a los estudiantes
Basado en la opinión de los estudiantes

	Índice de apoyo del profesor	Porcentaje de estudiantes que informaron que lo siguiente sucede en sus clases de Matemáticas:							
		El profesor muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante				El profesor brinda ayuda adicional cuando los estudiantes la necesitan			
		Todas las clases	Casi todas las clases	Algunas clases	Nunca o casi nunca	Todas las clases	Casi todas las clases	Algunas clases	Nunca o casi nunca
		%	%	%	%	%	%	%	%
Chile	0,40	48,6	29,6	16,8	5,0	48,8	29,3	17,4	4,6
Colombia	0,52	55,7	26,0	14,6	3,6	53,7	27,5	15,1	3,7
Costa Rica	0,56	63,1	21,7	12,0	3,2	55,3	23,4	15,5	5,9
Finlandia	0,00	22,9	36,2	31,3	9,6	42,5	35,1	18,6	3,8
Francia	-0,26	23,0	28,7	30,7	17,7	32,3	30,1	26,1	11,5
Alemania	-0,15	28,2	32,2	26,8	12,9	41,9	31,2	19,4	7,5
Italia	-0,16	29,3	32,7	25,9	12,2	30,0	33,9	26,3	9,7
México	0,44	50,9	26,5	17,8	4,8	52,7	26,6	16,7	4,0
Portugal	0,33	43,9	30,8	19,7	5,7	49,7	29,2	16,9	4,1
España	0,06	39,5	29,1	23,5	7,9	37,6	30,1	23,6	8,7
Reino Unido	0,26	36,8	33,9	22,6	6,7	49,2	30,1	16,7	4,0
Estados Unidos	0,25	40,4	31,3	21,4	6,8	51,0	28,6	15,7	4,7
Promedio OCDE	-0,03	30,9	32,4	26,1	10,7	38,2	32,0	22,1	7,7
Argentina	0,31	50,6	26,8	17,3	5,3	45,8	28,2	19,2	6,8
Brasil	0,28	47,4	27,1	20,2	5,3	43,0	28,8	22,1	6,1
República Dominicana	0,66	66,9	18,2	10,9	4,0	60,0	22,9	13,2	3,9
El Salvador	0,59	61,2	20,8	13,3	4,6	58,6	22,4	15,0	4,1
Guatemala	0,92	73,2	16,0	7,7	3,1	71,7	16,7	9,1	2,5
Panamá	0,48	56,1	24,1	15,6	4,2	54,2	25,7	16,1	4,0
Paraguay	0,76	67,0	19,9	10,1	3,0	64,9	21,2	9,9	3,9
Perú	0,50	53,8	28,1	15,8	2,3	52,7	29,3	15,8	2,3
Uruguay	0,13	38,7	29,5	24,1	7,6	39,5	31,7	22,3	6,5

FUENTE: PISA 2022.VOLUME II.TABLA II.B1.3.I

Un claro ejemplo de cómo influye esta percepción de los alumnos por recibir mayor ayuda e interés por parte de su profesorado en la adquisición tanto de conocimientos como en su bienestar se manifiesta en la **Figura 2**, extraída del Informe de PISA 2022 de la OCDE. En esta figura se ilustra cómo el apoyo docente influye significativamente en dos áreas fundamentales del aprendizaje de Matemáticas de los estudiantes: la ansiedad hacia esta asignatura y el desempeño. La parte izquierda del gráfico muestra el “cambio en la ansiedad hacia las Matemáticas asociado con un aumento de una unidad en el índice de apoyo del profesor”, revelando que un incremento en el apoyo percibido por los estudiantes puede aliviar significativamente la ansiedad que una parte de ellos

experimenta frente a las Matemáticas. La ansiedad que genera esta asignatura tiene implicaciones negativas para el bienestar de los estudiantes y también para el acercamiento y compromiso con la materia. Por ejemplo, los estudiantes españoles que perciben un mayor apoyo por parte de su docente tienden a mostrar una menor ansiedad hacia las Matemáticas cuando se les compara con alumnado también de nuestro país que no cree recibir ese mismo grado de apoyo. Esta asociación significativa entre un mayor soporte de los profesores y una menor ansiedad hacia esta materia es estadísticamente significativa en la mayoría de países incluidos en la **Figura 2**, con la excepción de Finlandia, Italia, Argentina, Uruguay y México.

**Tabla 2: PISA 2022. Apoyo de los docentes a los estudiantes
Basado en la opinión de los estudiantes**

	Porcentaje de estudiantes que informaron que lo siguiente sucede en sus clases de Matemáticas:							
	El profesor ayuda a los estudiantes con su aprendizaje				El profesor continúa enseñando hasta que los estudiantes lo entienden.			
	Todas las clases	Casi todas las clases	Algunas clases	Nunca o casi nunca	Todas las clases	Casi todas las clases	Algunas clases	Nunca o casi nunca
	%	%	%	%	%	%	%	%
Chile	52,7	30,3	14,2	2,8	49,6	26,7	17,3	6,3
Colombia	58,0	26,7	12,9	2,4	52,9	25,1	17,0	5,1
Costa Rica	62,1	22,4	12,6	2,9	57,8	21,3	14,4	6,4
Finlandia	42,3	35,9	17,9	3,8	29,3	35,5	26,9	8,2
Francia	35,5	30,6	22,8	11,1	31,6	27,3	24,9	16,2
Alemania	33,6	29,9	24,6	11,8	30,6	28,1	25,7	15,6
Italia	32,8	35,8	23,8	7,6	29,8	30,5	26,7	13,0
México	56,0	27,0	14,0	3,0	51,9	24,7	17,6	5,8
Portugal	51,2	29,6	15,4	3,8	46,1	28,6	19,7	5,6
España	41,8	31,6	21,1	5,4	38,1	27,0	24,6	10,3
Reino Unido	52,5	29,6	15,0	3,0	42,4	29,6	20,1	7,9
Estados Unidos	53,7	27,8	14,2	4,3	41,3	27,0	22,2	9,5
Promedio OCDE	39,6	32,1	20,9	7,5	34,2	29,4	24,8	11,6
Argentina	51,0	27,9	16,8	4,3	47,7	24,8	19,3	8,2
Brasil	49,2	29,8	17,4	3,6	47,2	26,1	20,0	6,8
República Dominicana	64,1	20,9	11,7	3,3	61,2	19,6	13,2	6,1
El Salvador	61,8	22,0	12,8	3,4	57,7	20,8	15,1	6,5
Guatemala	77,2	15,2	6,0	1,7	74,0	14,2	8,6	3,2
Panamá	58,4	24,1	14,6	2,8	51,4	22,9	18,8	6,9
Paraguay	71,0	19,5	7,6	1,9	66,8	17,8	10,7	4,7
Perú	56,0	29,6	12,7	1,6	50,1	28,4	17,7	3,8
Uruguay	43,4	31,7	20,0	4,9	41,2	27,5	22,2	9,0

FUENTE: PISA 2022. VOLUME II. TABLA II.BI.3.1

Asimismo, en la parte derecha de esta misma figura se refleja el “cambio en el desempeño en Matemáticas asociado con un aumento de una unidad en el índice de apoyo del profesor”, destacando que un mayor apoyo docente está correlacionado con una mejora en los resultados matemáticos de los estudiantes, reflejando que la relación profesor-estudiante y la atención individualizada pueden elevar el rendimiento académico. Para el promedio de la OCDE, y para algunos de sus países como Finlandia, Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Chile, Portugal, Alemania, Brasil, Argentina o la propia España, los estudiantes que sienten un mayor apoyo por parte de sus docentes tienen mejores resultados en PISA Matemáticas. Esta asociación, aunque no es causal, se produce después de haber controlado en la regresión lineal por el nivel socioeconómico de los alumnos y sus centros educativos.

En consonancia con los resultados de PISA discutidos previamente sobre el apoyo docente y el bienestar de los estudiantes, Thijssen *et al.*, (2022) elaboran un estudio, este sí es causal, que enfatiza aún más la importancia de las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. Este artículo revela una variabilidad considerable en las habilidades relacionales de los docentes incluso dentro de los mismos centros educativos, y cómo estas capacidades afectan significativamente el progreso académico y social de los estudiantes. Los autores destacan que, más allá de la calidad de la enseñanza, las relaciones que los docentes establecen con y entre los estudiantes son cruciales para el desarrollo académico y emocional de los niños y niñas. Las interacciones acogedoras y de apoyo en el aula no solo fomentan un mejor rendimiento académico, sino que también facilitan una adaptación

social más efectiva, creando un entorno motivador y seguro para los estudiantes.

Thijssen, *et al.*, (2022) emplearon un amplio cuestionario con 5.830 estudiantes en 300 clases de 150 centros educativos en Noruega con el fin de evaluar la capacidad del profesorado para establecer relaciones positivas. Este instrumento incluyó preguntas que abarcaban diversas dimensiones de las habilidades de relación docente, adaptadas del sistema de puntuación de evaluación en el aula (CLASS-SR) y del Clima de aula de integración social y autoconcepto. Para evaluar este autoconcepto en lectura y el interés en la lectura, se preguntó a los alumnos sobre su percepción de competencia mediante preguntas como ¿Crees que eres bueno en lectura? o ¿Disfrutas leyendo?, entre otras. Además, se realizaron evaluaciones individuales a los alumnos en Matemáticas, lectura y habilidades socioemocionales al comienzo de primero de primaria, y al finalizar primero, segundo y tercero de primaria.

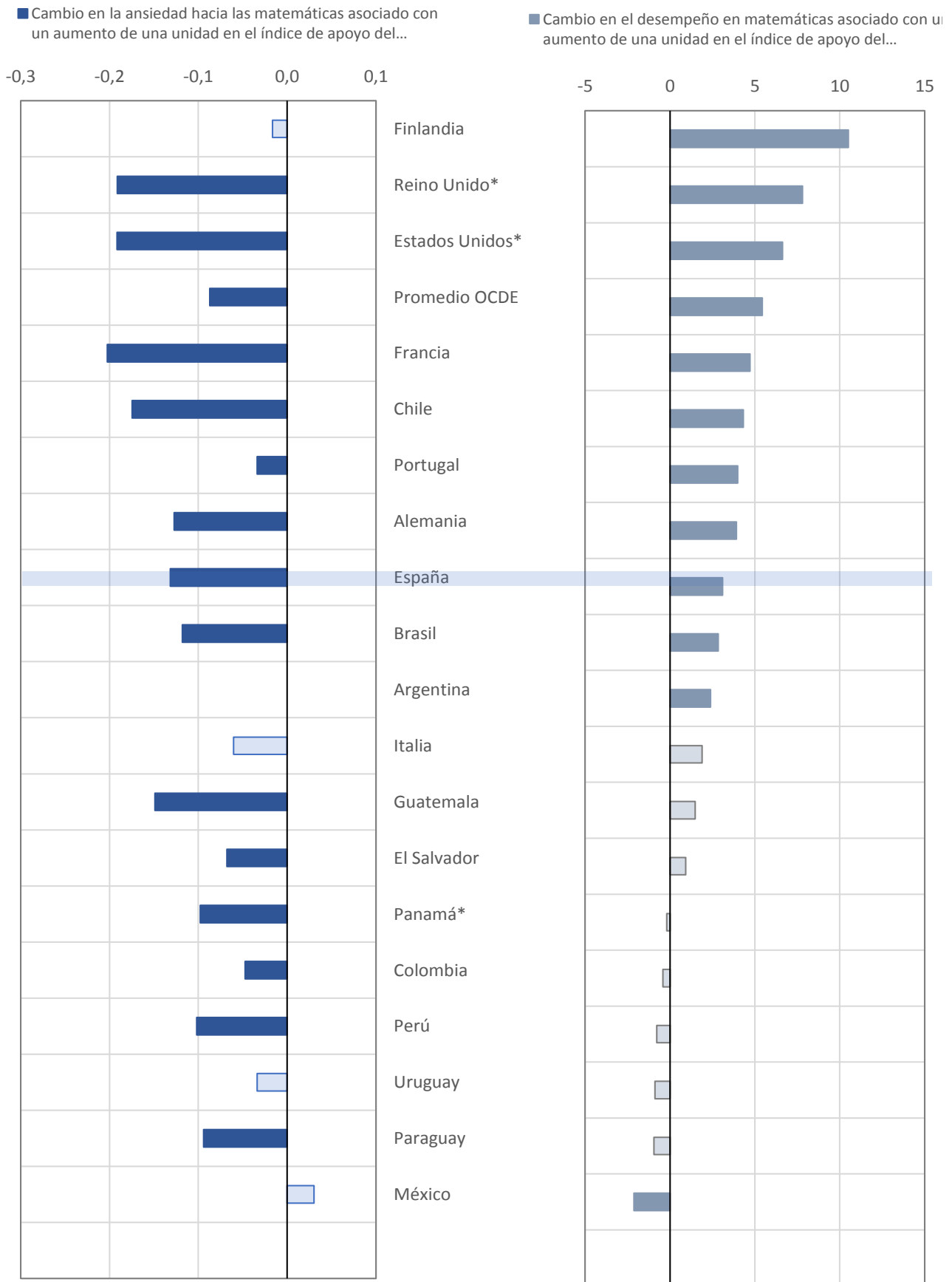
El estudio reveló que un ambiente positivo en el aula, donde los estudiantes se sienten comprendidos y aceptados, no solo incrementa su motivación, sino que también mejora su rendimiento académi-

co. Específicamente, Thijssen, *et al.*, (2022) encuentran que un aumento de una desviación estándar en las habilidades de relación del profesor aumenta las puntuaciones de las pruebas de Matemáticas en aproximadamente un 4,6 % de una desviación estándar (equivalente a lo que un estudiante aprende en un mes y medio de clase) y un 2,7 % en lectura (casi un mes de clase). Además, un incremento de una desviación estándar en las habilidades de relación del profesor también aumenta en un 4,9 % el interés de los niños y las niñas por la lectura y en un ,4 % el autoconcepto de los estudiantes en lectura (ver Sanz, 2023 para un análisis más detallado del artículo de Thijssen, *et al.*, 2022).

Thijssen, *et al.*, (2022) subrayan la importancia de desarrollar y potenciar las habilidades de relación del profesorado como un factor crítico que puede influir positivamente en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Destacan que las relaciones positivas en el aula no solo son fundamentales para el bienestar académico y emocional de los estudiantes, sino que también pueden tener efectos duraderos.



Figura 2. Apoyo docente, ansiedad y desempeño. Extraída de PISA 2022



NOTAS. Los valores estadísticamente significativos se muestran en tonos más oscuros. Los resultados se basan en un análisis de regresión lineal, después de tener en cuenta el perfil socioeconómico de los estudiantes y los centros educativos. El perfil socioeconómico se mide por el índice PISA de estatus económico, social y cultural (ESCS).

Fuente: PISA 2022. Volume II. Figure II.3.3

4. El apoyo familiar y su asociación con los resultados y bienestar de los estudiantes

Como se ha analizado previamente para el caso de las Matemáticas, el Informe PISA 2022 revela que en España, así como en muchos países de la OCDE y naciones latinoamericanas, el fortalecimiento del apoyo de los docentes es esencial para mejorar los resultados en el aprendizaje y para asegurar un ambiente educativo equitativo y efectivo. De igual manera, y como se recalca en este mismo informe para esa materia, el apoyo familiar es también un factor fundamental. Durante el cierre de los centros educativos en la pandemia de COVID-19, se evidenció aún más la importancia de mantener fuertes redes de soporte familiar incluso en tiempos de crisis. Un ejemplo de este análisis aparece en Shahin, (2022), donde se analiza el efecto que sobre el bienestar de las familias y profesorado de colegios españoles tuvo la pandemia y cómo los alumnos y alumnas se vieron afectados por el aislamiento y la imposibilidad de disfrutar del tiempo de ocio fuera de su hogar junto a la necesidad de continuar con su proceso educativo.

En este sentido, son varios los autores, Racine *et al.*, (2020), Orben *et al.*, (2020) o Hawes *et al.*, (2021) los que destacan el aumento de los problemas de salud mental que estas circunstancias han provocado en los adolescentes, incluyendo depresión, ansiedad e incluso acoso y ciberacoso, Cuerdo y Doncel, (2023). En todas estas situaciones, tanto de trastornos socio afectivos como de apoyo en la adquisición del conocimiento, durante el periodo de cierre de los centros educativos, el papel de la familia se ha mostrado trascendental, Raw *et al.*, (2021), Suffren *et al.*, (2021) o Sanz *et al.*, (2021) para el caso español.

En PISA, la OCDE indaga a los estudiantes participantes sobre 10 tipos de interacción entre el alumno, la alumna y su familia. Las primeras cuatro preguntas, que se detallan en la Tabla 3, son las siguientes: «¿Con qué frecuencia tus padres o algún miembro de tu familia comparte la comida principal contigo?»; «¿Te pregunta alguien de tu familia qué hiciste en la escuela ese día?»; «¿Habla alguien de tu familia contigo sobre la importancia de completar la educación secundaria superior (ISCED 3)?»; «¿Te anima alguien de tu familia a obtener buenas calificaciones?». Además de estas, se incluyen otras seis preguntas: «¿Con qué frecuencia alguien de tu familia pasa tiempo simplemente hablando contigo?»; «¿Discute alguien de tu familia cómo te va en la escuela?»; «¿Habla alguien de tu familia contigo sobre cualquier problema que puedas tener en la escuela?»; «¿Te pregunta alguien de tu familia cómo te llevas con otros estudiantes en la escuela?»;

«¿Muestra interés alguien de tu familia en lo que estás aprendiendo en la escuela?»; «¿Habla alguien de tu familia contigo sobre tu educación futura?». En estas preguntas, los estudiantes tienen la opción de responder «nunca o casi nunca», «aproximadamente una o dos veces al año», «aproximadamente una o dos veces al mes», «aproximadamente una o dos veces a la semana» o «todos los días o casi todos los días».

La **Tabla 3** nos muestra los resultados de las cuatro preguntas más relevantes. Los datos indican que el 83,7 % de los estudiantes de la OCDE señalan que comparten la comida principal con algún miembro de su familia al menos una o dos veces por semana, incluyendo aquellos que lo hacen todos o casi todos los días. Este porcentaje aumenta hasta el 88,5 % para los estudiantes en España, mostrando una mayor frecuencia de interacción familiar alrededor de las comidas. En cuanto a la comunicación sobre las actividades diarias, el 77,4 % de los estudiantes de la OCDE afirma que sus familiares les preguntan regularmente sobre su día en el instituto, cifra comparable al 76,6 % observado en España, lo cual no representa una diferencia estadísticamente significativa. En lo que respecta al ánimo hacia la continuación de estudios superiores, como Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio, el 50,7 % de los estudiantes a nivel de la OCDE recibe este tipo de motivación familiar al menos una o dos veces a la semana, cifra que es superada por el 55,2 % en España. Dado que la encuesta de PISA se administra a estudiantes de 15 años, quienes en su mayoría están finalizando el 10.º grado (4.º de ESO en España) y están tomando decisiones sobre su futuro educativo, este apoyo es determinante. Además, un 69,0 % de los estudiantes a nivel internacional indica que reciben estímulo para obtener buenas notas de forma regular, en comparación con un valor más alto, el 74,4 % en España. Así, se evidencia que los estudiantes españoles disfrutan de una interacción más constante y profunda con sus familias, lo cual incluye tanto el compartir comidas como discusiones sobre su progreso y desempeño académico.

La conclusión del informe enfatiza que, en el caso de las familias de estudiantes con menor rendimiento, se observa una mayor tendencia a abordar aspectos como la importancia de completar la educación secundaria superior o las metas educativas futuras. Las familias de alumnos con bajo rendimiento ponen más énfasis en resaltar la necesidad de finalizar la educación secundaria superior para incentivarlos a dedicar más esfuerzo a sus estudios.

Asimismo, la OCDE elabora un índice global de apoyo familiar para cada país miembro, tal como se muestra en la **Figura 3**. Este índice se construye

a partir de las respuestas de los estudiantes a las diez preguntas que componen el estudio sobre la relación entre los estudiantes y sus familias. Por diseño, este índice tiene una media de cero, que es el valor promedio en toda la OCDE, y una desviación estándar de uno. Los estudiantes con valores positivos en este índice perciben un mayor respaldo de sus familias en comparación con el resto de los alumnos de la OCDE, mientras que aquellos con valores negativos experimentan un menor apoyo familiar.

España exhibe un índice de +0,11, situándose por encima del promedio de la OCDE, lo que indica un apoyo familiar relativamente más sólido. En el contexto de la UE, España presenta una posición favorable en términos de apoyo familiar, superando a muchos de sus pares europeos, con la excepción de Portugal, Hungría y Lituania, lo que podría tener un impacto positivo en el bienestar y el rendimiento académico de nuestros estudiantes. En comparación con Latinoamérica, Colombia muestra un nivel de apoyo superior al de España, mientras que Chile se encuentra significativamente por debajo.

A nivel de país, no se observa una relación clara y directa entre los resultados en Matemáticas y el apoyo familiar percibido por los estudiantes. Por ejemplo, Japón y Estonia presentan resultados destacados en Matemáticas en PISA 2022, a pesar de tener un índice de apoyo familiar inferior al promedio de la OCDE. En contraste, Irlanda y Corea son países donde los

estudiantes reportan un mayor respaldo en el hogar, y también registran un rendimiento académico en Matemáticas muy elevado. Es posible que, dentro de cada país, los estudiantes que cuentan con un mayor apoyo familiar logren mejores resultados en Matemáticas, un aspecto que se detalla en la Tabla 4. Por ejemplo, en la OCDE, un incremento de una unidad en este índice generalmente se asocia con una reducción de dos puntos en los resultados matemáticos de los estudiantes, una vez ajustado por el nivel socioeconómico, aunque esta relación no sea estadísticamente significativa. En España, esta conexión es prácticamente inexistente (Sanz, 2024a).

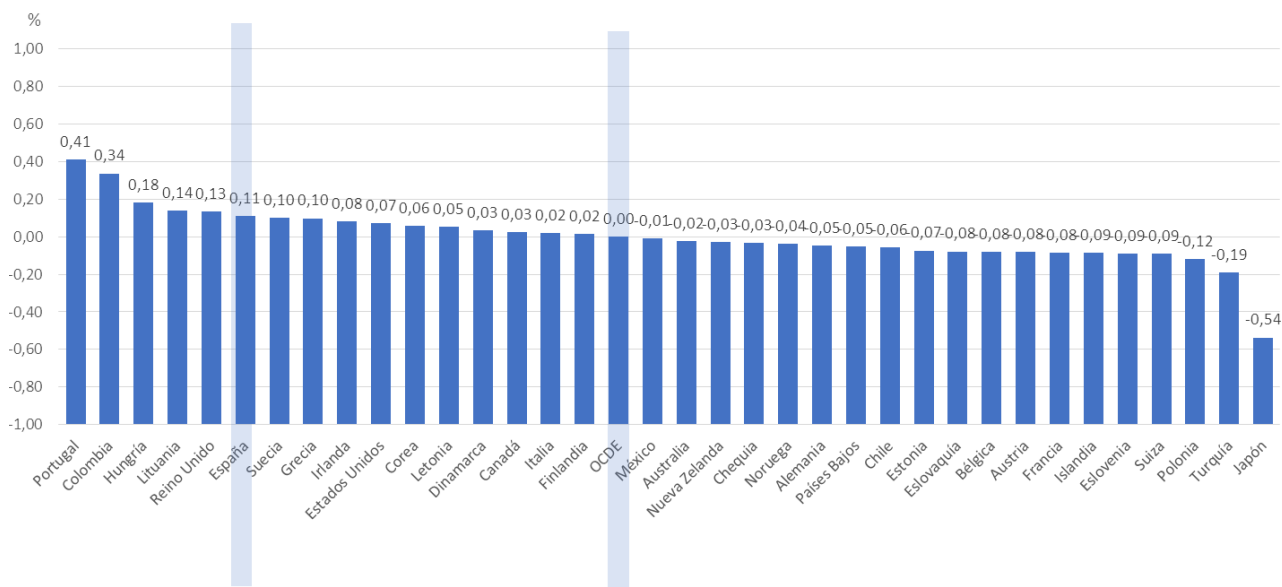
Esta aparente falta de relación entre el apoyo familiar general y los resultados en Matemáticas oculta, sin embargo, algunos vínculos significativos con respuestas específicas dentro del índice. Por ejemplo, en España, el rendimiento en Matemáticas mejora notablemente, en hasta 44 puntos, cuando los estudiantes reportan que comparten la comida principal con sus familias al menos una o dos veces por semana, incluso considerando el nivel socioeconómico. Esta es la correlación positiva más fuerte entre las diez preguntas del índice. Además, existe una asociación positiva y significativa cuando los estudiantes indican que sus familias les preguntan sobre su día en el instituto al menos una vez a la semana, lo que se traduce en una mejora de 19 puntos en España y 16 en la OCDE.

Tabla 3. Apoyo familiar (cuestionario de estudiantes)

	Comida principal con la familia					Hablar sobre terminar los estudios de Bachillerato o FP Grado Medio				
	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
España	3,7	2,7	5,1	11,6	76,9	6,9	9,6	28,3	28,1	27,1
OCDE	5,6	3,6	7,2	18,5	65,2	10,7	12,1	26,4	24,8	25,9
	Le preguntan sobre qué ha hecho en el instituto en el día					Animarte a obtener buenas calificaciones				
	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días	Nunca o casi nunca	Una o dos veces al año	Una o dos veces al mes	Una o dos veces a la semana	Todos o casi todos los días
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
España	9,1	4,3	9,9	19,2	57,4	5,3	5,4	14,8	24,3	50,1
OCDE	7,5	4,3	10,8	21,7	55,7	6,9	6,3	17,8	28,2	40,8

FUENTE: TABLE II.B1.3.69 OECD VOLUME II PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION

Figura 3: Índice Global de apoyo familiar entre los países de la OCDE



FUENTE: TABLE II.B1.3.69 OECD VOLUME II PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION

Asimismo, incentivar a los estudiantes a obtener buenas calificaciones está positiva y significativamente asociado con mejores resultados en Matemáticas en España, aunque con una menor magnitud de 6 puntos, y no se observa esta tendencia en el resto de la OCDE. En contraste, conversar sobre la continuación de estudios en educación secundaria superior se relaciona negativamente con el rendimiento matemático tanto en España como en la OCDE. Según el informe PISA, es probable que sean las familias de estudiantes con desempeños más bajos las que con más frecuencia discutan estas preocupaciones sobre la continuación de los estudios, mientras que, para la mayoría de las otras familias, continuar la educación se asume como un hecho.

Ahora bien, aunque para el caso español el índice agregado presenta un valor positivo, conviene resaltar ciertos aspectos diferenciadores del resultado alcanzado por los estudiantes a nivel desagregado según se agrupen estos por género, nivel socioeconómico o lugar de nacimiento de sus familias. Sanz, (2024a), analiza los datos de apoyo familiar de PISA 2022 destacando que las alumnas españolas reciben más apoyo familiar que los alum-

nos, con un índice de 0,18 comparado con 0,04, reflejando una tendencia similar en el promedio de la OCDE. Además, en España los estudiantes de hogares más favorecidos experimentan un mayor apoyo familiar en comparación con sus pares de entornos desfavorecidos, mostrando una disparidad significativa de 0,25 frente a -0,07, respectivamente. El nivel socioeconómico es una variable compuesta que combina en una sola información tres factores: el nivel educativo más alto de los padres; la ocupación más elevada; y posesiones del hogar como una habitación propia; *software* educativo o aplicaciones; coches; libros o dispositivos digitales con pantallas. Los estudiantes proporcionan esta información en el cuestionario de contexto, que responden después de completar las pruebas cognitivas. También se observa que el apoyo familiar es mayor entre los estudiantes nativos en comparación con los inmigrantes, resaltando diferencias importantes que pueden profundizar la desigualdad de oportunidades educativas. En definitiva, el apoyo familiar presenta diferencias significativas que pueden ahondar aún más la desigualdad de oportunidades y recursos en la educación a la que se enfrentan los estudiantes de los hogares más desfavorecidos.

Tabla 4. Apoyo familiar y resultados en Matemáticas

	Índice global de apoyo familiar	Comida principal con la familia	Le preguntan sobre qué ha hecho en el Instituto en el día	Hablar sobre terminar los estudios de Bachillerato o FP Media	Animarte a obtener buenas calificaciones
España	0	44	19	-14	6
OCDE	-2	28	16	-15	1

FUENTE: TABLE II.B1.3.72 OECD VOLUME II PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION

Tabla 5. Apoyo familiar y bienestar de los estudiantes. Satisfacción con la vida PISA 2022. Encuestas a los estudiantes

	Satisfacción con la vida.					
	Cambio por un aumento en una unidad del apoyo familiar					
	Antes de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos		Después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos		Después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos, así como resultado en Matemáticas	
	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.
Finlandia	0,47	(0,03)	0,45	(0,03)	0,46	(0,03)
Francia	0,51	(0,04)	0,48	(0,03)	0,48	(0,03)
Alemania	0,55	(0,05)	0,53	(0,05)	0,55	(0,05)
Italia	0,41	(0,03)	0,40	(0,03)	0,40	(0,03)
Portugal	0,51	(0,03)	0,50	(0,03)	0,50	(0,03)
España	0,49	(0,02)	0,47	(0,02)	0,47	(0,02)
Reino Unido	0,68	(0,04)	0,66	(0,04)	0,66	(0,04)
Estados Unidos	m	m	m	m	m	m
OCDE	0,50	(0,01)	0,50	(0,01)	0,50	(0,01)

FUENTE: OECD VOLUME II PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION TABLE II.B1.3.75

La **Tabla 5** desglosa el impacto del apoyo familiar sobre la satisfacción con la vida de los estudiantes en varios contextos evaluados por PISA 2022. La tabla categoriza los datos según tres situaciones: antes de considerar el nivel socioeconómico de los estudiantes y los centros educativos, después de ajustar por estos niveles socioeconómicos, y un tercer caso donde se consideran tanto los niveles socioeconómicos como los resultados académicos en Matemáticas de los estudiantes, (Sanz, 2024b). Cada columna presenta la diferencia en puntos de satisfacción con la vida por cada incremento unitario en el apoyo familiar, junto con el error estándar (S.E.) que indica la precisión de estas estimaciones. En el caso de España, por ejemplo, la satisfacción con la vida aumenta en 0,49 puntos antes de cualquier ajuste, y se mantiene en 0,47 puntos después de los ajustes socioeconómicos y académicos, lo que sugiere una influencia positiva y estable del apoyo familiar sobre el bienestar emocional de los estudiantes, comparable con la media

de la OCDE. En resumen, las diferencias significativas en el apoyo familiar pueden profundizar aún más la desigualdad de oportunidades y recursos en la educación que afrontan los estudiantes de los hogares más desfavorecidos.

5. Sentido de pertenencia al centro y satisfacción con la vida

El Informe PISA 2022 también ofrece otras variables que nos aportan información sobre el bienestar de los estudiantes, en este caso, una visión comprensiva sobre el sentido de pertenencia y la satisfacción con la vida en el ámbito escolar en España, resaltando resultados que, en varios aspectos, superan el promedio de la OCDE y sugieren un clima educativo positivo y enriquecedor para los estudiantes. Este apartado explora estos elementos en detalle, contextualizando su importancia en la promoción de un ambiente educativo saludable y estimulante.

La **Tabla 6** presenta cómo el apoyo familiar afecta el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus centros educativos. Al igual que en la **Tabla 5**, los datos se organizan en tres escenarios distintos: antes de ajustar por el nivel socioeconómico de los estudiantes y los centros, después de realizar este ajuste, y, finalmente, tras considerar tanto los niveles socioeconómicos como los resultados en Matemáticas. En cada caso, se muestra el cambio en la percepción de pertenencia al centro (en puntos), acompañado del error

estándar, que mide la variabilidad y precisión de estas estimaciones. Para España, se observa un incremento de 0,17 puntos en el sentido de pertenencia antes del ajuste socioeconómico, que se ajusta levemente a 0,16 después de considerar todos los factores. Este resultado enfatiza la contribución significativa del entorno familiar en la integración y bienestar emocional de los estudiantes en el ambiente escolar, revelando una tendencia consistente a través de diferentes configuraciones socioeconómicas y académicas.

Tabla 6. Apoyo familiar y bienestar de los estudiantes. Sentido de pertenencia al centro. PISA 2022. Encuestas a los estudiantes

	Sentido de pertenencia al centro					
	Cambio por un aumento en una unidad del apoyo familiar					
	Antes de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos		Después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos		Después de tener en cuenta el nivel socioeconómico de estudiantes y centros educativos, así como resultado en Matemáticas	
	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.
Finlandia	0,18	(0,02)	0,17	(0,02)	0,17	(0,02)
Francia	0,14	(0,01)	0,13	(0,01)	0,13	(0,01)
Alemania	0,18	(0,02)	0,16	(0,02)	0,17	(0,02)
Italia	0,14	(0,01)	0,14	(0,01)	0,14	(0,01)
Portugal	0,16	(0,01)	0,16	(0,02)	0,16	(0,02)
España	0,17	(0,01)	0,16	(0,01)	0,16	(0,01)
Reino Unido	0,17	(0,01)	0,16	(0,01)	0,16	(0,01)
Estados Unidos	0,19	(0,02)	0,18	(0,02)	0,18	(0,02)
OCDE	0,15	(0,00)	0,15	(0,00)	0,15	(0,00)

FUENTE OECD VOLUME II PISA 2022 RESULTS LEARNING DURING – AND FROM – DISRUPTION TABLE II.B1.3.75

Un aspecto distintivo del sistema educativo español, según el Informe PISA 2022, es el alto sentido de pertenencia que los estudiantes sienten hacia sus centros educativos. Un 86 % de los estudiantes en España señala sentirse parte de su comunidad escolar, lo que representa una cifra significativamente superior al 75 % registrado en la media de la OCDE. Este fuerte sentido de pertenencia es fundamental, ya que estudios anteriores han demostrado que cuando los estudiantes se sienten integrados en su entorno escolar, su motivación, Archambault, (2009), participación académica, Skinner *et al.*, (2009), y bienestar general tienden a mejorar significativamente, Konold *et al.*, (2018), o Lombardi *et al.*, (2019).

La importancia de tener buenas relaciones cercanas con los compañeros y adultos para la satisfacción general con la vida de los estudiantes ha sido estudiada, como se ha indicado an-

teriormente, con gran profusión en la literatura educativa, aunque por la amplitud en términos de años evaluados y lo cercano de su estudio, conviene referenciar la investigación de Sorrenti *et al.*, (2024).

En esta línea de la mentalidad del crecimiento y de intervenciones que mejoran el bienestar del alumnado, Sorrenti *et al.*, (2024), exploran los efectos a largo plazo de una intervención en habilidades socioemocionales en niños suizos. El estudio evalúa el programa *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), integrado en el currículo escolar y enfocado en desarrollar habilidades críticas como el autocontrol y la resolución de problemas a través de técnicas como el enfoque de ‘semáforo’ para la toma de decisiones. Dicha investigación siguió a los participantes durante 17 años para evaluar cómo esta formación impactaba en su educación secundaria y acceso a estudios superiores.

Tabla 7: Satisfacción de los estudiantes con su vida en los países de la OCDE. PISA 2022. Cuestionario de los estudiantes

	Satisfacción media	
	Promedio	E.E.
Finlandia	7,41	(0,03)
Costa Rica	7,32	(0,03)
Países Bajos	7,29	(0,03)
México	7,26	(0,04)
Hungría	7,21	(0,04)
Dinamarca	7,19	(0,03)
Lituania	7,14	(0,04)
Suiza	7,06	(0,04)
Portugal	7,06	(0,03)
Eslovaquia	7,02	(0,05)
Colombia	6,96	(0,05)
Estonia	6,91	(0,03)
Suecia	6,91	(0,03)
Islandia	6,90	(0,05)
España	6,88	(0,03)
Francia	6,77	(0,03)
Japón	6,76	(0,04)
Letonia	6,76	(0,03)
Media OCDE	6,75	(0,01)
Austria	6,69	(0,03)
Grecia	6,62	(0,04)
Eslovenia	6,61	(0,03)
Irlanda	6,59	(0,04)
República Checa	6,56	(0,04)
Italia	6,53	(0,03)
Alemania	6,51	(0,04)
Chile	6,41	(0,04)
Corea	6,36	(0,05)
Nueva Zelanda	6,27	(0,04)
Polonia	6,26	(0,05)
Reino Unido	6,07	(0,04)
Turquía	4,90	(0,05)

FUENTE: OCDE (2023): PISA 2022 RESULTS (VOLUME II) TABLE II.B1.1.10 STUDENTS' LIFE SATISFACTION [HTTPS://STAT.LINK/uo4s8z](https://stat.link/uo4s8z)

El programa PATHS ha demostrado tener un impacto significativo y duradero en los estudiantes que participaron en él. Los resultados del estudio indican que los estudiantes del grupo de tratamiento tienen una mayor probabilidad de completar la educación secundaria y acceder a la educación superior. Este éxito se atribuye a la reducción de comportamientos impulsivos y disruptivos, así como a mejoras en el rendimiento académico dentro de sus respectivos centros educativos, aunque no se observaron mejoras en pruebas externas estandarizadas. El avance en las oportunidades educativas y la mejora en habilidades socioemocionales, más que en las cognitivas, marcan un cambio significativo en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Adicionalmente, el análisis de los datos longitudinales muestra que la efectividad del programa PATHS no solo se mantiene, sino que aumenta con el tiempo. El tratamiento condujo a una mayor inscripción en rutas educativas avanzadas y una tasa más alta de finalización de estudios universitarios. La intervención también logró una reducción significativa en los síntomas de TDAH y una mejora general en la conducta de los estudiantes, lo que sugiere una influencia positiva del programa en la reducción de comportamientos problemáticos y en la promoción de un ambiente de aprendizaje más efectivo, contribuyendo así a una mejora en la igualdad de oportunidades educativas y de los resultados a largo plazo.

Del análisis de los datos mostrados en el informe PISA se puede determinar que la capacidad de

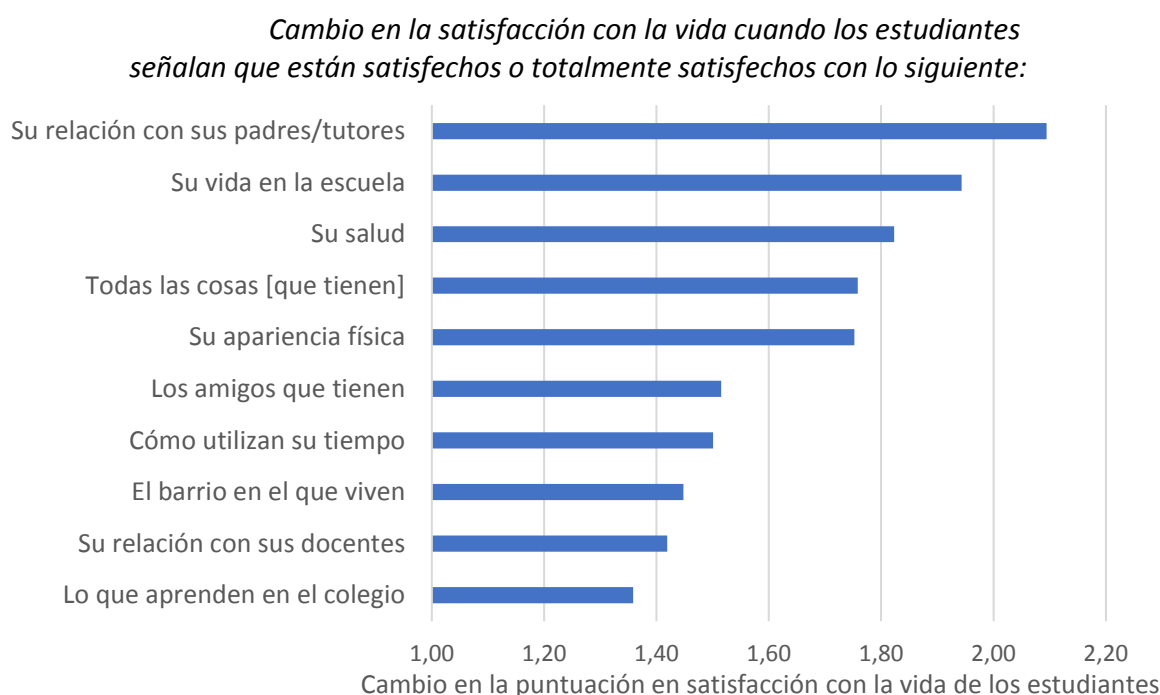
hacer amigos fácilmente, un indicador de la integración social dentro de los centros también resalta positivamente en España con un 78 % de afirmaciones positivas frente al 76 % de la OCDE. Adicionalmente, solo un 12 % de los estudiantes en España se siente solo en la escuela, en comparación con el 16 % en la OCDE, lo cual sugiere que las escuelas españolas están proporcionando un entorno socialmente inclusivo y apoyando eficazmente a sus estudiantes en la formación de relaciones interpersonales saludables, (Sanz, 2023b).

Los datos de PISA 2022 sobre la satisfacción con la vida, otro indicador crítico del bienestar estudiantil, revelan que los estudiantes españoles generalmente reportan un nivel de satisfacción superior al promedio de la OCDE. La Tabla 7 muestra las variaciones en la satisfacción con la vida entre estudiantes de diferentes países, e indica que un equilibrio en la educación puede facilitar tanto la excelencia académica como la satisfacción personal. Sanz, (2023b), compara los niveles de satisfacción vital de los estudiantes españoles con los del resto de países de la OCDE. Se solicita a los estudiantes que califiquen su satisfacción con la vida en una escala de 0 a 10, donde 0 representa «nada satisfecho» y 10 «completamente satisfecho». En promedio, los estudiantes españoles de 15 años reportan un nivel de satisfacción superior al de la OCDE en 2022. Un 15 % de estos jóvenes en España manifiestan una baja satisfacción vital (puntuaciones entre 0 y 4), comparado con el 18 % en la OCDE. La media de satisfacción de los estudiantes en España es de 6,88, superando la media de la OCDE de 6,75. Estos datos no solo reflejan un bienestar emocional relativamente alto, sino también una capacidad de resiliencia en los jóvenes estudiantes españoles, aspecto esencial en un mundo que enfrenta desafíos sociales y económicos crecientes. En este punto, conviene destacar que países como Finlandia, Holanda y Estonia no solo destacan por sus resultados académicos, sino también por los altos niveles de satisfacción vital de sus estudiantes. Sin duda, constituyen un referente que hay que alcanzar.

En el Informe PISA se analizan diversos aspectos de la vida de los estudiantes de manera detallada. En 13 países o economías, incluyendo a España, se administró un cuestionario sobre bienestar a los estudiantes, donde se les preguntó qué tan satisfechos estaban con varios aspectos de sus vidas. Además de España, los países que llevaron a cabo este cuestionario fueron Brasil, Hong Kong (China), Hungría, Irlanda, Macao (China), México, Países Bajos, Nueva Zelanda, Panamá, Arabia Saudí, Eslovenia y Emiratos Árabes Unidos. Los elementos más vinculados a la satisfacción con la vida de los estudiantes de 15 años se muestran en la **Figura 4** e incluyen la calidad de las relaciones con sus padres o tutores, su experiencia en el centro educativo, su salud, su posesión de bienes materiales y su apariencia; todo ello considerando el nivel socioeconómico tanto de los alumnos como de sus escuelas (véase la **Figura 4**, correspondiente a la Figura II.1.7 del Volumen II de PISA). Además, otros factores como la calidad de sus amistades, la forma en que gestionan su tiempo, el entorno en el que residen, su relación con los profesores y lo que aprenden en la escuela presentan una correlación positiva con la satisfacción con la vida. La evidencia de PISA subraya una vez más la importancia del entorno escolar para la satisfacción de los estudiantes, y demuestra que aquellos en ambientes educativos con relaciones interpersonales sólidas y un buen estado de salud tienden a estar más satisfechos con sus vidas, independientemente de su origen socioeconómico.

En suma, la información que nos suministra PISA 2022 subraya la importancia de un ambiente escolar acogedor y de apoyo como fundamentos para no solo alcanzar logros académicos, sino que también promueva un ambiente de apoyo y bienestar emocional en las escuelas. La capacidad de los sistemas educativos para integrar estos elementos en su estructura y cultura puede ser decisiva en el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos no solo académicamente, sino también emocional y socialmente para los desafíos del futuro.

Figura 4: Satisfacción vital y satisfacción con distintos aspectos de la vida. PISA 2022



FUENTE: OCDE (2023): PISA 2022 RESULTS (VOLUME II) FIGURE II.1.7. BASE DE DATOS PISA 2022, ANEXO BI, CAPÍTULO I.

6. Conclusiones

El estudio PISA 2022 subraya la importancia crucial de cultivar un entorno educativo enriquecido por el apoyo docente efectivo y por una sólida participación familiar para fomentar tanto el éxito académico como el bienestar general de los estudiantes. Este informe destaca que no solo los recursos materiales, sino que las interacciones significativas entre estudiantes, educadores y familias, conforman la columna vertebral de un sistema educativo eficaz y resiliente. En particular, el apoyo docente activo y la involucración familiar no solo elevan los resultados académicos, sino que también fortalecen el bienestar emocional y social de los estudiantes, facilitando un clima educativo adaptativo que es crucial en tiempos de cambios globales y desafíos locales.

En detalle, el análisis de PISA 2022 demuestra cómo un entorno de aprendizaje que integra un apoyo docente efectivo puede significativamente mejorar la motivación de los alumnos y sus resultados académicos. De igual manera, un respaldo familiar constante no solo mejora el rendimiento académico, sino que también intensifica las conexiones emocionales de los estudiantes con su proceso educativo. Estos pilares son esenciales para fomentar un ambiente educativo acogedor y estimulante, capaz de responder eficazmente a las necesidades y desafíos de los

estudiantes en un contexto de incertidumbre y cambio constante.

Adicionalmente, la adopción de una mentalidad de crecimiento y la implementación de programas de desarrollo socioemocional, como el PATHS, muestran un impacto positivo y duradero en la vida educativa y personal de los estudiantes. Estas iniciativas no solo ayudan a los estudiantes a gestionar mejor sus emociones y comportamientos, sino que también mejoran su capacidad para enfrentarse a desafíos académicos y personales. Esta integración de habilidades socioemocionales en el currículo escolar se presenta como un componente fundamental de las estrategias educativas del siglo XXI, asegurando que los estudiantes no solo estén preparados académicamente, sino que también sean emocional y socialmente competentes para navegar en un mundo complejo.

Por último, la correlación entre los entornos de apoyo y los rendimientos académicos reafirma la necesidad de políticas educativas que promuevan una mayor colaboración entre las escuelas y las familias, así como el desarrollo profesional continuo de los docentes en habilidades interpersonales y pedagógicas. Las implicaciones de estos hallazgos son vastas, sugiriendo que la educación de calidad es inseparable de un entorno comprensivo y apoyado por una comunidad comprometida y cohesiva.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., and Pagani, L. (2009). *Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout*. *School Health* 79, 408–415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Cuerdo, M., Doncel, L.M. (2023). *The Impact of the School Closures on Bullying and Cyberbullying in Spain*. In: Sainz, J., Sanz, I. (eds) *Addressing Inequities in Modern Educational Assessment*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45802-6_5
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Klein, D. N., Hajcak, G. & Nelson, B. D. (2021). *Increases in depression and anxiety symptoms in adolescents and young adults during the COVID-19 pandemic*. *Psychological Medicine*, 1–9. <https://doi.org/10.1017/S0033291720005358>
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., and Malone, M. (2018). *School climate, student engagement, and academic achievement: a latent variable, multilevel multi-informant examination*. *AERA Open* 4, 1–17. doi: 10.1177/2332858418815661
- Lombardi E, Traficante D, Bettoni R, Offredi I, Giorgetti M and Vernice M. (2019). *The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students*. *Front. Psychol.* 10:2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). *The effects of social deprivation on adolescent development and mental health*. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634–640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Racine, N., Cooke, J. E., Eirich, R., Korczak, D. J., McArthur, B., & Madigan, S. (2020). *Child and adolescent mental illness during COVID-19: A rapid review*. *Psychiatry Research*, 292, 113307. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113307>
- Raw, J., Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Patalay, P., & Creswell, C. (2021). *Examining changes in parent-reported child and adolescent mental health throughout the UK's first COVID-19 national lockdown*. *The Journal of Psychology and Psychiatry*, 62, <https://doi.org/10.1111/jcpp.13490>
- Sanz, I., Cuerdo, M., & Doncel, L. M. (2021). *The use of digital educational resources in times of COVID-19*. *Social Media + Society*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/20563051211049246>
- Sanz, I. (2023 a, julio 31). *La capacidad de los docentes de crear un buen ambiente en clase afecta positivamente a los resultados académicos de los estudiantes*. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/claves-para-la-reflexion/la-capacidad-de-los-docentes-de-crear-un-buen-ambiente-en-clase-afecta-positivamente-a-los-resultados-academicos-de-los-estudiantes>
- Sanz, I. (2023 b, diciembre 28). *PISA 2022: La importancia de un buen clima escolar para fomentar el aprendizaje*. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/claves-para-la-reflexion/articulos-innovacion-educativa/pisa-2022-la-importancia-de-un-buen-clima-escolar-para-fomentar-el-aprendizaje>
- Sanz, I. (2024a, enero 16). *La asociación entre el apoyo familiar y los resultados en PISA*. *Estudios sociales*. Funcas Blog. <https://blog.funcas.es/la-asociacion-entre-el-apoyo-familiar-y-los-resultados-en-pisa>
- Sanz, I. (2024b, marzo). *Apoyo familiar y bienestar de los estudiantes, según PISA 2022*. *Acción Familiar*. <https://accionfamiliar.org/2024-apoyo-familiar-y-bienestar-de-los-estudiantes-segun-pisa-2022>
- Shahin, T. (2022). *The impact of the COVID-19 on the socio-emotional well being of students*. In J. Sainz and I. Sanz (eds.), *Addressing Inequities in Modern Educational Assessment*, https://doi.org/10.1007/978-3-031-45802-6_5. Springer Nature Switzerland,
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., and Furrer, C. J. (2009). *A motivational perspective on engagement and disaffection*. *Educ. Psychol. Meas.* 69, 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2024). *The causal impact of socio-emotional skills training on educational success*. *The Review of Economic Studies*. <https://doi.org/10.1093/restud/rdae018>
- Suffren, S., Dubois-Comtois, K., Lemelin, J.P., St-Laurent, D., & Milot, T. (2021). *Relations between Child and Parent Fears and Changes in Family Functioning Related to COVID-19*. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, no. 4: 1786. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041786>
- Thijssen, Maximiliaan W.P. & Rege, Mari & Solheim, Oddny J., (2022). *Teacher relationship skills and student learning*. *Economics of Education Review*, Elsevier, vol. 89(C). 102251

Autoría

Ismael Sanz Labrador es Doctor en Economía Aplicada en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Premio Extraordinario de Tesis Doctoral 2007 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UCM). Profesor Titular del Departamento de Economía Aplicada I de la Universidad Rey Juan Carlos. Actualmente, es también Visiting Senior Fellow de la London School of Economics (LSE) y es miembro del Women in Social and Public Policy Research Hub (WISPPRH) de la LSE. <https://www.lse.ac.uk/social-policy/people/visiting-staff/professor-ismael-sanz>

Director General de Innovación, Becas y Ayudas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (Julio 2015- Agosto 2019). Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012-2015). Chair del Strategic Development Group de PISA de la OCDE (Noviembre 2014-Julio de 2015).

Ha realizado cursos de ampliación de estudios y estancias de investigación en la Universidad de California Santa Bárbara, Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda), Departamento del Tesoro de Nueva Zelanda, University of Otago (Dunedin, Nueva Zelanda), Australian National University, Kennedy School of Government (Harvard) o Universidad de Nottingham. Es autor de artículos en revistas de investigación extranjeras como Economic Journal, Oxford Bulletin of Economics and Statistics, Scandinavian Journal of Economics, Canadian Journal of Economics, European Journal of Political Economy, Public Choice o IZA Journal of Labour Studies.

Luis Miguel Doncel Pedrera es Doctor en Economía por la Universidad Rey Juan Carlos, Máster con honores en Economía y Finanzas por la University of York, Reino Unido, y Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid.

Actualmente es profesor Titular de Universidad del Departamento de Economía Aplicada I e Historia Económica de la Universidad Rey Juan Carlos; Honorary Associate en la Universidad de Liverpool; Investigador del Centro de Estudios “Economía de Madrid” y Coordinador del Grupo de Innovación Docente Consolidado en Economía y Finanzas de la Universidad Rey Juan Carlos.

Es autor de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales en el ámbito de la Economía Financiera, Economía Internacional, Economía del Deporte o Política de la Educación. En este último ámbito, ha investigado temas relacionados con la COVID y el proceso de digitalización, la evaluación del rendimiento de los investigadores universitarios o la relación entre la aplicación de diversos métodos de tutorías con el rendimiento académico en estudiantes de la ESO..





Trabajar la convivencia en un centro educativo exige poner en marcha un proceso de análisis, reflexión y concreción de actuaciones que suele ser largo y trabajoso. Es un proceso que no puede hacerse de arriba abajo, que debe hacerse con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, desde un planteamiento de «trabajar con» y no sólo «trabajar para» el alumnado, el profesorado o las familias.

El cuidado social y emocional en el ámbito de la educación obligatoria conlleva procurar, activa y conscientemente, el bienestar propio y el de las demás personas de la comunidad educativa sin excepción, atendiendo sus necesidades y trabajando las habilidades y valores que hacen posible este bienestar.

Pedro Uruñuela



DEL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL A LA CONVIVENCIA POSITIVA

FROM SOCIO-EMOTIONAL WELL-BEING TO LIVING TOGETHER

Pedro María Uruñuela Nájera

Catedrático de Bachillerato, Inspector de Educación

Resumen

Promover y fortalecer el bienestar socioemocional de todos los miembros de la comunidad educativa es una tarea nueva que debe llevarse a cabo en los centros educativos. El bienestar socioemocional es, a la vez, una condición necesaria para el aprendizaje y un contenido educativo que debe trabajar todo el alumnado para adquirir las cinco competencias socioemocionales y las distintas subcompetencias. Para ello, es necesario erradicar todas las formas de violencia que pueden darse en el centro: la violencia visible, estructural y cultural. Trabajar la convivencia positiva garantiza este trabajo. Se detallan los múltiples aspectos y campos de aplicación, así como los principios y orientaciones básicas en las que se apoya la convivencia positiva. La figura del coordinador o coordinadora de bienestar socioemocional, prevención de la violencia y promotor de la convivencia resulta imprescindible para la organización y éxito de este trabajo.

Palabras clave: Bienestar socioemocional, violencia, convivencia positiva, coordinador o coordinadora de bienestar socioemocional.

Abstract

Promoting and strengthening the socio-emotional well-being of all members of the educational community is a new task that must be carried out in schools. Socio-emotional well-being is, also, a necessary condition for learning, and an educational content that all students must develop to acquire the five socio-emotional competencies and the different sub-competencies. To do this, it is necessary to eradicate all forms of violence that can occur in the school, direct, structural and cultural violence. Working on positive coexistence guarantees this achievement. Multiple aspects and fields of application are detailed, as well as the basic principles and guidelines on which positive coexistence is supported. The figure of the coordinator of socio-emotional well-being, prevention of violence and promoter of coexistence is essential for the organization and success of this work.

Key Words: Social and emotional wellbeing, violence, living together, responsible of social and emotional wellbeing.



¿Por qué debemos trabajar el cuidado social y emocional en los centros educativos? ¿Por qué es importante mantener un alto nivel de bienestar emocional entre todos los miembros de la comunidad educativa? ¿Es una tarea que corresponde a los profesionales de la educación o, por el contrario, es propia de las familias o de otras instancias sociales? Estas son algunas de las preguntas que suelen plantearse en las reuniones del profesorado en los distintos niveles educativos. Y son varias las respuestas que podemos dar a las mismas:

- En primer lugar, los cambios que han tenido lugar en la educación del siglo XXI han puesto el enfoque no solo en los contenidos puramente académicos, sino que han subrayado la importancia de la educación integral, que no puede dejar de lado dimensiones tan importantes como el cuidado y el bienestar emocional de todo el alumnado.
- Son muchos los autores que definen como uno de los rasgos más importantes de la escuela el cuidado mutuo, y propugnan el cuidado como una de las acciones más importantes que deben llevarse a cabo en el centro educativo.
- El centro educativo es, a la vez, un centro de aprendizaje y un centro de convivencia. Por eso, educar para la convivencia positiva es, en estos momentos, una preocupación y, a la vez, un objetivo educativo fundamental. Algo imposible de llevar a cabo sin el trabajo del cuidado y bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa y, en especial, del alumnado.
- Además, tras la pandemia que hemos vivido los últimos años, el interés por sus consecuencias en la salud mental de nuestros alumnos y alumnas ha pasado a ocupar un lugar importante en la labor educativa de los centros. Son muchas las manifestaciones que se dan en el alumnado que preocupan al profesorado y que demandan una respuesta eficaz.
- El incremento de conductas autolíticas en nuestro alumnado causa preocupación en la comunidad educativa, buscando una respuesta adecuada a estas situaciones. No solo los centros escolares y su profesorado tienen responsabilidad en estos temas. Sin duda, la responsabilidad de otras instancias, como Sanidad o Servicios Sociales, es muy importante. Pero, a la vez, se trata de temas que desde la Educación no pueden dejarse pasar, que exigen una respuesta propia y adecuada de cara a su prevención y tratamiento.

Y así podríamos ir aportando más razones para dar respuesta a las preguntas planteadas. Como conclusión, el cuidado social y emocional pasa a ser un enfoque imprescindible en la tarea educativa, algo que no se puede separar de las tareas habituales de las aulas y del centro.

Hacia una definición del bienestar socioemocional

El cuidado social y emocional en el ámbito de la educación obligatoria conlleva procurar, activa y conscientemente, el bienestar propio y el de las demás personas de la comunidad educativa sin excepción, atendiendo sus necesidades y trabajando las habilidades y valores que hacen posible este bienestar. No hay que olvidar que el estado emocional influye directamente sobre las actividades que se emprenden en cualquier ámbito, por lo que conviene disponer de herramientas para encaminar la propia vida de forma exitosa y saludable. La formación social y emocional va, pues, dirigida a establecer una relación adecuada entre sentimientos, pensamientos y comportamientos (Boqué, 2023).

Definir lo que es el bienestar es un proceso complejo. Se trata de un concepto muy vinculado al concepto de felicidad, largamente estudiado en la filosofía y apenas abordado desde una perspectiva científica. El bienestar tiene diferentes dimensiones, unas objetivas

y fáciles de medir; otras de carácter subjetivo y personal, pero todas ellas importantes para identificar lo que es el bienestar en un centro educativo. A la vez, son varios los colectivos que conforman la comunidad educativa, alumnado, profesorado, familias, etc., colectivos que presentan diversos intereses, necesidades y valoraciones muy diferentes, y que resultan muy difíciles de unificar y coordinar en la práctica del día a día. Por todo ello, el bienestar es un concepto complejo; no hay un bienestar, sino muchas formas de entenderlo que, además, cambia a lo largo del tiempo e incluye un claro componente personal.

Desde el punto de vista del centro educativo, y siguiendo a Bisquerra (2013), podemos hablar de varios tipos de bienestar que es necesario tener en cuenta: el bienestar material, objetivo, que abarca los bienes materiales y económicos de una sociedad; el bienestar físico, vinculado a la salud; el bienestar profesional; el bienestar de las organizaciones; y, por último, el bienestar emocional y el bienestar social. Por razones de espacio vamos a centrarnos en estos dos últimos, teniendo en cuenta que ambos están interrelacionados y, a la vez, están también vinculados al resto de tipos de bienestar.

Una definición del bienestar emocional comúnmente aceptada, sin que conste su autoría, nos dice que es «la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía, con tranquilidad, fruto del equilibrio entre los pensamientos, sentimientos y acciones, y de la coherencia entre las necesidades y las realidades tanto individuales como de las personas con las que convivimos». Desde esta perspectiva, el bienestar emocional se entiende como un estado de salud mental que contribuye a que los seres humanos presenten sentimientos de optimismo, confianza, compromiso, felicidad y sensación de satisfacción con uno mismo. Es un estado subjetivo al que aspiramos, y está relacionado con la adaptación positiva y el afrontamiento de adversidades. En otras palabras, cuando estamos en equilibrio emocional, experimentamos una sensación de armonía y plenitud.

Se trata de una valoración subjetiva sobre la satisfacción en la vida, de una vivencia personal, de una manera de sentirse y de vivir lo que sucede desde la perspectiva de la satisfacción personal y colectiva. Implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones de manera saludable y también la capacidad de establecer relaciones positivas con otras personas. Pone el énfasis, por tanto, en la satisfacción personal, en el equilibrio emocional y en la capacidad de afrontar los retos de la vida de manera adecuada.

Son varios los factores que influyen en el bienestar emocional, entre otros: las relaciones sociales y la familia, el amor y relaciones de pareja, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, la salud, la condición socioeconómica y las características personales (Bisquerra, 2013, p.101). Las relaciones sociales son una fuente importante de bienestar, tanto las relaciones con otras personas en general como las más interpersonales y familiares. Proporcionan apoyo emocional, refuerzan el sentido de pertenencia, potencian la comunicación y reducen el aislamiento. Paradójicamente, también las relaciones pueden ser una gran fuente de malestar emocional, de ahí la importancia de desarrollar una buena comunicación y adquirir las competencias necesarias para ella.

En el ámbito escolar, lograr un adecuado nivel de bienestar emocional es, a la vez, una condición necesaria para el aprendizaje y también un objetivo educativo importante, como recoge la LOMLOE en su artículo 3. La experiencia docente nos confirma que es imposible poner en marcha un buen proceso de aprendizaje con alumnos y alumnas que no se encuentran a gusto, que no disfrutan en el centro educativo, que están alejados de los planteamientos y actividades del centro, que están deseando acabar la etapa de educación obligatoria para abandonar los estudios y buscar otras alternativas. Algo parecido podría decirse igualmente del propio profesorado, de las familias y del personal de los centros educativos. Desde el enfoque de la inteligencia emocional, autores como Fernández y Ruiz (2017) señalan cuatro áreas donde la falta de las habilidades asociadas con la inteligencia emocional provoca la aparición de problemas entre el alumnado: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas.

Como tarea educativa, y siguiendo los planteamientos de CASEL (2022), cinco son las áreas que deben trabajarse de cara al desarrollo del bienestar emocional. No se trata de invadir el campo de trabajo de los profesionales de la salud mental, no se busca solucionar los problemas y situaciones patológicas que pueden darse entre los miembros de la comunidad educativa, si bien, como afirma Bueno (2017), es innegable que el bienestar emocional forma parte de cualquier fórmula que trate de definir el concepto de salud. Aquí se trata, básicamente, de que el profesorado haga del cuidado y de la búsqueda del bienestar emocional una de las orientaciones básicas de su tarea profesional, trabajando con su alumnado, desde las etapas iniciales hasta el final de la educación obligatoria, el desarrollo de las competencias clave y las microcompetencias que hacen posible el bienestar emocional: la conciencia emocional o autoconciencia,



la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social o inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

A su vez, para no caer en un psicologismo individualista que olvida la raíz de los problemas que llevan al malestar, es necesario complementar el trabajo por el bienestar emocional con la dimensión social del bienestar; por eso hablamos de bienestar socioemocional, que añade tener en cuenta el enfoque social y las características propias del entorno, así como el desarrollo de las competencias sociales necesarias para la vida. En el mundo educativo el bienestar es más que sentirse feliz, no es un mero asunto psicológico. Como señalan Hargreaves y Shirley (2023, p.31), «el bienestar también es una condición social que implica los conceptos de inclusión, pertenencia, paz y derechos humanos... El bienestar es un fenómeno tanto social como psicológico. Es difícil estar sano en una sociedad enferma». Es la manera de concretar dos de las dimensiones señaladas por el Informe Delors (1996) como claves para la educación del siglo XXI: Aprender a ser y Aprender a vivir juntos.

En una primera aproximación, el bienestar social engloba tres dimensiones: la dimensión interpersonal, que abarca las relaciones entre las personas, la integración social, el clima del aula y del centro, etc.; también la dimensión comunitaria, propia del entorno más próximo, del barrio y ciudad; y la dimensión política, referida al conjunto económico, el sistema legislativo, la igualdad de oportunidades, etc. (Bisquerra, 2013, p. 63. Baste mencionar los valores y

dimensiones importantes en el centro: la necesidad de trabajar la inclusión, de promocionar también la equidad y de hacerlo desde la participación y el respeto a la dignidad de todas las personas.

La dimensión interpersonal resulta fundamental para el desarrollo del bienestar social. Son las relaciones con los demás la principal fuente de satisfacción y, a la vez, de malestar cuando no son las adecuadas. Implican el desarrollo de las competencias sociales, de una buena comunicación a todos los niveles, de una adecuada forma de gestionar los conflictos y, en definitiva, la puesta en marcha de un trabajo continuado para la construcción de una convivencia positiva en el centro educativo.

Trabajar el bienestar social implica el rechazo de toda forma de violencia que puede darse en el centro educativo. No solamente la violencia directa, también la violencia cultural y estructural. El maltrato entre iguales, el acoso y el ciberacoso, las conductas disruptivas en el aula y la violencia de género, son, quizás, las principales concreciones de la violencia directa. Pero es necesario profundizar en sus raíces, en la violencia no visible y ver la relación que existe entre el mal llamado fracaso escolar y las formas visibles de violencia, entre el fomento de la competitividad y poner el currículo en el centro de la vida escolar dejando de lado el cuidado de las personas (Uruñuela, 2019). Solo desde ahí será posible crear un centro seguro para el alumnado y demás personas de la comunidad, un centro para el bienestar emocional y social.

Como conclusión, ambas dimensiones, la emocional y la social, deben considerarse necesarias e inseparables, las dos caras de una misma moneda. Olvidar la dimensión social nos lleva a un reductor psicologismo, que busca actitudes «buenistas» que ponen la responsabilidad en las personas, culpabilizándolas de su actitud y conducta. Olvidar la dimensión psicológica supone, entre otras cosas, no tener en cuenta problemas importantes que se dan en los centros educativos, como el absentismo o las conductas disruptivas y contrarias a la convivencia. La unión de ambas nos lleva a la creación de un centro educativo al que merezca la pena ir, un centro en el que estén a gusto tanto el alumnado como las familias y el profesorado, que tiene en cuenta las necesidades de todas las personas y fomenta el bienestar emocional y social de todos sus miembros.

Trabajar la convivencia positiva

La importancia de la dimensión emocional y de la dimensión social, el rechazo a toda forma de violencia visible, estructural o cultural, la necesidad de trabajar las relaciones sociales y la adquisición de las competencias necesarias para ellas, nos lleva a considerar la importancia y necesidad de planificar, organizar y llevar a la práctica la construcción de la convivencia positiva. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006), en el año 2006, puso en primer plano la obligación de trabajar la convivencia y elaborar un plan para su trabajo. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ha ratificado este planteamiento, recogiendo los objetivos de la convivencia en sus artículos relativos a los principios y objetivos de la educación. A su vez, la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI, 8/2022) ha impulsado la prevención y eliminación de la violencia, dedicando un capítulo a su incidencia en los centros educativos.

Trabajar la convivencia en un centro educativo exige poner en marcha un proceso de análisis, reflexión y concreción de actuaciones que suele ser largo y trabajoso. Es un proceso que no puede hacerse de arriba abajo, que debe hacerse con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, desde un planteamiento de «trabajar con» y no sólo «trabajar para» el alumnado, el profesorado o las familias. Para ayudar a este proceso de reflexión se plantean los siguientes puntos que deben ser concretados y adaptados a cada centro por parte de la comunidad educativa (Uruñuela, 2016).

1. Aprender a convivir pacífica y positivamente es uno de los aprendizajes básicos que deben llevar a cabo los alumnos y alumnas del siglo XXI

La educación en nuestros días no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, a ser mera instrucción. En otras épocas la escuela podía ser el principal medio de transmisión del conocimiento, pero, hoy día, con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, han aparecido nuevos agentes que pueden llevar a cabo la tarea instructiva de manera más eficaz que la escuela.

Así, se han reformulado las funciones de la escuela, señalando que, además de la función tradicional de transmisión del conocimiento, la escuela busca que los alumnos aprendan a ser, a hacer, a conocer y aprendan también a convivir. En una sociedad plural y heterogénea, con gran movilidad entre las personas, aprender a convivir resulta ser un aprendizaje fundamental, ya que enseña a respetar y valorar las diferencias, viendo en ellas una posibilidad de enriquecimiento de todas las personas. Una actitud que, lamentablemente, no suele ser habitual en la sociedad, en la que predomina más bien el miedo y el rechazo a todo aquel que es diferente. Pero, sin duda, se trata de una competencia básica fundamental para nuestro futuro como personas y como sociedad.

2. Es necesario trabajar a lo largo del proceso educativo la convivencia en positivo, desarrollando en el alumnado las competencias de pensamiento, emocionales, sociales y éticas que son necesarias para convivir

Se parte para ello de una definición ambiciosa de lo que es la convivencia: «la convivencia positiva es aquella que se construye día a día con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno (organismos, entidades, asociaciones, instituciones y el planeta Tierra fundamentadas en el cuidado mutuo, la dignidad humana, la paz positiva y el respeto a los Derechos Humanos» (Uruñuela, 2016, p.35). Por ello se quiere trabajar en la educación para la paz y la convivencia no violenta, desarrollando las competencias de pensamiento, emocionales, sociales y éticas que son imprescindibles para la convivencia: saber escuchar, saber comunicar, gestión de las emociones, desarrollo solidaridad (Segura, 2007).

3. El modelo de convivencia no puede ser sólo reactivo, limitándose a dar respuesta a los problemas y situaciones que van surgiendo

El modelo reactivo, dominante hoy para actuar ante los conflictos, en su significado estrictamente etimo-

lógico se caracteriza por dar respuesta a los problemas una vez producidos, por reaccionar ante los acontecimientos conforme van sucediendo. Así, si tiene lugar una situación de quiebra de la convivencia, un caso de *bullying* o de disrupción en clase, se toman medidas para erradicar dichas conductas aplicando las sanciones previstas en la normativa correspondiente. Más que en prevenir y adelantarse a los hechos, este modelo se centra en reaccionar, en dar respuesta después de que ha aparecido el problema.

El trabajo de la convivencia no puede centrarse únicamente en la respuesta a los conflictos o problemas de relación existentes. Aunque no se dieran situaciones contrarias a la convivencia, seguiría teniendo sentido trabajar la convivencia, ya que esta exige adquirir las competencias de pensamiento, emocionales, sociales y éticas que la hacen posible, competencias con las que no nacemos, que es necesario adquirir y trabajar.

4. Son varias las situaciones de quiebra de la convivencia en los centros educativos: el acoso entre iguales o *bullying*, el *ciberbullying*, las conductas disruptivas o violencia de baja intensidad y la violencia de género

Las dos primeras son más conocidas y despiertan la preocupación en la sociedad en general. Básicamente, se trata de situaciones en las que predomina la intencionalidad de hacer daño, el desequilibrio de poder y la duración en el tiempo. El ser presenciales o llevarse a cabo a través de medios digitales, las diferencia. En ambas podemos encontrar tres tipos de protagonistas: las víctimas, los agresores y los espectadores. Los tres plantean y exigen medidas de corrección, pero, sobre todo, los tres ponen de manifiesto necesidades educativas que es necesario atender.

Las conductas disruptivas, denominadas también violencia de baja intensidad, son las que más preocupan al profesorado: son las conductas de los alumnos y alumnas que impiden que los profesores y profesoras puedan llevar a cabo su trabajo académico y lectivo. Son conductas que van tanto contra la dimensión de aprendizaje, como de convivencia, propias de todo centro educativo. En numerosas ocasiones constituyen la punta del iceberg y, por debajo de ellas, es posible encontrar problemas mucho más serios que es preciso analizar.

Por último, la violencia de género está también presente en los centros educativos, especialmente en secundaria. Se manifiesta en forma de opiniones y actitudes claramente machistas, referidas al control y dominio de las mujeres por parte de los hombres, pero también aparecen acciones violentas hacia las alumnas. Se calcula que superan las mil las denuncias puestas cada curso por alumnas víctimas de este tipo de (Díaz-Aguado, 2005).

5. Es necesario sustituir un modelo de relación basado en el dominio-sumisión por un modelo de relación basado en el cuidado, el respeto, la paz positiva y los derechos humanos

Estas cuatro conductas tienen en común responder a un modelo de relación basado en la fuerza (física, psicológica, social...) y en la imposición del más fuerte sobre la voluntad y el deseo de los más débiles. Se trata de un modelo de relación basado en la violencia, en la sumisión de aquellos que no disponen de los recursos suficientes para oponerse. Es un tipo de relación basado en el dominio-sumisión.

Desde la escuela es necesario desarrollar y educar en otro tipo de relaciones: un modelo basado en el cuidado y el respeto de todas las personas, aceptando las diferencias de costumbres, de ideas o de religiones. Basado también en la paz positiva, la paz que se logra en la medida de que se implanta la justicia y se eliminan las situaciones de explotación o manipulación de unas personas por otras. Y, por último, basado en los derechos humanos, código moral básico compartido por todas las personas, que marca los límites que deben respetar todos los comportamientos para que se elimine la sumisión y cualquier otra forma de violencia.

6. Trabajar la convivencia en positivo supone evitar un tratamiento sintomático de los problemas que apenas es eficaz y plantear un tratamiento que incida en las causas y factores presentes en la quiebra de la convivencia

El modelo reactivo da respuesta a las manifestaciones visibles de la quiebra de la convivencia, pero no actúa sobre los factores que subyacen a las mismas y, por eso, resulta ineficaz. En medicina se distingue el tratamiento sintomático, que sólo actúa sobre las manifestaciones visibles de la enfermedad, y el tratamiento etiológico-causal, que actúa sobre los factores que producen dicha patología. Lo mismo puede aplicarse a la convivencia, en la que hay que preguntarse por los porqués de las conductas de quiebra de la convivencia y actuar sobre ellos. En el aula y en el centro todo está relacionado y las conductas de las distintas personas influyen y condicionan a su vez las conductas de los demás, profesorado y alumnado.

7. Las situaciones visibles de quiebra de la convivencia se apoyan en factores estructurales. La construcción de la convivencia en positivo exige actuar sobre estos factores para que la convivencia sea posible

Se ha comparado las situaciones de quiebra de la convivencia con la imagen de un iceberg. En este hay



una parte visible, la que flota por encima del agua, que solo puede hacerlo por su apoyo en la parte oculta, la invisible y hundida dentro del agua que, a su vez, representa la mayor parte del volumen total del iceberg. Las situaciones de quiebra de la convivencia se apoyan, en primer lugar, en factores estructurales que conforman la armazón, orden y disposición del centro y del aula: las leyes que regulan el sistema educativo y social en general; el contexto socioeconómico en que se desarrolla la enseñanza; el currículo real vigente, concretado en los contenidos seleccionados, la metodología predominante, la forma de evaluación; la organización del centro y del aula; los resultados académicos, etc., son elementos estructurales fundamentales que es necesario tener en cuenta en el trabajo por la convivencia en positivo (Galtung, 2004).

Así, por ejemplo, los problemas de disciplina se dan principalmente en alumnos y alumnas con graves problemas en cuanto a los resultados académicos y éxito escolar. Para ser eficaces, la respuesta a su indisciplina no puede limitarse a las sanciones por su conducta, sino que pasa sobre todo por la mejora de sus resultados. De ahí que no pueda concebirse un plan de mejora de la disciplina, y también de la convivencia, que no vaya acompañado de un plan de éxito escolar.

8. Las situaciones visibles de quiebra de la convivencia se apoyan también en factores emocionales y culturales: la percepción que se tiene de la otra persona, la valoración de ésta, la reacción emocional... Es necesario modificar estos factores para la construcción de la convivencia en positivo

A su vez, un segundo factor fundamental lo constituye el factor emocional y cultural. A través de las emociones el profesorado y el alumnado valoran sus vivencias dentro del aula y el centro, perciben de una manera determinada a las otras personas e interpretan sus comportamientos. El factor cultural abarca las presunciones, actitudes y formas de legitimar las conductas que tienen las distintas personas implicadas en el conflicto, la manera de percibir y valorar a las otras personas y sus comportamientos. Es necesario revisar nuestras percepciones de las conductas y comprender por qué se comportan de esta manera los alumnos y alumnas para, de ese modo, intentar que cambien su comportamiento. Comprender el porqué de las conductas del alumnado resulta imprescindible para una acción eficaz sobre las mismas.

También en este factor deben analizarse los tipos de interrelación que se dan entre el profesorado y el alumnado. Todo lo que sucede en el aula es, de alguna manera, una relación entre personas. Por eso es necesario analizar cómo es nuestro estilo habitual de relación con nuestros alumnos y alumnas y

los efectos de dicha relación. Y tomar medidas para reforzar los aspectos positivos y disminuir los negativos.

9. En nuestra sociedad los conflictos son inevitables. Si se gestionan bien, pueden ser una buena ocasión para crecer como personas y como organizaciones

La pluralidad característica de nuestra sociedad, la diversidad de intereses, valores, objetivos, etc., hacen inevitable la aparición y permanencia de los conflictos. Estos estarán siempre con nosotros y nosotras, pero jugarán un papel muy diferente según sea la forma en que son gestionados. Educar para la gestión y transformación positiva de los conflictos se ha convertido en uno de los objetivos principales de la educación en el siglo XXI (CASCÓN, 2000).

En demasiadas ocasiones predomina el modelo de dominio-sumisión como forma de solucionar los conflictos, recurriendo a la fuerza y haciendo que, como resultado, haya ganadores y perdedores en su solución. Desde la convivencia en positivo se trabaja la gestión de los conflictos a través del diálogo, buscando los intereses y valores que subyacen por debajo de los conflictos y tratando de que, en la medida de lo posible, todos ganen y nadie pierda. La palabra juega un papel fundamental en este modelo de gestión de conflictos y, desde la escuela, puede y debe educarse en esta alternativa que, sin duda, tendrá repercusiones muy positivas en toda la sociedad. Los sistemas de mediación en centros escolares son una manera muy adecuada de concretar este enfoque.

10. La disciplina debe entenderse como el aprendizaje de la responsabilidad y el autocontrol, rechazando un concepto basado exclusivamente en el control externo, las sanciones y los castigos

Las normas son necesarias para la vida de cualquier grupo y es función de la escuela enseñar su sentido e importancia. Pero, desde el enfoque reactivo, se insiste únicamente en una de sus funciones, la de control de la conducta de las personas, optando por modelos de corrección en los que las sanciones y castigos adquieren un papel determinante, convirtiéndose en uno de los elementos centrales del modelo de convivencia.

Los alumnos y alumnas deben descubrir e interiorizar el sentido de las normas y sus principales características: que deben servir para la inclusión de todos los alumnos y alumnas y que deben ser fijadas de forma participativa. El objetivo de las normas debe ser desa-

rollar el autocontrol de todo el alumnado, haciéndolos responsables de sus actos.

Igualmente, las sanciones deben compartir las mismas características que las normas, sirviendo para la inclusión y no para la separación del alumnado que molesta. Es necesario buscar otras alternativas a las actuales sanciones que se imponen habitualmente en los centros. El enfoque restaurativo aporta nuevas ideas y propuestas para reformular las normas y la corrección de las conductas contrarias a la convivencia desde una perspectiva de refuerzo del grupo y la comunidad (de Vicente, 2021).

11. Las leyes de autoridad del profesorado promulgadas, lejos de ser eficaces, han venido a reforzar un modelo de convivencia reactivo y punitivo. Es preciso garantizarle al profesorado una formación adecuada, los recursos necesarios y el apoyo a su trabajo

La ley vigente es una ley de «poder» y no de «autoridad» del profesorado. La autoridad se basa en el prestigio, en la capacidad de influencia y en la ejemplaridad. Más que imponer su opinión y versión de lo sucedido, la labor educativa del profesorado debe incentivar la reflexión por parte del alumno o de la alumna sobre lo que ha pasado, trabajando los distintos tipos de pensamiento, la inteligencia emocional, las habilidades morales y los valores éticos del alumnado.

Resulta de mucha más utilidad proporcionar al profesorado la formación adecuada para las nuevas situaciones, desarrollando las competencias socioemocionales imprescindibles hoy día para la tarea educativa. Igualmente, es preciso proporcionarle los recursos necesarios para una buena educación de calidad y apoyarle en su trabajo con asesoramiento y reconocimiento adecuados.

12. Entre las medidas más importantes para el trabajo de la convivencia en positivo, que han demostrado su eficacia, merece destacar las (Uruñuela, 2016 y 2019)

- Desarrollo de normas para la convivencia en positivo y revisión de las sanciones empleadas actualmente para corregir su incumplimiento.
- Trabajar el enfoque restaurativo para la construcción de grupo y la gestión adecuada de los problemas de convivencia que tengan lugar.
- Formación para una adecuada gestión del aula: comunicación, relaciones, lectura emocional de los conflictos, gestión de las conductas disrupti-

vas, formación socioemocional del profesorado, etc.

- Elaboración y desarrollo del plan de convivencia: elementos indispensables, plan antiacoso, prevención de la violencia de género, estrategias y evaluación.
- Plan de éxito escolar: cambios curriculares y organizativos, cambios en la evaluación.
- Trabajar la inteligencia interpersonal: aprender a pensar, educación emocional, trabajar las habilidades sociales, desarrollo y crecimiento moral.
- La transformación pacífica de conflictos: análisis de los mismos, diversas actitudes, protocolo de actuación individual y colectivo, servicios de mediación, etc.
- Dar voz y protagonismo a los alumnos y alumnas y a las familias: potenciando estructuras de participación como el «alumnado ayudante», mediación escolar, formación de padres y madres, delegados de curso, etc. (Fernández y de Vicente, 2014).
- La apertura al entorno: metodología de aprendizaje-servicio, aprender haciendo un servicio a la comunidad y otros.

13. Solo el enfoque de la convivencia en positivo es compatible con la educación integral que tratamos de desarrollar en todos nuestros alumnos y alumnas

Todas las grandes leyes educativas hacen referencia a la educación integral, objetivo fundamental de toda la labor educativa. Sin limitarse a la instrucción, la educación integral exige trabajar y desarrollar la inteligencia emocional y enseñar a los alumnos y alumnas a identificar, comprender y regular adecuadamente sus emociones. Exige desarrollar las habilidades sociales necesarias para la convivencia, de manera que el alumnado sepa resolver conflictos de manera pacífica, sepa dialogar y cooperar, sepa participar y comprometerse con lo que es de todos. A su vez, la educación integral busca que el alumnado adquiera, asimile e interiorice los valores que hacen posible la convivencia, como el respeto, la tolerancia, la solidaridad o la responsabilidad. Todo ello se trabaja desde la convivencia en positivo.

14. Trabajar la convivencia en positivo es la forma de trabajar por una cultura de paz y por una sociedad en la que la violencia haya sido definitivamente descartada

Una mirada a nuestro alrededor en estos momentos no puede ser más descorazonadora. Las noticias que recogen los medios de comunicación hacen refe-

rencia a situaciones de violencia manifiesta como los asesinatos, violencia de género, guerras entre clanes o países, etc. También aparece la violencia estructural, que se muestra en el hambre del mundo, el subdesarrollo económico, la situación de pobreza en que viven tantas personas... Y la violencia cultural, con el desprecio al que es diferente, al que tiene otros valores u otra cultura, distinta religión, etc.

Otra sociedad es posible, aquella que rechace tajantemente cualquier tipo de violencia y quiera construirse desde el respeto a la dignidad de todas las personas, la lucha contra toda situación de injusticia y el desarrollo y respeto de los derechos humanos como base fundamental para la convivencia. Desde el centro educativo podemos también construir un modelo





de convivencia extrapolable a toda la sociedad, de ahí la necesidad de trabajar la convivencia en positivo y organizar el centro y el aula desde los parámetros que conforman este modelo de convivencia. Sin duda, algo que merece la pena.

La organización para el trabajo de la convivencia

Promover el bienestar socioemocional, eliminar toda forma de violencia, desarrollar la convivencia positiva en los centros educativos son tres dimensiones prioritarias en la tarea educativa, recogidas en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y también en la LOPIVI (Ley Orgánica 8/2021). El planteamiento que hacen estas dos leyes es muy importante, y no caben objeciones hacia ellas. Sin embargo, no hay que olvidar que las leyes por sí mismas no cambian la realidad. Es necesario trabajar para que sus planteamientos lleguen al profesorado y a toda la comunidad educativa, de manera que puedan incorporarse al quehacer diario en las aulas y en la vida del centro. Para conseguir este cambio, es necesario conocer cuál es el fundamento de ambas leyes, en qué valores se apoyan, qué modelo de centro pretenden desarrollar, cómo se definen las nuevas tareas. Y, sobre todo, es necesario programar adecuadamente su puesta en funcionamiento, cuidando todos los aspectos organizativos que garanticen el éxito de estos planteamientos.

En su artículo 35, la nueva ley de protección de la infancia (LOPIVI) establece la obligatoriedad de incluir en todos los centros la figura del coordinador o coor-

dinadora de bienestar y protección, señalando sus funciones, actividades y objetivos que deben conseguir. Es necesario profundizar tanto en la necesidad de esta nueva figura como en la forma de implementarla en la práctica, aportando sugerencias para su desarrollo.

En primer lugar, resulta conveniente reformular esta figura de coordinación como coordinador o coordinadora de bienestar socioemocional, prevención de la violencia y promotor de la convivencia en los centros educativos, uniendo en la misma la figura de coordinador o coordinadora de convivencia vigente desde la aprobación de la LOE. Son tres grandes líneas de actuación que se complementan y se necesitan en conjunto.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la amplitud del trabajo que se le atribuye, resulta muy difícil pensar que una única persona pueda llevar a cabo la coordinación de todo lo que implican estas tres líneas de trabajo. Se trata de un proceso que lleva tiempo y exige unos planteamientos específicos; no se trata de una actuación intensiva, puntual, sin continuidad; una actuación de este tipo puede tener su sentido como forma de lanzar alguna de las actividades, pero hay que ser conscientes de que, si no se da esta característica procesual, a medio plazo se corre el riesgo de que todo se venga abajo.

De ahí que la primera tarea que deba hacerse es la constitución del grupo promotor o impulsor del bienestar socioemocional, la prevención de la violencia y el desarrollo de la convivencia positiva. Hay que crear un equipo que esté convencido de la importancia de estas tareas y de la necesidad de



planificar su trabajo, que sean los impulsores de su planificación y puesta en marcha y traten de incorporar a toda la comunidad educativa a este trabajo. Equipo que debe contar no solo con el profesorado, sino también con el alumnado, las familias y el personal de servicios del centro. Este equipo compartirá y participará en las tareas que se asignan al coordinador o coordinadora, sirviéndole de apoyo y haciendo posible la tarea de coordinación.

En tercer lugar, es importante considerar el estatus que debe tener el coordinador o coordinadora en el organigrama del centro. Valorando la importancia de las tareas que llevará a cabo, es necesario que se incorpore como miembro del equipo directivo como un jefe de estudios adjunto, de manera que se refuerce su conexión con la dirección, participe en la asignación de tiempos para las actividades que se consideren necesarias y goce de mayor autoridad ante el resto de la comunidad educativa. La posible liberación de horas lectivas y su dedicación a este trabajo deberá estar en función de las dimensiones del centro y de sus peculiaridades en relación con el contexto en que se encuentre, teniendo en cuenta que en todos los centros públicos o privados concertados debe existir esta figura, garantizando las condiciones necesarias para su eficacia.

El equipo de coordinación y la persona responsable del mismo deben centrarse en la mejora del bienestar socioemocional de todas las personas del centro educativo, la eliminación de las diversas formas de violencia y la promoción de la convivencia positiva,

fomentando la creación de redes y estructuras de cuidado mutuo para desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, garantizar el rechazo de cualquier forma de violencia (visible, estructural o cultural) y fortalecer las competencias necesarias para una buena convivencia positiva entre la comunidad educativa, de manera que todas las personas puedan sentirse acogidas y partícipes de la vida del centro.

Esto se concreta en el desarrollo de diversas funciones (Uruñuela, 2020):

La concienciación de la comunidad educativa

«Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo. Evoca primero en los hombres y mujeres el anhelo del mar libre y abierto», nos dice Saint-Exupéry (1948). Como nos dice también Víctor Frankl (2004), parafraseando a Nietzsche, «quien tiene claro el porqué encuentra fácilmente el cómo». Difundir la importancia que tiene este trabajo, convencer e incorporar tanto al profesorado como al alumnado y las familias a este trabajo es la primera tarea que debe plantearse el equipo.

Son muchas las acciones que pueden o deben llevarse a cabo: elaboración de un folleto o tríptico sobre estos temas, carteles por todos los pasillos con mensajes concretos y eslóganes, tratar estos temas en los órganos de coordinación docente, información al alumnado y a las familias desde las sesiones de tutoría sobre la importancia de este tema, charlas específicas sobre bienestar

socioemocional, prevención de la violencia y promoción de la convivencia, difusión de vídeos y material audiovisual, etc. Todas estas tareas deben distribuirse entre los miembros del equipo, trabajando con todos ellos e incorporando también al alumnado y a las familias.

Es necesaria la inclusión de estas tareas en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Convivencia, así como su máxima difusión entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Análisis de la situación que se da en el centro

Es muy importante saber cuál es la situación que está viviendo el centro, saber qué está pasando y por qué está pasando; sin quedarse en lo aparente y visible, analizando las ideas y valores que apoyan dichas conductas.

Entre las actividades que pueden llevarse a cabo, destaca la programación de análisis periódicos que deben realizarse en el centro de forma periódica a lo largo del curso. Los instrumentos para ello pueden ser diversos: análisis DAFO, mapeo de riesgos, reuniones de delegados del alumnado y de los representantes de las familias como fuentes de información, cuestionarios y formas de recogida de la información ya experimentadas en otro centro, etc.

De particular interés es analizar las capacidades y el grado de desarrollo de las competencias necesarias para la gestión socioemocional y la convivencia que se dan en los distintos componentes de la comunidad, en el alumnado, en el profesorado y las familias. Se trata de ver las necesidades de formación, las carencias que pueden existir, los puntos que hay que reforzar y otras características similares e importantes.

Planificación de la intervención

¿Qué acciones se van a llevar a cabo y con qué objetivos? ¿Cuáles son prioritarias y, por tanto, se les va a dar la atención que exigen? ¿Cómo se van a organizar estas actividades, en qué tiempo, quiénes van a ser los responsables, qué recursos van a ser necesarios? Planificar con detalle todos estos aspectos es algo fundamental ya que, si no se hace, puede llevarnos a la ineficacia de nuestras acciones.

Es importante distinguir las acciones internas que van a realizarse dentro del propio centro y con sus recursos, de las acciones externas que se van a llevar a cabo en colaboración con organizaciones e instituciones del entorno. Toda ayuda y toda colaboración debe ser bien recibida, los temas son importantes y, en determinadas ocasiones, pueden superar la capacidad del propio centro. Las actuaciones internas del centro deben plantearse a tres niveles: primario de prevención, secundario de intervención y terciario de recuperación del daño y de las personas afectadas.

La experiencia acumulada respecto de la programación de actividades puede ser de gran ayuda para concretar estos aspectos del trabajo del equipo coordinador.

La evaluación de las actuaciones y resultados conseguidos

Tan importante como la planificación de las actividades es la planificación de la evaluación de lo que se está haciendo y de los avances que se van consiguiendo. Por ello, hay que tenerlo en cuenta a la hora de planificar las diversas actuaciones.

El planteamiento de esta evaluación debe tener un carácter eminentemente formativo, buscando la mejora de los proyectos y acciones que se están llevando a cabo. A la vez, no debe olvidarse el carácter sumativo, identificando los resultados obtenidos y elaborando propuestas de mejora para sucesivas actuaciones.

En la planificación de la evaluación debe incluirse el funcionamiento del propio equipo de coordinación, su forma de trabajo, su compromiso con este, su dedicación, etc. Siempre con el ánimo de mejorar el funcionamiento y no tanto el de fiscalizar o controlar a sus componentes.

La formación de la comunidad educativa

Muchos de estos planteamientos pueden resultar novedosos para el alumnado, las familias y el propio profesorado. De ahí la necesidad de programar y planificar las actividades de formación que se consideren necesarias para el éxito del trabajo.

Tras los análisis llevados a cabo, quedarán claras las prioridades respecto de la formación en cuanto al bienestar socioemocional, las formas de prevención de la violencia y el fomento de la convivencia positiva. Pensar y reflexionar sobre cómo puede potenciarse y reforzarse el grupo, cómo deben ser las normas para que sirvan a estos objetivos, qué es el enfoque restaurativo, cómo se puede ir estableciendo una adecuada educación socioemocional desde infantil hasta el final de la etapa obligatoria, etc., son algunos de los temas más demandados en relación con este trabajo.

La formación del propio equipo de coordinación y de su coordinador o coordinadora debe también tenerse en cuenta para la planificación. De la misma forma, será conveniente establecer y fijar diversos niveles de formación en función de la complejidad y las tareas que deban llevarse a cabo; siempre buscando la máxima eficacia y efectividad.

La implantación de la figura del coordinador o coordinadora de bienestar, prevención de la violencia y promoción de la convivencia positiva supone un paso muy importante para conseguir los objetivos planteados. La

práctica nos hará adoptar las decisiones necesarias para su mejora y adecuación a las necesidades de los centros.

Conclusión

Potenciar y buscar el bienestar socioemocional, disminuir y eliminar las formas de violencia presentes en el centro y promover la convivencia positiva implica poner en el centro de la acción educativa la educación en valores. Se trata de poner en marcha un centro educativo basado en la inclusión, un centro en el que quepan todas las personas, orgullosas de su pertenencia al centro, en que se sienten atendidos en función de sus necesidades y en el que se busca el éxito de todo su alumnado. Un centro que valora y tiene en cuenta la diversidad de las personas y adapta la acción educativa a estas peculiaridades.

En estos centros los alumnos y alumnas se sienten a gusto, se sienten competentes y toman conciencia de sus progresos y posibilidades. El resultado final es lograr un centro educativo con una fuerte densidad moral (Puig, 2003), que tiene como prioridad explícita la educación en valores. En este centro se buscan y consiguen relaciones cara a cara de calidad entre el alumnado y las personas adultas, basadas en el diálogo y que hacen posible la puesta en marcha de proyectos de colaboración. En definitiva, un centro basado en el afecto, la comunicación y la cooperación.

En este centro se programan y enseñan las capacidades y relaciones prosociales y se crean espacios para el diálogo y la participación; en ellos también aparecen conflictos, que son enfocados como una oportunidad para reforzar las relaciones y la propia comunidad, sabiendo que, aunque los conflictos son inevitables, resulta clave su respuesta restaurativa buscando el crecimiento colectivo.

Esta escuela, recordando a Freire, es el lugar donde se hacen amigos, se crean relaciones de empatía, se busca el bienestar de todas las personas. Y, a la vez, es lógico que en un centro así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse y ser feliz.

Referencias

- Bisquerra Alsina, R., (2013), *Cuestiones sobre bienestar*. Editorial Síntesis.
- Boqué i Torremorell, M. C., (2023), *Programa de cuidado social y emocional en educación infantil*. Agenda y Talleres. Publicaciones del Gobierno de La Rioja.
- Bueno Franco, M. (2017). *Bienestar emocional y escuelas promotoras de salud*. Fórum Aragón, 20, 25-28.
- Cascón Soriano, P. (2000). Dossier Cuadernos de Pedagogía: Educar en y para el conflicto, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, Enero 2000.
- CASEL. (2022). *Guide to schoolwide Social and Emotional Learning*. Recuperado de <https://schoolguide.casel.org>.
- De Vicente Abad, J., (2021). *Convivencia restaurativa*, Editorial SM.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela, *Psicothema* 17, 549-558.
- Fernández Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2017). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 421-436.
- Fernández García, I. y de Vicente Abad, J., (2014). Estructuras escolares al servicio de la participación del alumnado, *Revista CONVIVES*, nº 7, septiembre 2014, 22-31.
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*. Foro para filosofía intercultural 5. Recuperado de <http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2023), *Bienestar en la escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Ediciones Morata.
- Puig Rovira, J. (2003). *Educar en valores. Propuestas y actuaciones*. Graò.
- Segura Morales, M. (2007). *Enseñar a convivir no es tan difícil*, Desclée de Brouwer, 7ª edición.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2016), *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea de Ediciones.
- Uruñuela Nájera, P. M., (2019), *La gestión del aula. Todo lo que hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Narcea de Ediciones.
- Uruñuela Nájera, P. M., (2020), *El Plan de Convivencia del centro educativo. Pautas para su elaboración*. Narcea de Ediciones.

Autoría

Pedro M.^a Uruñuela Nájera ha sido catedrático de Bachillerato e Inspector de Educación.

Subdirector General de la Alta Inspección (2004-2008).

Consejero de Educación, Cultura, Deporte y Juventud en el Gobierno de La Rioja (2020-2023)

Miembro del Observatorio Estatal de la Convivencia, coordinador del «Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria», llevado a cabo durante el curso 2007-2008 y publicado en junio de 2008.

Miembro fundador, primer presidente y codirector de la revista de la Asociación CONVIVES.

Autor de varios libros y numerosos artículos en revistas pedagógicas sobre los temas de convivencia.





El bienestar docente se refiere al estado de salud física, mental, emocional y profesional del profesorado en su entorno laboral. Se trata de un concepto amplio que abarca diversos aspectos de la vida del profesorado y su experiencia en el ámbito educativo.

Según la OMS, el bienestar es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. La promoción del bienestar implica, entre otras cosas, la creación de condiciones de vida que permitan a las personas llevar una vida plena y productiva y la adopción de medidas destinadas a fomentar la resiliencia individual y comunitaria frente a las adversidades.

Nélida Zaitegi de Miguel



CUIDAR A QUIENES CUIDAN

TO TAKE CARE OF THOSE WHO CARE

Nélida Zaitegi de Miguel

Maestra y pedagoga, actualmente jubilada activa y comprometida con la educación del alumnado más vulnerable. Fundadora y miembro de la Asociación Convives (Asociación para la convivencia positiva en la escuela) y directora de la revista CONVIVES

«El cuidado de uno mismo no es un acto de egoísmo, es una necesidad. Los maestros que se cuidan a sí mismos son los mejores capacitados para cuidar a sus estudiantes»
El valor de educar. Parker J. Palmer. 2017

Resumen

Cuidar a quienes cuidan exige la implementación de políticas y medidas concretas de carácter nacional y autonómico. El bienestar integral del profesorado constituye una de las claves del éxito del trabajo colectivo que se desarrolla en los centros educativos.

El profesorado no solo influye en la curiosidad y el gusto por el aprendizaje, sino también en la formación de una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad. Cada docente puede tener su propia combinación de valores, pero la integridad y el respeto deben ser pilares fundamentales en la profesión educativa.

Este artículo desarrolla los aspectos que contribuyen a consolidar el bienestar del profesorado y explica de qué manera la sociedad, los ayuntamientos, la Administración educativa, las familias, los centros educativos y el propio profesorado pueden desarrollar estrategias y líneas de actuación que permitan lograrlo.

Palabras clave: Bienestar, profesorado, cuidar, salud, reconocimiento profesional.

Abstract

Caring for those who care requires the implementation of specific national and regional policies and measures. The integral wellbeing of teachers is one of the keys to the success of the collective work carried out in schools.

Teachers not only influence curiosity and enjoyment of learning, but also the formation of responsible citizenship and commitment to society. Each teacher may have his or her own combination of values, but integrity and respect must be fundamental pillars in the educational profession.

This article develops the aspects that contribute to consolidating the well-being of teachers and explains how society, municipalities, the educational administration, families, schools and teachers themselves can develop strategies and lines of action to achieve this.

Key Words: Well-being, teachers, caring, health, professional recognition, teaching teams.



Contextualización

Aunque el bienestar docente no es un tema nuevo, es necesario enmarcarlo en el contexto pospandémico. En primer lugar, porque las consecuencias de la pandemia afectaron a todas las personas, más allá de sus ocupaciones laborales y, en segundo, porque el profesorado, dadas las características de su profesión, vivió situaciones muy complejas y estuvo sometido a muchas presiones, lo que ha tenido efectos importantes en su estado anímico.

En todo el mundo, tras la pandemia, se ha producido una importante preocupación sobre el malestar mostrado por la población general. En el caso del profesorado, dadas las características del trabajo docente y su repercusión en el alumnado, es necesario abordarlo con urgencia, puesto que su bienestar repercute en los niños, niñas y adolescentes.

Todo lo vivido ha tenido un impacto significativo en la forma en que se plantea el bienestar de las personas, tanto colectiva como individualmente, por lo que no queda otro remedio que abordarlo en serio y buscar soluciones innovadoras y eficientes.

Los seres humanos tenemos una gran capacidad de aprendizaje, «la vida te enseñará», nos han dicho muchas veces. Durante la pandemia, hemos comprobado en carne propia lo vulnerables que somos, y se ha evidenciado la necesidad de replantearnos nuestro modo de vida. Otra cuestión será si lo hemos aprendido y si tenemos la valentía suficiente para hacer los cambios que esto implica.

Hasta no hace mucho tiempo, hablar de salud era hacerlo de malestar físico, y se hacía con normalidad. Sin embargo, hablar de malestar emocional y mental no se hacía con la misma naturalidad. El miedo o la reticencia a hacerlo podrían estar justificados por el estigma asociado con los problemas de salud mental y a que las personas puedan temer ser etiquetadas como inestables, débiles e incluso locas y, como consecuencia, puedan sentirse incómodas o avergonzadas. No poder compartir sus experiencias por el

temor a ser rechazadas o juzgadas si hablan abiertamente sobre su malestar emocional, incrementa su sentimiento de vulnerabilidad.

La pandemia ha trastocado estos prejuicios; ahora, se habla sin pudor, sin miedo a ser estigmatizado por ello, se ha incluido en el vocabulario cotidiano y se está aprendiendo a conocerlos y a comprenderlos. Hemos empezado a saber que el malestar emocional es una experiencia negativa, temporal y común que puede ser una respuesta normal a situaciones estresantes de la vida, como problemas en las relaciones, dificultades laborales, pérdidas, etc. Este malestar implica problemas más graves y persistentes en el funcionamiento mental y emocional de una persona que pueden interferir significativamente con el bienestar general y la capacidad para funcionar en la vida diaria.

Nos estamos replanteando muchos aspectos de la vida cotidiana y, de manera especial, cómo promover el bienestar de la ciudadanía, poniendo el énfasis en la salud física y en la salud mental. Se han realizado numerosos estudios e investigaciones para explorar cómo las consecuencias de haber experimentado situaciones difíciles afectan al malestar de la población, con el fin de comprender mejor sus efectos y desarrollar estrategias efectivas para mitigar su impacto en la salud y el bienestar de las personas.

El malestar y la salud mental es una preocupación mundial, y la OMS (Organización Mundial de la Salud) ha realizado documentos importantes al respecto para tratar de abordarlos (OMS, 2021 y 2022).

Uno de estos estudios (Smith, Doe y García, 2021) hace referencia a las estrategias de afrontamiento y resiliencia que trata de identificar los recursos de resiliencia que las personas utilizan para hacer frente a los desafíos que se les presentaron durante la pandemia. Los resultados muestran que, a pesar de la importancia de estos retos, muchas personas muestran niveles significativos de resiliencia y utilizan una variedad de estrategias de afrontamiento adaptativas, como el apoyo social, el autocuidado, la reevaluación cognitiva y la aceptación de la situación. Estos hallazgos sugieren

que, incluso en tiempos de crisis, las personas tienen la capacidad de adaptarse y encontrar formas de hacer frente de manera efectiva a los desafíos emocionales y psicológicos.

Malestar docente

El malestar docente ha recibido atención creciente en la literatura educativa y psicológica en todo el mundo. Se define como un estado de insatisfacción, estrés y desgaste emocional experimentado por las personas que ejercen la docencia (Esteve, 1987). Este malestar puede manifestarse de diversas formas y tener consecuencias negativas, tanto para el profesorado como para el alumnado y el sistema educativo en su conjunto.

Los factores más relevantes del malestar docente hacen referencia a la percepción subjetiva, sea o no objetiva, sobre distintos factores de sus tareas y responsabilidades como:

- La carga de trabajo: la preparación de clases, corrección de exámenes, actividades extraescolares, reuniones de equipo de etapa, ciclo, claustros o con familias.
- La escasez de recursos materiales y humanos que puede dificultar el trabajo y generar frustración y malestar entre el profesorado.
- Una presión y demandas externas excesivas, las expectativas de las familias, la administración educativa, los estándares de rendimiento académico y otros factores externos.
- Las relaciones laborales, cuando son conflictivas, con colegas, directivos, familias y alumnado.
- La falta de reconocimiento social y profesional, así como la escasa valoración de la labor docente.

El malestar docente puede evolucionar hacia el síndrome de *burnout* (síndrome del trabajador quemado), caracterizado por un agotamiento emocional, despersonalización y una baja percepción de logro personal, lo cual puede tener consecuencias graves para la salud física y mental.

Minimizar el malestar pero, sobre todo, promover activamente el bienestar docente es fundamental para garantizar la calidad de la educación y el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para ello, se requiere un abordaje holístico y sistémico que implique a la sociedad, la administración educativa, los centros y al profesorado a nivel individual y colectivo.

Una mirada retrospectiva

José Manuel Esteve realizó un estudio sobre la evolución de la salud del profesorado entre los años 1982 y 1989 y, como consecuencia, elaboró propuestas de estrategias para promover su bienestar. Se ocupaba de la vida emocional de los profesores, de cómo reaccionaban ante la aceleración del cambio social que estaba afectando a sus condiciones de trabajo, como el desconcierto y las ganas de cambiar de profesión, provocaban en ocasiones el traslado de centro, la baja laboral o el absentismo.

En 1987, en su libro *El malestar docente* (Esteve, 1987) aborda la problemática del malestar entre los docentes y examina sus causas, sus consecuencias y cómo afecta a muchos profesionales de la educación. Analizó cómo el malestar docente puede afectar tanto a la salud física y mental del profesorado como a su desempeño en el aula y su satisfacción laboral. Por este motivo, se insistió en la necesidad de abordarlo, no solo por el bienestar individual del profesorado, sino también por su impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En otro libro anterior (Esteve, 1984), hacía referencia a un malestar difuso que incrementaba la crisis de la función docente, por eso era necesario definirlo, saber en qué consistía, clarificarlo y conocer sus causas poder intervenir a partir de ellas.

Ya entonces se hacía referencia a cómo afectaba el cambio acelerado que se estaba produciendo en la sociedad y las exigencias que se planteaban a la educación escolar y, sobre todo, al profesorado.

El autor no se limitó al diagnóstico, sino que ofreció sugerencias y reflexiones sobre cómo mitigarlo y propuso un cambio en la cultura escolar: mejorar las condiciones laborales, fomentar el bienestar emocional y proporcionar apoyo y formación adecuados al personal docente.

Este libro abrió un campo de investigación y reflexión fundamental que a día de hoy sigue abierta.

Las investigaciones realizadas en los años 90 confirman que las diversas razones que conducen al malestar entre los docentes pueden tener su causa en las condiciones laborales, las demandas del sistema educativo, la presión por los resultados académicos o la falta de reconocimiento y apoyo.

En este contexto de cambio, el profesorado necesita volver a pensar el papel que representa, y la sociedad debe incrementar la preparación y el apoyo que da a sus docentes si no quiere que la docencia se convierta en una profesión imposible.

Resulta llamativo que los mismos problemas que hoy se hacen visibles cuando se consulta al profesorado ya se ponían de manifiesto entonces: cuestiones relacionadas con el estrés, el malestar, la angustia y el sufrimiento que se produce cuando se vive en una situación compleja sin los recursos ni apoyos necesarios y con un nivel alto de presión y de exigencia.

Aquí y ahora

En los últimos diez años, ha habido un creciente interés en la investigación sobre el bienestar docente, ya que se reconoce cada vez más su importancia para la calidad educativa y la retención de profesionales en el campo de la enseñanza. La literatura académica continúa creciendo en este campo, abordando diversas dimensiones del bienestar del profesorado y su impacto en la educación¹

Esto se ha intensificado tras la pandemia con el fin de conocer el clima emocional en la comunidad educativa, el impacto personal experimentado por los docentes y la necesidad de atender a su bienestar emocional.

Recientemente se han presentado diversos estudios sobre la situación anímica del profesorado.

El estudio *El profesorado en España 2023*, realizado por la Fundación SM y el Instituto de Investigación y Asesoramiento Educativo (IDEA), es la primera de una serie de encuestas realizadas bajo el proyecto Educobarómetro. La investigación se basa en los datos recopilados a través de una encuesta realizada entre abril y mayo de 2023 a una muestra representativa de 600 docentes españoles.²

CC.OO, Comisiones Obreras, insiste en la importancia del papel en la promoción de la salud mental y la prevención de la violencia en las escuelas³ proporcionando formación al profesorado⁴.

El Informe sobre la Salud Mental en la Educación, elaborado por el IEES (Instituto de Estudios Econó-

micos y Sociales) y la Fundación 1º de Mayo,⁵ es un documento relevante que aborda la relación entre la salud mental y el ámbito educativo.

Asimismo, el sindicato ANPE aborda en sus revistas el bienestar del profesorado^{6 7}.

La investigación realizada por la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA, en colaboración con Éxito Educativo y Educar es Todo, trata de conocer el estado de ánimo del profesorado, qué factores influyen en la motivación y desmotivación de los docentes, y en qué medida repercute en la calidad de su trabajo⁸.

La Asociación CONVIVES, en una encuesta realizada en el mes de febrero de 2024 y respondida por 1.031 docentes de todo el Estado, recoge las propuestas del profesorado para incrementar su bienestar y las buenas prácticas existentes en los centros⁹.

En todos los casos los resultados hacen referencia a las causas expuestas anteriormente, haciendo mayor incidencia en la excesiva carga burocrática y la necesidad de formación y acompañamiento al profesorado en competencias emocionales, para abordar los retos de protección y cuidado del alumnado, y pedagógicas para responder a la diversidad, la equidad y la inclusión.

Aunque en la legislación española no se cite de manera explícita el bienestar docente, existen normativas que abordan aspectos como las condiciones laborales, la conciliación de la vida laboral y familiar y los programas de apoyo al profesorado. Por otra parte, la normativa sobre prevención de riesgos laborales trata de garantizar su salud y seguridad en el entorno laboral y planes específicos de prevención y promoción de la salud laboral. Garantizar un entorno de trabajo seguro y saludable es fundamental para el bienestar general del personal docente.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, (LOMLOE), vigente en España, reconoce que la educación es fundamental para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía democrática y la prosperidad económica. Se fundamenta en principios como la

1. Redondo-Trujillo, V. De Juanas Oliva, J. Rodríguez-Bravo, A. (2023) *Factores Asociados al Bienestar Psicológico de los Docentes e Implicaciones Futuras: Una Revisión Sistemática*. Revista de Psicología y Educación (2023) 18(2) 107-117

2. EDUCOBARÓMETRO. El profesorado en España 2023 - Observatorio de la escuela en Iberoamérica (OES) (fundacion-sm.org). Recuperado 13/3/2024.

3. Programa-formacio-salut-mental.pdf (ccoo.cat) Recuperado 10 de marzo de 2024.

4. Formación online para profesorado: *Diálogos en torno a la salud mental de las y los trabajadores de la enseñanza*. 29 de noviembre de 2022.

5. *La salud mental en la educación*. 2023- Presentación informe. IEES-CCOO <https://youtu.be/Saiv48e7BAk>. Recuperado 15/3/2024

6. *Bienestar docente clave para una educación del siglo XXI* - Revista ANPE. Recuperado 10/3/24.

7. *Ponemos el foco en el bienestar emocional de los docentes* - Revista ANPE Recuperado 10/3/2024.

8. *Ánimo, profes*. I Estudio nacional sobre el estado de ánimo de los docentes. Recuperado 15/3/2024.

9. Asociación Convives (2024) Encuesta sobre bienestar del profesorado. Pendiente de publicación.



equidad, la personalización de la atención educativa y la autonomía de los centros con rendición de cuentas.

Esta ley aborda cuestiones tan importantes como el acceso a la profesión docente, la formación inicial y continua del profesorado, así como sus derechos y deberes, las obligaciones en materia laboral, incluyendo aspectos como la jornada laboral, la carrera profesional, las condiciones de trabajo y la protección social.

La Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI)¹⁰, establece disposiciones orientadas a garantizar la atención y el desarrollo integral del alumnado, su protección y cuidado, así como a proporcionar el apoyo y los recursos necesarios para que el profesorado pueda cumplir con sus responsabilidades en este sentido.

Esta ley ha creado la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en las escuelas, cuya función es intervenir contra la violencia y el acoso escolar. El Ministerio de Educación Y formación profesional ha elaborado una guía con pautas y orientaciones para la implantación nacional de este nuevo profesional docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) Coordinador o Coordinadora de *bienestar y protección en la comunidad escolar*.

10. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la implementación efectiva de estas disposiciones puede variar según el contexto y las políticas educativas de cada comunidad autónoma y, sobre todo, la necesidad de cuidar a quienes cuidan, porque nadie puede dar lo que no tiene.

Bienestar docente: variables que lo conforman

Martin Seligman a finales de la década de 1990, durante su presidencia de la Asociación Americana de Psicología (APA), se preguntó por qué todos los estudios se centraban en las enfermedades y en tratar sus síntomas y no en las personas que hacían gala de una buena salud mental. Así se inició la rama de la psicología positiva y, con ella, un cambio de enfoque en la investigación y práctica psicológica hacia el estudio de las fortalezas y virtudes humanas.

La psicología positiva pone el foco en estudiar y promover aspectos positivos del ser humano, como el bienestar emocional, la felicidad, la gratitud, la resiliencia y el desarrollo personal, en lugar de centrarse en los trastornos mentales y las patologías. La psicología positiva busca comprender y fomentar lo que hace que las personas prosperen y vivan vidas significativas y satisfactorias. Para ello, se centra en identificar y cultivar las fortalezas personales y las virtudes que contribuyen al bienestar y la realización personal. Se preocupa por entender la felicidad y el bienestar subjetivo desde la perspectiva del individuo,

considerando aspectos como la satisfacción con la vida, el afecto positivo y el significado personal. Asimismo, promueve el desarrollo de emociones positivas como la gratitud, la esperanza, la alegría y el amor, reconociendo su importancia en la salud mental y el bienestar general. Reconoce el valor de las relaciones interpersonales y promueve el desarrollo de vínculos sociales positivos y satisfactorios, ya que estas relaciones son fundamentales para el bienestar emocional y psicológico. Busca promover el optimismo y la capacidad de recuperación frente a la adversidad, ayudando a las personas a enfrentar los desafíos de la vida de manera constructiva, y se enfoca en prácticas como la atención plena para ayudarlas a estar presentes en el momento actual, reducir el estrés y fomentar una mayor conciencia de sí mismas y del entorno.

Para profundizar en el bienestar docente, tendríamos que estudiar cómo es, qué hace y dice el profesorado que se muestra satisfecho con la profesión, y que mantiene un compromiso docente continuado y se percibe y es considerado como un buen o buena profesional.

Bienestar docente. Cómo estar bien haciendo lo que hay que hacer

El bienestar docente se refiere al estado de salud física, mental, emocional y profesional del profesorado en su entorno laboral. Se trata de un concepto amplio

que abarca diversos aspectos de la vida del profesorado y su experiencia en el ámbito educativo.

Según la OMS, “el bienestar es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. La promoción del bienestar implica, entre otras cosas, la creación de condiciones de vida que permitan a las personas llevar una vida plena y productiva y la adopción de medidas destinadas a fomentar la resiliencia individual y comunitaria frente a las adversidades.

El bienestar tiene un componente subjetivo muy grande. Docentes con las mismas condiciones laborales y sociales perciben la profesión de manera totalmente diferente. Sus teorías subyacentes y los valores vividos son fundamentales para guiar su práctica pedagógica y la relación con su alumnado y la comunidad educativa. En función de ambos, se dan interpretaciones muy distintas a los retos y problemas a los que cada docente se enfrenta en su práctica cotidiana.

A las dimensiones que afectan al bienestar de cualquier persona, se añaden otras relacionadas con las responsabilidades que son específicas de una profesión tan compleja como la docencia y en las intervienen factores como:

- Salud física, entendida como la capacidad del docente para mantener un estado físico adecuado que le permita realizar sus tareas laborales de manera efectiva y sin limitaciones derivadas de problemas de salud. La alimentación



adecuada, descanso suficiente y actividad física regular son factores que contribuyen a ella.

- Salud mental y emocional, que incluye el bienestar psicológico y que se relaciona con aspectos como el manejo del estrés, la ansiedad, la satisfacción laboral, la motivación y la autoeficacia. Implica el equilibrio emocional y la capacidad para manejar las emociones de manera saludable, la autoconciencia y regulación emocional, la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas y la resiliencia frente a las adversidades. Además, incluye aspectos como la claridad mental, la concentración, la creatividad, la capacidad para resolver problemas, así como la ausencia de trastornos mentales.
- El equilibrio trabajo-vida personal, por la importancia de encontrar una armonía saludable entre su vida profesional y personal. Cuidarse para poder cuidar.
- El desarrollo profesional docente, la capacidad para crecer y desarrollarse profesionalmente a lo largo de su carrera. Los cambios que se producen en el tipo de alumnado y las respuestas educativas que necesitan son retos importantes para el profesorado, y el sentirse competente para abordarlos es uno de los factores de bienestar. Al mejorar su competencia docente se incrementa su satisfacción laboral y el sentido de realización profesional. Las oportunidades de formación continua, acceso a recursos y apoyo para mejorar sus competencias socioemocionales y pedagógicas, mantenerse actualizado en su campo son otros de los factores del bienestar.
- La calidad del entorno laboral, incluyendo aspectos como el clima, la cultura y el liderazgo escolar; las relaciones interpersonales, la colaboración entre colegas y el apoyo administrativo. Un clima escolar positivo, basado en la colaboración, el respeto mutuo y el apoyo, contribuye al bienestar general del profesorado.
- La percepción de tener control sobre su trabajo y poder tomar decisiones relacionadas con la enseñanza.
- El reconocimiento y valoración social. Los logros educativos se visualizan a medio y largo plazo, y el buen profesorado necesita y se merece sentirse valorado y reconocido por su labor, tanto por parte de la comunidad educativa como de la sociedad en general.
- Las condiciones laborales, que incluyen aspectos como la carga de trabajo, el sueldo, la

estabilidad laboral, el acceso a recursos y materiales adecuados, así como políticas y procedimientos que promuevan un ambiente laboral justo y equitativo, son también factores de bienestar

Una de variables que más influye en el bienestar del profesorado, es la de sus teorías subyacentes, debido a cómo estas afectan su percepción del trabajo, sus expectativas y su enfoque hacia la enseñanza (Gismero-González, Bermejo, Prieto, Cagigal, García-Mina y Hernández, 2013). Además, también actúan en su sentido de autonomía, motivación, enfoque pedagógico y expectativas sobre el éxito del alumnado.

Una comprensión reflexiva y consciente de estas teorías puede ayudar al profesorado a promover su propio bienestar y el éxito de su alumnado. Alguna de las teorías subyacentes, paradigmas y creencias, del profesorado es la relación con aspectos fundamentales de su profesión como son:

1. Autonomía y control. Quienes creen en teorías que se centran en la autonomía y el control sobre su práctica docente tienden a experimentar un mayor bienestar. Sentirse capacitado para tomar decisiones educativas, adaptar el currículo según las necesidades del alumnado y tener cierta autonomía en el aula, pueden aumentar la satisfacción laboral y reducir el estrés.

2. Teorías de la motivación. Las creencias sobre qué motiva a quien aprende pueden influir en el bienestar del profesorado. Si cree en teorías que se fundamentan en el interés intrínseco y la posibilidad de influir en la motivación del alumnado para el aprendizaje y cuenta con recursos y estrategias para ello, es probable que se sienta más realizado cuando vea cómo sus alumnos y alumnas están comprometidos y disfrutan aprendiendo.

3. Teorías sobre el aprendizaje que pueden afectar la forma en que el docente estructura su enseñanza y evalúa el progreso del estudiante. El profesorado que adopta teorías que valoran el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la construcción del conocimiento, tienden a sentirse más realizados cuando ven que su alumnado está comprometido en procesos de aprendizaje significativo.

4. Creencias sobre el éxito del alumnado. Cuando se cree en el potencial de todo el alumnado para tener éxito y se adopta una mentalidad de crecimiento, se tiende a experimentar un mayor bienestar al enfrentar desafíos en el aula, ya que estos desafíos se ven como oportunidades de crecimiento en lugar de obstáculos insuperables.

5. Sentido de significado y propósito de la educación que se practica y se vive como un servicio a todo el alumnado, y hacerlo de modo especial para el más vulnerable y con mayores necesidades, proporciona sentido y trascendencia a la vida profesional de una persona. Así se entiende la ética y el compromiso docente como un medio de realización personal.

Otra variable importante es la identidad del profesorado, es decir, cómo se percibe a sí mismo como profesional influye de manera significativa en su bienestar. La identidad profesional surge en la interacción consigo mismo y con las responsabilidades de su rol como educador o educadora (Marcelo García, 2010). Esta se forja a través de la reflexión y la práctica pedagógica, y es esencial para el desarrollo efectivo del profesorado en su labor diaria. La socialización previa es uno de los procesos identitarios más importantes, ya que influye en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que el docente se asigna como propios (Day, 2006).

El profesorado, a través de su modelaje, no solo influye en la curiosidad y el gusto por el aprendizaje, sino también en la formación de una ciudadanía responsable y comprometida con la sociedad. Cada docente puede tener su propia combinación de valores, pero la integridad y el respeto deben ser pilares fundamentales en la profesión educativa.

Finalmente, la ética profesional es esencial para mantener la confianza y el respeto en el entorno educativo. El profesorado que actúa con integridad, honestidad y respeto hacia sus colegas, alumnado y familias, además de unas relaciones más auténticas, alcanza un mayor bienestar.

Ética que se pone de manifiesto en comportamientos cotidianos como:

- Compromiso con su alumnado, el centro y la profesión, demostrando dedicación y pasión por la enseñanza. Esto implica estar dispuestos a adaptarse, aprender y mejorar constantemente.
- Compasión. La empatía que es crucial para comprender las necesidades y emociones del alumnado se transforma en compasión cuando brinda el apoyo necesario en función de las diferencias individuales.
- Equidad. El profesorado la demuestra cuando trata a todo el alumnado de manera justa y equitativa, sin prejuicios ni discriminación y en función de las necesidades de cada quien.
- Resiliencia. La enseñanza se enfrenta a desafíos continuamente, por lo que el profesora-

do necesita enfrentarse a ellos y hacerlo con perseverancia y adaptabilidad, desarrollando la resiliencia frente a obstáculos y dificultades.

- Colaboración. El profesorado que trabaja en equipo con colegas, familias y miembros de la comunidad fortalece el sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad educativa.
- Responsabilidad. Se siente y actúa como responsable de la educación y el bienestar de su alumnado.
- Autenticidad. Mostrar su autenticidad es su genuino enfoque pedagógico y crea conexiones significativas con su alumnado y sus compañeros y compañeras.
- Curiosidad. Fomentar la curiosidad y el amor por el aprendizaje genera un modelo en la búsqueda constante de conocimiento.
- Creatividad. Ser creativo o creativa promueve la búsqueda de soluciones innovadoras para los desafíos en el aula, además de practicar y valorar la imaginación y la flexibilidad.

Atender estas dimensiones es fundamental para promover el bienestar del profesorado, lo que requiere un enfoque holístico que aborde no solo las condiciones laborales y el apoyo profesional, sino también las cuestiones relacionadas con la formación inicial y continua, el reconocimiento, la autonomía y la salud mental. Los esfuerzos para promover un entorno laboral saludable y satisfactorio para el profesorado son fundamentales para garantizar la calidad de la educación, es decir, el bienestar y aprendizaje del alumnado.

Algunas propuestas

Mayoritariamente, los estudios en torno al bienestar del profesorado han centrado su interés en variables intrapersonales y han visibilizado en menor medida aquellas variables contextuales y estructurales que inciden en la satisfacción en el trabajo, en las cuales el profesorado tiene un control relativo.

De alguna manera, no se hacen suficientemente visibles las variables estructurales que inciden en el bienestar del profesorado, lo que podría dar a entender que es únicamente una responsabilidad suya.

Las respuestas individuales del profesorado no deben ser un sustituto de las reivindicaciones por unas condiciones laborales que pongan el acento en el cuidado y bienestar docente.

Las situaciones sociales actuales, tan complejas e injustas, entran en la escuela de pleno y las trae el



alumnado que las sufre en su día a día. La escuela sola no puede abordarlas. Los servicios sociales, sanitarios, culturales, económicos y políticos tienen una responsabilidad muy grande al respecto. Una de las frustraciones cotidianas más dolorosas del profesorado es que se siente impotente ante estas situaciones que influyen, como no puede ser de otra manera, en el bienestar del alumnado y en el aprendizaje.

Es necesario analizar otras variables como las políticas educativas, la gestión que hacen de ellas las Administraciones, el reconocimiento y el valor social de la profesión en entornos próximos como los municipios, las familias o remotos, como la importancia de la docencia en los medios de comunicación o las redes sociales.

Cuidar a quienes cuidan demanda la implementación de políticas y medidas concretas a nivel tanto nacional como autonómico, así como un compromiso social y político continuo con la mejora del sistema educativo

La sociedad. Según Bolívar (2006), hemos vivido un período en que, de modo consciente o inconsciente, se ha

«cargado a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados. Los cambios sociales en las familias han contribuido también a dele-

gar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo» (pp. 119-146).

Ante esta situación se necesitan nuevos planteamientos comunitarios, compartiendo la acción educativa escolar con toda la sociedad, e implicando a todos los sectores sociales y compartiendo la responsabilidad. No es nada nuevo, Tedesco (1995) (1995) ya planteó la necesidad de un «nuevo pacto educativo» para articular la acción educativa escolar con la de otros agentes y crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa.

Esta articulación ha de hacerse a muchos niveles: estatal, por Comunidades Autónomas, territorial y municipal. Las medidas concretas para promover el bienestar docente pueden ser:

- Hacer visible y reconocer públicamente la labor del personal docente y valorar su contribución al desarrollo de la sociedad. Puede ser a través de campañas, premios, reconocimientos y expresiones de gratitud por parte de los agentes sociales y políticos, de las familias y la comunidad en general.
- Fomentar su participación, consultándoles y dando valor a sus aportaciones en asuntos que afecten su tarea y al sistema educativo en general.
- Facilitar el acceso a servicios de apoyo emocional y psicológico para el profesorado, dado que se enfrentan a importantes desafíos emocionales y mentales en su trabajo diario. Pue-

den ser programas de asesoramiento, grupos de apoyo y capacitación en técnicas de manejo del estrés.

- Promover una cultura de respeto hacia el profesorado, reconociendo la importancia de su labor y evitando poner como responsabilidad únicamente suya lo que corresponde a toda la sociedad. Esto puede incluir campañas de sensibilización y educación sobre la importancia del trabajo docente y el impacto positivo que tiene en la sociedad.

Los ayuntamientos, como instituciones más próximas a la ciudadanía, tienen una responsabilidad importante en la educación, como ocurre en otros países europeos. Pueden desempeñar un papel importante en el cuidado y el bienestar del profesorado y, con ello, pueden contribuir significativamente al fortalecimiento del sistema educativo en sus comunidades locales. Acciones tales como:

Escuchar y consultar a las direcciones de los centros y al profesorado sobre todo lo que esté relacionado con la educación, como los planes educativos del municipio, los programas de actividades extraescolares, los planes de formación de las familias y programas de servicios sociales, de salud, etc.

Ofrecer y facilitar lugares de encuentro de la comunidad educativa local con los distintos agentes y servicios municipales que permitan crear una red para incrementar la corresponsabilidad en la educación de toda la ciudadanía.

Cuidar las instalaciones de los centros educativos utilizándolas para crear espacios de encuentro y disfrute para las familias y los barrios

Establecer programas de visualización y reconocimiento para el profesorado que reconozcan su dedicación, innovación y logros en el ámbito educativo y lo prestigien ante la ciudadanía.

Promover la participación de la comunidad en el apoyo a las escuelas a través de programas de voluntariado, colaboraciones con organizaciones locales y eventos educativos, facilitando el apoyo logístico necesario.

La **Administración educativa** tiene una responsabilidad directa en el cuidado y en la promoción del bienestar del profesorado, ya que de su bienestar depende el del alumnado, del que la ya citada LOPIVI le hace responsable.

Las políticas educativas, sean estatales o autonómicas, son fundamentales para hacer visibles y garantizar los fines de la educación y avanzar hacia sociedades más justas, solidarias y sostenibles (Foro de

Sevilla, 2023). Esto coadyuva a que el profesorado se alinee con ellas y aporte sentido ético a la profesión.

La disposición adicional séptima de la LOMLOE establece: «Normativa sobre el desarrollo de la profesión docente. A fin de que el sistema educativo pueda afrontar en mejores condiciones los nuevos retos demandados por la sociedad e impulsar el desarrollo de la profesión docente, el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente».

Para responder a esta disposición y dado que las condiciones laborales inciden en el bienestar docente, se presenta un documento para la mejora de función docente¹¹ que supone un avance importante para la mejora de la profesión.

Este documento aborda cuestiones fundamentales como la formación inicial que ha de ser actualizada para que el profesorado desarrolle las competencias emocionales y cognitivas necesarias en este momento, como son la atención a la diversidad, la equidad y la inclusión, la gestión del comportamiento y el aprendizaje del alumnado y los nuevos modelos de familia.

Es urgente una revisión del currículo académico de la formación inicial para garantizar que el profesorado sea capaz de pensar por sí mismo y en el bienestar común. Esto trasciende al desarrollo cognitivo individual y los conocimientos disciplinares, y prepara para abordar colaborativamente los problemas reales que afectan a la vida de las personas.

La formación permanente responde a los nuevos retos que se le presentan a diario y que exigen nuevas competencias; sobre todo, la gestión del ámbito emocional propio y del alumnado, enmarcado en la ética del cuidado.

El acceso a la profesión docente, con todo lo que implica la selección de las mejores personas para el ejercicio de la docencia, tanto en competencias cognitivas como emocionales y sociales, requiere: empatía, capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, facilidad para establecer relaciones interpersonales y con clara predisposición hacia la enseñanza y la comprensión de lo que ocurre en el mundo. Unas pruebas de acceso a la función docente que hagan visibles estas competencias son fundamentales para un ejercicio adecuado de la docencia.

11. Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. Enero 2022. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las especialidades docentes deben superar los perfiles antiguos e incorporar nuevas figuras para dar respuesta a las nuevas necesidades del alumnado. El desarrollo profesional docente tiene que abordar un nuevo enfoque horizontal y de reconocimiento a la implicación, la innovación, la excelencia y el compromiso con el alumnado, el centro y la profesión. Sin embargo, el documento no entra en las condiciones laborales ni en el estatuto de la profesión. Se trata de una demanda antigua que sigue pendiente.

La Administración educativa puede intervenir activamente para cuidar y generar bienestar en el profesorado y para ello puede incidir en las siguientes cuestiones:

- Ofrecer servicios de apoyo emocional y psicológico, como asesoramiento y terapias, para ayudar a los docentes a hacer frente al estrés y las demandas emocionales del trabajo.
- Proporcionar oportunidades de formación continua y desarrollo profesional que permitan a los docentes mejorar sus competencias pedagógicas, mantenerse actualizados en cuanto a metodologías de enseñanza y aprender estrategias para gestionar el aula de manera efectiva. Acompañar al profesorado en el cambio de paradigma necesario para entender los nuevos escenarios, proporcionando tiempo, formación y recursos adecuados, así como fomentar una cultura de colaboración e innovación permanente en los centros educativos.
- Establecer políticas y procedimientos que promuevan una carga de trabajo equilibrada para los docentes, evitando la sobrecarga laboral y permitiendo tiempo para la planificación, la colaboración con otros profesionales y el descanso necesario.
- Garantizar un entorno de trabajo seguro y saludable, cumpliendo con las normativas de seguridad y salud laboral y proporcionando recursos y apoyo para prevenir lesiones y enfermedades relacionadas con el trabajo.
- Reconocer públicamente la labor de los docentes y valorar su contribución al sistema educativo y a la sociedad en general, a través de premios, incentivos y expresiones de gratitud por parte de las autoridades educativas y la comunidad.
- Involucrar a los docentes en la toma de decisiones a todos los niveles, dándoles voz en asuntos que afecten a su trabajo y al funcionamiento del sistema educativo en general. Con-

sultarles sobre lo que les atañe y valorar sus aportaciones

- Mantener una comunicación abierta y transparente con el personal docente, proporcionándoles información clara y oportuna sobre políticas, procedimientos y cambios en el sistema educativo, y fomentando el diálogo y la retroalimentación.
- Brindar respaldo administrativo, incluyendo apoyo en la resolución de conflictos, la gestión de comportamientos problemáticos en el aula y la implementación de estrategias para mejorar el clima escolar.
- Actualizar los procedimientos administrativos, muchos de ellos obsoletos, que agilicen y simplifiquen los aspectos burocráticos de manera que se dedique el mayor tiempo posible a la docencia y a la atención del alumnado.

Las familias pueden contribuir significativamente a crear un entorno de apoyo y colaboración que promueva el bienestar del profesorado y, en última instancia, mejore la calidad de la educación que reciben sus hijos. Algunas de las posibles acciones se centrarían en los siguientes aspectos:

- Reconocer su trabajo y expresar gratitud y reconocimiento respondiendo a sus demandas, enviando notas de agradecimiento si es necesario y, sobre todo, mantenerlo como figura de autoridad ante sus hijos e hijas.
- Tratar al profesorado con respeto y empatía, reconociendo los desafíos únicos que enfrenta en su tarea educativa y trabajando conjuntamente para abordar cualquier preocupación o problema que surja en el proceso educativo de sus hijos e hijas para apoyar en su desarrollo y aprendizaje.
- Además de asistir a reuniones de clase, mantener una comunicación regular sobre el proceso educativo de cada hijo e hija, tanto personal como social o académico, y colaborar en la resolución de problemas que puedan surgir en el entorno escolar, compartiendo criterios y estrategias.

Las Asociaciones de Familias tienen un papel importante para generar un clima de respeto, apoyo y colaboración con el profesorado, lo que, sin duda, incrementará su bienestar, además de la calidad educativa del centro.

Los centros educativos pueden contribuir significativamente al bienestar de su profesorado, lo que tiene un impacto positivo en su rendimiento y

su satisfacción laboral y repercute en el bienestar del alumnado y en el rendimiento académico.

El clima y la cultura de cada centro impregnan las rutinas escolares e influyen de manera significativa en su bienestar. Un ambiente de trabajo seguro y saludable y unas medidas que posibiliten el equilibrio entre la vida laboral y personal coadyuvan de manera significativa al bienestar docente. Darle la importancia que tiene y poner en marcha estrategias para crear un buen clima de centro: celebraciones, atención a las necesidades de cada quien, apoyo mutuo, sentido de pertenencia y de equipo. Valorar el trabajo que se hace, participación en las decisiones, etc. Facilitar el equilibrio entre la vida laboral y personal con horarios flexibles y días de descanso compensatorios, así como, fomentar prácticas de autocuidado frente al estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales relacionados con su trabajo (UNICEF, 2022).

El equipo directivo tiene gran importancia y su liderazgo pedagógico, distribuido y para el cuidado (Zaitegui, 2022), puede promover cambios importantes en la cultura escolar, centrándola en el bienestar de todas las personas.

Para ello, ha de asegurarse de que los profesores tengan acceso a los recursos y el apoyo necesarios para realizar su trabajo de manera efectiva, incluyendo material didáctico, equipos tecnológicos y asistencia administrativa. Dotar de espacios y tiempos para el encuentro entre docentes que les permitan trabajar en equipo, compartir marcos mentales y preocupaciones para buscar soluciones conjuntas a los problemas comunes. Fomentar la libertad y la responsabilidad sobre su trabajo y el funcionamiento del centro educativo, promoviendo la participación en la toma de decisiones y la implementación de iniciativas de mejora.

Es necesario promover una cultura de aprendizaje continuo en la que el profesorado se sienta motivado y apoyado para seguir desarrollándose profesionalmente. En este sentido, hay que recoger y compartir sus necesidades formativas y arbitrar los medios para responder a ellas. Hacerlo en el propio centro, organizando debates, intercambio de experiencias, sesiones formativas internas, etc. que les permitan mejorar sus competencias pedagógicas y mantenerse actualizados para responder a nuevos retos, como la educación emocional, la personalización, la equidad, la inclusión o la digitalización.

El profesorado, que se cuida a sí mismo de manera adecuada, puede estar en una mejor posición para atender las necesidades de su alumnado, brindarle apoyo emocional y académico, y crear un en-

torno de aprendizaje positivo, cálido y enriquecedor (Palmer, 2018).

Cada docente ha de ser consciente de que la pasión por la profesión no puede ocultar la importancia del autocuidado y que tiene necesidades emocionales y físicas a las que ha de responder (Equipo Cuidem, 2018). Tiene que ser consciente de la importancia de su propio bienestar para generarlo en su alumnado: «Yo estoy bien, tú estás bien».

La tarea docente exige una fuerte conexión entre personas, cuerpo a cuerpo, por lo que estimular, inspirar y promover el aprendizaje del alumnado, demanda estar en plena condiciones de salud física, emocional y mental (Schuiman, 2021).

Es necesario repensar los marcos mentales, paradigmas y creencias sobre la educación y el aprendizaje y actualizarlos para comprender y ser consciente del mundo actual y los retos que supone para la educación, así como las competencias profesionales necesarias para responder a ellos (hargreaves y Shirley, 2022). Hay que mantener el compromiso docente fundamentado en la ética profesional y los valores que la conforman: compromiso con cada uno de los alumnos y alumnas para que alcancen la mayor cota posible de excelencia personal, social y académica. Compromiso con el centro y su proyecto educativo, facilitando el trabajo en equipo y las relaciones con los distintos miembros de la comunidad: profesorado, familias y entidades del entorno. Compromiso con la profesión, manteniéndose actualizado para responder a los nuevos retos que se puedan presentar y compartiendo su experiencia y conocimientos (UNESCO, 2021).

Ser y saberse eficiente, es decir, la percepción de la propia profesionalidad asegura, en gran medida, el bienestar docente (Gismero-González, Bermejo, prieto, Cagigal, García-Mina y Hernández, 2012).

Freire decía que «hemos de convertir los problemas en oportunidades». Ver las oportunidades, ser audaces, ser parte de esta transformación, compartiendo ideas, retos y logros; trabajando en colaboración por una educación que deje una huella duradera en la vida de nuestro alumnado y les ayude a ser mejores personas, mejores ciudadanas y ciudadanos y mejores profesionales.

La pasión por la profesión, aceptar que no todo está en sus manos, que esta tarea es de toda la sociedad a la que hay que exigir su cumplimiento; **la certeza** de estar prestando un servicio fundamental al desarrollo de la humanidad y **la esperanza** de estar colaborando en la transformación social hacia escenarios más justos, solidarios y sostenibles, dará al profesorado las claves para incrementar su resiliencia y con ella, su bienestar.

Referencias bibliográficas

- Organización Mundial de la Salud (2021). Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013 - 2030. recuperado el 10 de marzo de 2024 <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
- Organización Mundial de la Salud (2022). Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos.
- Recuperado el 10 de marzo de 2024, de Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos (who.int)
- Resilience and Coping Strategies in the Face of COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Study.* Smith, J., Doe, A., & García, C.: Journal of Resilience Research 2021.
- Esteve, J.M. *El malestar docente.* Barcelona, Laia, 1987, 1989; y Paidós, 1994, 1997, 2001, 2003.
- Esteve, J M. (Ed.): (1984). *Profesores en conflicto.* Narcea. Madrid.
- Guía ministerial para la implantación nacional del 'coordinador/a de bienestar'.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2013). *Habilidades cognitivas de afrontamiento, autoeficacia y variables de trabajo. Pautas para prevenir el estrés de los docentes.* *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. <https://doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- Marcelo García, C. 2010 *La identidad docente, constantes y desafíos.* Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP, Vol. 3, n.º 1, 2010, págs. 15-42.
- Day, Christopher Day. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (2006) Narcea Ediciones. Madrid.
- Bolívar A. (2006) *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- Tedesco, J.C. (1995) *El Nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.*
- Por otra política educativa.* 2023 Foro de Sevilla. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2023/02/23/por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla-promueve-el-manifiesto-internacional-sobre-politicas-educativas-para-responder-a-los-grandes-problemas-del-mundo>. Recuperado 10/3/24
- UNICEF.(2022) *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos.*
- Zaitegi de Miguel, N. (2022) *Liderazgo para el cuidado, un nuevo paradigma para el bienestar colectivo.* Aula de innovación educativa, N° 316, 2022, pp. 69-70.
- Palmer, Parker J. *El coraje de enseñar: explorar el paisaje interior de la vida de un profesor* (2018) Editorial Sirio Málaga.
- Equipo Cuidem (2010). *El bienestar del docente: vivir bien educando estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal.* Barcelona. Graó.
- Schuilman, G. *Ser docente. Dimensiones éticas, filosóficas y políticas* (2021) Tilde editora. Buenos Aires.
- Hargreaves, A. Shirley, D. *Bienestar en la escuela. Las tres fuerzas que impulsarán al alumnado ante un mundo volátil.* Ediciones Morata 2022.
- UNESCO 2021. *Los futuros de la educación. Reinventar como el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta.*
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A., & Hernández, V. (2012). *Estrategias de afrontamiento y cognitivo, auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente.* *Acción Psicológica*, 9 (2), 87-96.

Autoría

Nélida Zaitegi de Miguel es maestra y pedagoga, actualmente jubilada, activa y comprometida con la educación del alumnado más vulnerable.

Durante su dilatada experiencia ha desempeñado diversas funciones en la escuela pública y en la administración vasca: Maestra de Infantil y Primaria, directora, inspectora de educación, responsable de tres Programas de Innovación educativa en el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco: Formación de Equipos Directivos, Convivencia y Paz, y Habilidades para la vida.

Ha colaborado como asesora en centros de formación de profesorado de diferentes CCAA.

Miembro del FEAE (Foro Europeo de Administradores de Educación) y directora de su revista OGE (Organización y Gestión Educativa) y Presidenta del FEAE de Euskal Herria.

Fundadora y miembro de la Asociación Convives (Asociación para la convivencia positiva en la escuela) y directora de la revista CONVIVES.

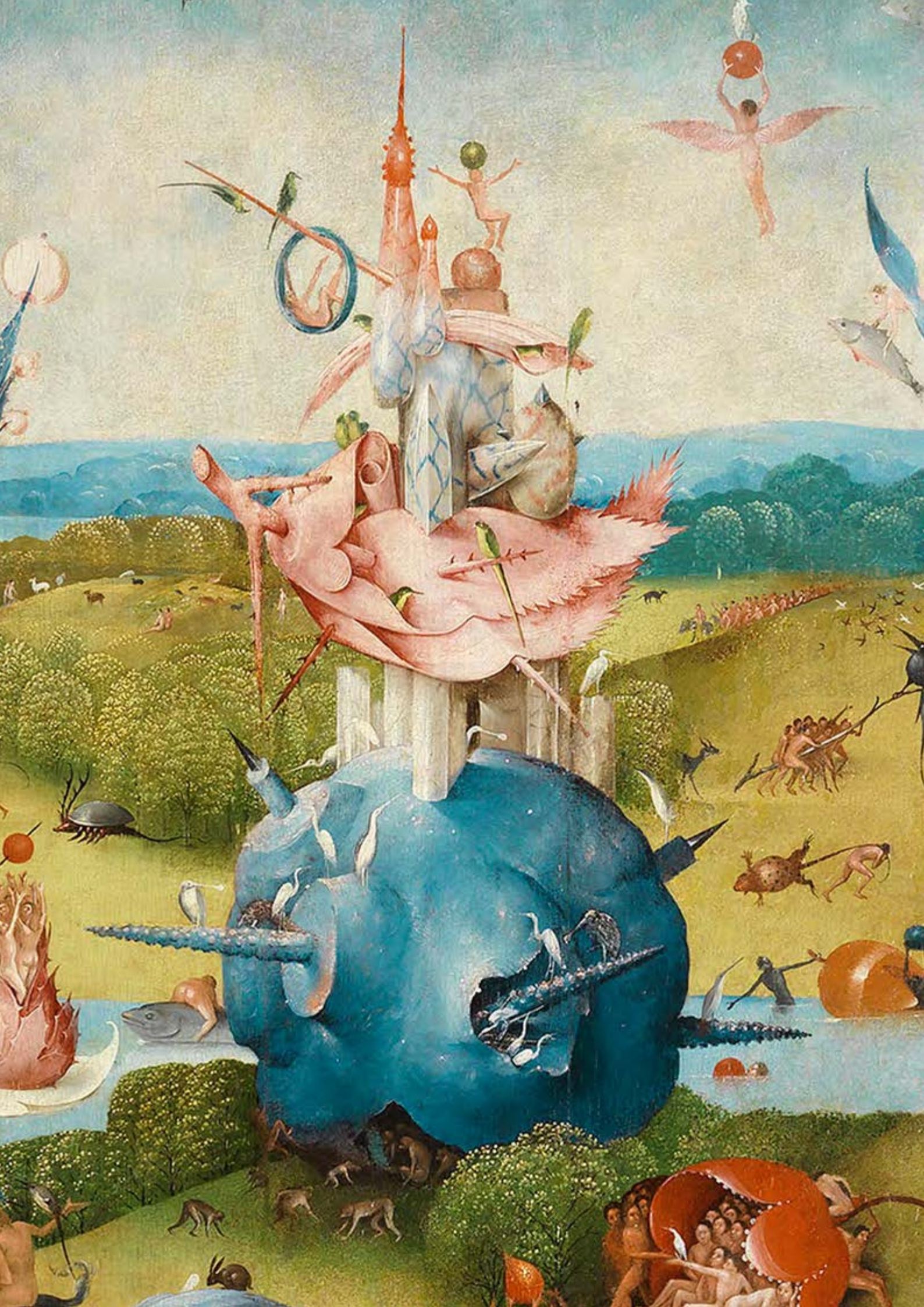
Miembro del Consejo de Innovación Social de Innobasque.

Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi.

Es autora de numerosos libros, artículos e investigaciones en el ámbito educativo, profundizando fundamentalmente en temas como convivencia, coeducación, participación, evaluación y autoevaluación de centros educativos, entre otros.

Nélida Zaitegi - Wikipedia, la enciclopedia libre.





Uno de los desafíos que se nos está planteando como ciudadanía es qué lugar queremos dar en nuestra sociedad a las personas que migran, a las personas migradas. En el caso de la infancia que migra sola es realmente inquietante cómo se está utilizando la desinformación para activar los sesgos inconscientes que nos hagan colocarnos en una posición de desconfianza y rechazo en vez de acogida y empatía a la llegada de las personas menores de edad migrantes a nuestras fronteras.

Ante la distorsión de la realidad que busca deshumanizarnos, es urgente que entremos en contacto con las organizaciones y profesionales que trabajan con estas chicas y chicos, no desde la emergencia, sino desde el acompañamiento para poder comprender (y defender) que la infancia migrante, por ser infancia, tiene los mismos derechos que el resto de niñas y niños nacionales o residentes en nuestro país, y que, en ningún caso, aun así, el hecho de ser migrante justifica un trato denigrante ni discriminatorio.

Violeta Assiego Cruz



ESCUCHAR A LA INFANCIA NOS HACE MÁS HUMANOS

LISTENING TO CHILDREN MAKES US MORE HUMAN

Violeta Assiego Cruz

Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Psicología Jurídica. Jurista, analista e investigadora especialista en DDHH (género, infancias e interseccionalidad).

Resumen

Existe un cambio de paradigma, una transformación social por alcanzar que está directamente relacionada con el trato que damos a las infancias y a las adolescencias y con el reconocimiento que hacemos de sus derechos, voces, experiencias e intereses, es decir, con el papel que les damos para que crezcan desde sus propias vidas. Tendemos a adultizarles antes de tiempo y a analizar sus problemas y dificultades desde una mentalidad que les juzga y descalifica, que no tiene en cuenta que estamos ante sujetos activos cuyo desarrollo y bienestar depende en gran medida de que se los respete y acompañe en su infancia y en las etapas evolutivas que los llevan hasta la adolescencia y juventud, que se les reconozca como sujetos de derechos. El marco normativo que existe en España recoge ese enfoque de derechos hasta el punto de que recientemente se ha aprobado una norma pionera en Europa, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), que prima por encima de cualquier otro aspecto la importancia del buen trato a las niñas, niños y a adolescentes para prevenir, evitar, atender y reparar la violencia que sufren. Una norma apenas conocida mientras la violencia hacia la infancia aumenta y las voces alarmistas que ignoran este marco normativo, también. Hay una responsabilidad colectiva en erradicar esa violencia y en promover el buen trato, pero hay una responsabilidad individual en qué actitud y comportamiento adoptamos con cada niña y niño con el que tenemos trato, sin discriminarles por sesgos que no

Abstract

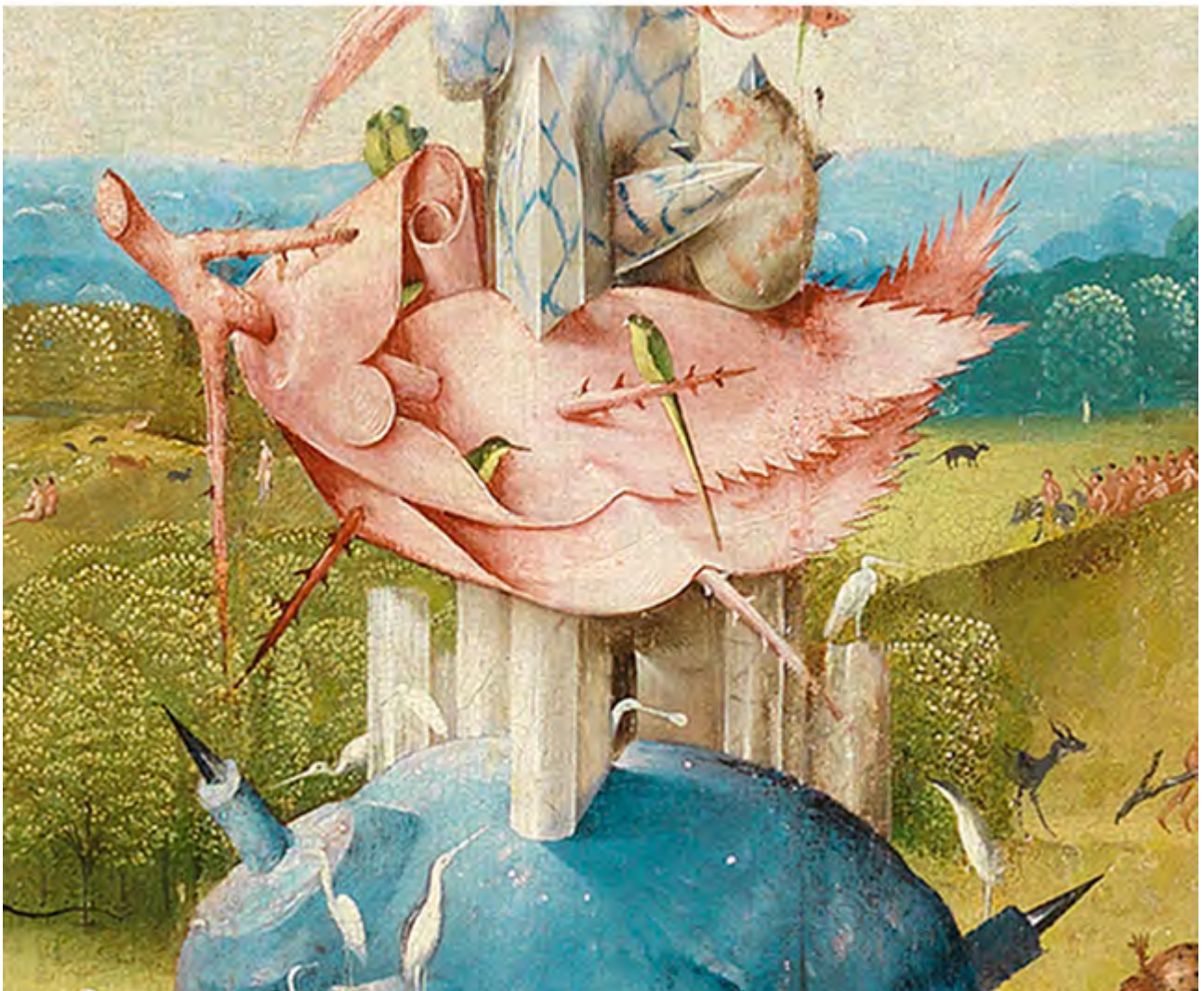
A change of paradigm that must take place now, there is a social transformation that is pending, it is directly related to the treatment of children and teens, with the recognition of their rights, their voices, experience and interests, that is, with the role we give them for growing and orienting themselves in life. We tend to make them adults before their time, we analyze their problems and difficulties with a mentality that judges and disqualifies them. We do not take account of the fact that they must become active agents in their own development and their well-being depends largely on being respected and supported during their childhood and their growth and development to adolescence and youth, that they can be identified and recognized as active subjects of rights. In Spain, there is a normative framework that includes this rights approach with the recently signed pioneering law (Organic Law for Protection of Children and Adolescents against Violence – LOPVI) to promoting positive treatment of girls and boys and prevent, stop, care and remend the violence against children and teens. A law that is little known and consequently not observed while the violence against children increases. There is a collective responsibility to put an end to this violence and promote positive treatment of girls and boys, but there is an individual responsibility in what attitude and behavior we adopt with each girl and boy without discriminating against them based on biases that have no real justification. The challenge is not

tienen ninguna justificación real. El desafío no son las niñas y niños en sí, el desafío está en las personas adultas que señalamos al dedo (a ellos) mientras las voces expertas nos dicen que miremos a la luna (sus necesidades e intereses). El desafío es acompañar los aprendizajes y crecimiento de las niñas, niños y adolescentes desde una educación liberadora, las prohibiciones y los vetos solo les exponen a más riesgos. Muchas de las claves para ese buen trato están en las observaciones del propio Comité de los Derechos del Niño y en los diferentes informes de las organizaciones de infancia y distintas personas expertas. Solo superando nuestro propio adultocentrismo podremos comprender la importancia de respetar que las niñas, niños y adolescentes tienen su propia identidad al margen de los deseos, los prejuicios y los intereses de los adultos. No se trata de dejarles solos, sino de estar a su lado, de escucharlos, de verlos como sujetos de derechos.

Palabras clave: Derechos humanos, adolescencia infancia, adultocentrismo, buen trato, protección, ciudadanía activa.

the girls and boys themselves, the actual challenge is in the adults. The challenge is to accompany the learning and growth of girls and boys from a liberating education; prohibitions and restrictions only expose them to further risks. Many of the keys to this good treatment are in the observations from the Committee on the Rights of the Child and in the different reports that children's organizations and different experts. We must overcome our adultcentrism. We will only be able to understand the relevance of respect the personality of children and teens when we put away personal desires, prejudices and interests which still prevail amongst adults. It is not a question leaving them alone, to abandon them but to be at their side for to listen to them and to recognize them as individuals with rights.

Key Words: Human rights, adolescence, children, adultcentrism, positive treated, protection, active citizenship.



I. Para qué queremos las palabras

La manera que tenemos de nombrar una realidad refleja nuestra concepción sobre lo nombrado. Nombrar no deja de ser una forma de etiquetar, de asignar un significado a una palabra que hace de envoltorio, de significante. El lenguaje influye directamente en la concepción de una realidad y determina cómo son las relaciones con esta. La lengua tiene un poder simbólico que no es inocuo y, cuando se trata de nombrar desde la lógica de los derechos humanos (DDHH), las palabras con las que nos referimos a los sujetos de derechos contienen una representación que contribuye a la jerarquización de las relaciones o la desactiva. El uso lingüístico de las palabras puede arraigar creencias erróneas, prejuicios, estereotipos y naturalizar las desigualdades sociales, pero además puede ser el motor de las transformaciones sociales y los cambios de paradigma que se producen cuando también cambian las mentalidades. El uso del lenguaje como parte esencial de la construcción de un imaginario y una cultura de relaciones se torna en esencial para quienes buscamos la construcción social en base a los principios de los DDHH. Por este motivo, el lenguaje inclusivo se ha convertido en un enemigo que hay que derrotar, que hay que hacer desaparecer para las formaciones y movimientos reaccionarios a los DDHH llegando a prohibirlo.

El lenguaje nos permite mirar, comprender, reconocer, respetar e incluir, pero también todo lo contrario. El lenguaje no solo sirve para comunicar, sino también para crear y expresar pensamiento. En este

marco es como se explica la prohibición del presidente de Argentina, Javier Milei, de vetar el lenguaje que es inclusivo. La invisibilidad lingüística de la diversidad no tiene nada de inocente, bien lo saben las profesoras y los profesores que no se ciñen a la labor de enseñar y buscan también educar, que parten de los niveles cognitivos y afectivos de su alumnado y no les basta solo alinearlos al plan de estudios preestablecido. Lenguaje y actuación pedagógica van de la mano en la transferencia de conocimientos, pero también como acto de conocimiento, de reconocimiento y de integración. En esta transformación social y cultural que propone el enfoque de los defensores de los derechos humanos, esa transformación a la que han declarado la guerra las ideas ultraconservadoras que toman protagonismo en las Américas y Europa, cómo nombramos a las infancias es fundamental.

Con el lenguaje podemos contribuir a ese cambio de paradigma que les reconozca como sujetos de derechos con personalidad propia y autonomía, o a que se les siga colocando en un plano de inferioridad y silenciamiento. Una invisibilidad que solo contribuye a que sigan impunes muchos de los abusos, violencias y trato denigrante del que son objeto al relativizar o no dar credibilidad a las voces de las niñas, niños y adolescentes, o no pararnos a observar e interrogarnos sobre qué hay detrás de determinadas formas de expresar emociones y conductas que rápidamente tachamos de inadaptadas o disruptivas sin preguntarnos suficientemente por qué. Qué hay detrás o de





qué son síntoma o indicio esos comportamientos que desencajan las costuras del sistema educativo.

2. Adultocentrismo, etnocentrismo y androcentrismo

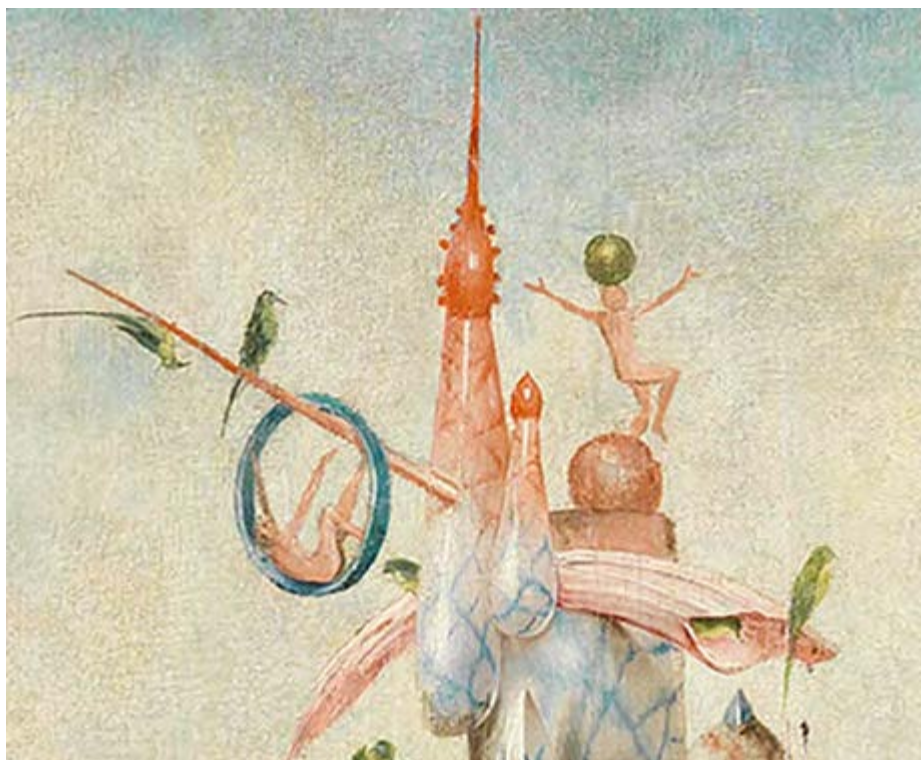
Incluso cuando nos interrogamos sobre las causas y el origen de determinadas conductas o emociones de niñas, niños y adolescentes, debemos tener presente que ninguna y ninguno de nosotros está exento de sesgos y prejuicios. Es aquí donde, además de tener una mirada de derechos de la infancia, puede resultar enriquecedor tener en cuenta que también en la infancia caben muchas infancias, o dicho de otra forma, tener en cuenta que una orquesta son muchos instrumentos y merece la pena afinar nuestra forma de mirar a las niñas, niños y adolescentes a través de la «interseccionalidad», una herramienta analítica que aborda que las desigualdades sistémicas se configuran a partir de la superposición de diferentes factores sociales como el género, la raza y la clase, pero no solo. De hecho, los pilares sobre los que se basa el lenguaje al referirnos a las infancias y las adolescencias son, principalmente, el adultocentrismo, el androcentrismo y el etnocentrismo, sesgos que es necesario conocer para poder abordarlos de forma transversal e impulsar así una educación transformadora.

En el caso de la infancia y de la juventud, el elemento generacional, es decir, la edad es uno de esos factores que influyen en la construcción de las relaciones desiguales y, en consecuencia, en el reconoci-

miento y acceso que se da a las personas menores de edad a sus derechos y oportunidades. Es lo que se denomina «adultocentrismo»¹.

El «adultocentrismo» es un sesgo en nuestro sistema de creencias e ideas que nos lleva a interpretar la realidad desde el mundo adulto de forma excluyente al protagonismo que deben tener, de forma independiente, las emociones, las voces, las experiencias y los pensamientos de las niñas, niños y adolescentes. Una mentalidad adultocentrista hace que estos estén subordinados a las personas adultas que saben lo que los menores quieren y necesitan, lo que es bueno o malo para ellos. De esta forma, la figura de autoridad adulta reproduce una relación de asimetría y de poder sobre la persona menor de edad en la que no vela por esta, sino por su propia noción de adulto que es punto de referencia y modelo que hay que seguir. Una noción de adultez en la que la niña, el niño, el adoles-

1. «El adultocentrismo es la categoría premoderna y moderna “que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-).... Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal.» (Arévalo, 1996:46, 44). En este orden, el criterio biológico subordina y excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por la edad. Se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del desarrollo juvenil.» Dina Krauskopf. Participación social y desarrollo en la adolescencia. San José, C.R.: Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2000.



cente (e incluso el joven y la persona anciana, de ahí que también se hable de «edadismo») son seres inferiores, mermados en su conocimiento de las cosas y sin capacidad de decidir por sí solos sin el control de una persona adulta. En ese modelo de adulto que hay que preservar, es evidente que interfieren otros sesgos y otras creencias sobre lo que es ser un hombre adulto, una mujer adulta, una persona trabajadora o respetable, un hombre de bien, una mujer decente. La educación y la formación, desde este prisma adulto-céntrico, se entiende como una labor de modelaje de las infancias y de las adolescencias para cumplir con las aspiraciones sociales y productivas de su entorno adulto de referencia, para ser ese ideal de adulto.

Hablar de derechos de la infancia y de la adolescencia en este marco resulta polémico y amenazante, pues desde esta lógica, las niñas, los niños y las y los adolescentes son sujetos activos independientes de las personas adultas de referencia. En el marco de los derechos de las infancias y de las adolescencias, por «niña, niño y adolescente» se entiende toda persona menor de dieciocho años que, desde la primera infancia y por derecho propio, debe ser reconocida como un ser humano único y valioso con su personalidad propia; atendida en su diversidad cultural, sexual, de género, familiar, racial, étnica, religiosa, social, diversidad funcional y lingüística; considerada como miembro activo de su familia, de sus comunidades y de las sociedades a la hora de expresar sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista y, por supuesto, protegida de manera apropiada a su edad, madu-

rez y capacidades físicas o psíquicas. Una protección que implica crear un espacio de buen trato afectivo que esté libre de cualquier forma de violencia, dominación, abuso, agresión o explotación, y en el que los adultos han de primar el interés superior de esa persona menor de edad y el respeto a sus derechos humanos, reconociéndoles como personas con capacidad, voluntad y sentimientos propios.

Sin embargo, este reconocimiento y respeto a los derechos de las infancias y adolescencias exige un alto grado de conocimiento e interés por parte de las personas adultas que están en contacto con ellas y ellos que, todavía, tienden a creer, de forma mayoritaria, que saben mejor que nadie qué necesitan las y los niños por el solo hecho de ser adulto, como si la adultez fuera criterio único y suficiente. Más bien esta autosuficiencia puede ser uno de los mayores obstáculos que se encuentran quienes buscan erradicar la violencia contra la infancia, que va desde los castigos físicos como azotes, cachetes, golpes, hasta los psicológicos como son el trato humillante, el desprecio, los insultos. Existe la creencia errónea de que no pasa nada por educar a golpes, una idea falsa de que «muchos adultos han sido criados así y no les ha pasado nada, porque los niños son como esponjas y no tienen memoria». No es cierto pero, sin embargo, esta máxima sigue vigente y solo sirve para que las y los adultos no cambien sus comportamientos inadecuados y perpetúen un orden jerárquico de relaciones que pone en riesgo a las niñas y los niños con prohibiciones y castigos.

Parte de la ceguera del adultocentrismo es por su estrecha vinculación con el androcentrismo y el etnocentrismo. Es decir, con una forma muy concreta de entender ese modelo de adulto y el mundo desde una mirada masculina que ignora, infravalora y desprecia las experiencias de las mujeres y de las personas LGTBiQ+, y que solo toma en consideración las necesidades y tradiciones de una sola cultura (la occidental) e invisibiliza y difunde creencias erróneas sobre las otras culturas para considerarlas inferiores, primitivas y violentas. Tanto el adultocentrismo, el androcentrismo y el etnocentrismo vienen a describir la realidad desde un dualismo que justifica la superioridad en uno de los elementos (la persona adulta, el hombre y la cultura occidental) y, por consiguiente, la inferioridad en la otra parte; una concepción que promueve la discriminación y las relaciones basadas en la subordinación y la dominación. Una concepción que arraiga los marcos de creencias e ideas y que dificultan cambiar el paradigma sobre las infancias y las adolescencias desde los derechos, de ahí la necesidad de establecer cambios legislativos y normativos que empujen en la dirección de ese cambio de paradigma. En este sentido, España cuenta con dos normas estatales, del año 2015 y 2021, que se alinean con los instrumentos internacionales de derechos de la infancia y de la adolescencia, así como con las Observaciones del Comité de los Derechos del Niño para inducir a ese cambio de mentalidad que deje de ver a las niñas, niños y adolescentes como sujetos dependientes de los derechos de las personas adultas para empezar a

tratarles como sujetos activos con sus propios derechos.

3. El reconocimiento de derechos a la infancia y a la adolescencia

El artículo 39 de la Constitución española establece la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, en especial de las personas menores de edad, de conformidad con los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. Entre estos destaca la *Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990. Los principales referentes normativos de protección de la infancia y de la adolescencia de Naciones Unidas son los tres protocolos facultativos de dicha Convención, así como las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, que se encargan de conectar este marco de Derecho Internacional con realidades familiares, educativas, de salud, jurídicas y sociales que afecta a las niñas, niños y adolescentes. Lo que significa que España debe fomentar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas necesarias para garantizar el derecho del niño, niña o adolescente a desarrollarse libre de cualquier forma de violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación.

La Unión Europea, por su parte, expresa la «protección de los derechos del niño» a través del ar-



título 3 del Tratado de Lisboa y este es un objetivo general de la política común, tanto en el espacio interno como en las relaciones exteriores. Además, cuenta con una *Estrategia de los Derechos del Niño (2021 – 2024)* cuyos objetivos son proteger mejor a todas las niñas, niños y adolescentes, contribuir a que se respeten sus derechos y situarlos en el centro de la elaboración de las políticas de la UE. Por su parte, el Consejo de Europa cuenta con estándares internacionales para garantizar la protección de los derechos de las personas menores de edad como son el *Convenio para la protección de los niños contra la explotación y el abuso sexual (Convenio de Lanzarote)*, el *Convenio sobre prevención y lucha contra la violencia contra la mujer y la violencia doméstica (Convenio de Estambul)*, el *Convenio sobre la lucha contra la trata de seres humanos o el Convenio sobre la Ciberdelincuencia*, además de la *Estrategia del Consejo de Europa para los derechos de la infancia (2022-2027)*.

A nivel estatal es necesario subrayar la importancia de la *Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor (1996)*, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, por la *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio*, y la *Ley 26/2015, de 28 de julio*. Esta norma se aprobó apenas seis años después de que España ratificará la Convención de los Derechos del Niño, y vino a representar un importante cambio de paradigma que pretendía dejar atrás el temible régimen de vigilancia moral y control social que representaba el auxilio social, los internados, las inclusas, los hospicios, los tribunales tutelares de me-

nores, las casas de maternidad del régimen franquista. Urgía limpiar la cara de un sistema lleno de sombras y sospechas e introducir un enfoque de derechos del menor y de la familia más acorde a una democracia europea que iba a permitir pasar página y reescribir la historia. Sin embargo, el asistencialismo y los sesgos sociales que permeaban en muchas de las instituciones encargadas de la función protectora en los años 90 siguió vigente, y todavía encontramos baremos de valoración del riesgo, informes y declaraciones de desamparo, actuaciones en los centros de protección, sanciones y medidas de contención, falta de cualificación en los equipos que destilan creencias, modos de hacer y de juzgar que deberían haber desaparecido hace muchos años del trato a las niñas, niños, adolescentes y sus familias. De ahí la importancia de normas como las de 2015 y 2021, que vienen a tratar de afinar en los avances y los criterios que requieren ese cambio de paradigma (todavía incompleto) que abraza el enfoque de derechos de la infancia y de la adolescencia por convicción y no por obligación.

La *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* –además de esbozar tímidamente un mínimo cambio en su nomenclatura a la manera de referirse a las personas menores de edad al introducir la expresión de «infancia y adolescencia» y de sustituir el término «deficiencia» por el de «discapacidad»– introduce como principio rector de la actuación administrativa el amparo y protección de las personas menores de edad frente a todas las formas de violen-



cia, incluidas las producidas en su entorno familiar, la de género, la trata y el tráfico de seres humanos y la mutilación genital femenina, entre otras. Estas modificaciones han permitido que el «interés superior del menor» dejase de ser un concepto jurídico indeterminado para ser un derecho fundamental, lo que se ha traducido, entre otras cuestiones, en el derecho a ser escuchado y a participar de las niñas, niños y adolescentes en todos los procesos que les afecten. La ley de 2015 introdujo importantes modificaciones en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, entre otras, la de regular y definir de forma más concreta las situaciones de riesgo y desamparo para fundamentar la adopción de las posibles medidas de protección en cuatro pilares: 1) la priorización de las medidas familiares frente a las institucionales; 2) las medidas estables frente a las temporales; 3) las medidas consensuadas con la familia biológica y la persona menor de edad frente a las impuestas; y 4) las adopciones nacionales frente a las internacionales. Al mismo tiempo, la norma de 2015 vino a señalar que la pobreza económica de los progenitores o responsables legalmente reconocidos no puede ser la única causa para determinar la situación de desamparo de las personas menores de edad. Además, por primera vez, se incluyó en nuestra legislación la obligatoriedad de realizar estudios previos que analizasen el impacto que cualquier modificación normativa pueda tener en las niñas, niños y adolescentes. No obstante, muchas de las modificaciones introducidas por la L.O. 8/2015 han necesitado ser desarrolladas e implementadas por las comunidades autónomas, que son las que tienen la competencia en materia de protección de la infancia y de la adolescencia en España y, sobre todo, necesitan de una formación, especialización y compromiso por parte de las administraciones y profesionales que tienen la responsabilidad directa en garantizar la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Pero no ha sido hasta la *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia* (LOPIVI), cuando se ha materializado ese cambio de paradigma en la propia redacción de la norma, en su enfoque, en los principios que contiene, en sus medidas y en las reformas y modificaciones que exige. Posiblemente estemos ante la primera ley orgánica con enfoque de derechos humanos de la infancia y de la adolescencia de España y la Unión europea. Sin embargo, no está siendo tomada con toda la seriedad y rigor que requiere, como tampoco se toma en serio a la infancia y a la adolescencia. La propia aplicación e implementación de la norma sufre el adultocentrismo evidente con el que se abordan los temas que son más importantes para las niñas y los niños que para los adultos. De ahí que,

a pesar de los datos de las violencias que sufren las niñas, niños y adolescentes, su incremento y gravedad, las partidas presupuestarias y las reformas legales que requiere la implementación de la ley no estén siendo una prioridad de Estado.

La LOPIVI vino a materializar la *Recomendación* que, en 2010, el Comité de Derechos del Niño había hecho a España de aprobar una ley integral sobre la violencia e infancia. Hace una década, en 2014, el Pleno del Congreso de los Diputados acordó la creación de una subcomisión de estudio para abordar el problema de la violencia contra los niños y las niñas, que un año después elaboró un informe con más de 140 conclusiones y propuestas que dio lugar a una *Proposición no de Ley* aprobada por unanimidad, pero insuficiente para erradicar la violencia contra la infancia. De ahí que, en 2018, el Comité de Derechos del Niño nuevamente reiteró a España la necesidad de la aprobación de una ley integral sobre la violencia contra los niños y las niñas análoga en su alcance normativo a la aprobada en el marco de la violencia de género. Tras años de trabajo junto a las organizaciones de infancia y multitud de expertos de todos los ámbitos, el 4 de junio de 2021 se aprobó la *Ley Orgánica 8/2021, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*, también conocida como LOPIVI y bautizada mediáticamente como *Ley Rodhes*, para ver si de esa manera calaba mejor en la opinión pública. Sin embargo, el conocimiento de esta norma es escaso y tampoco se han llevado a cabo los sondeos de opinión pública anuales que establecía la ley en sus disposiciones adicionales y que mejorarían mucho que, como sociedad, exigiéramos su cumplimiento íntegro.

En todo caso, la *Ley Orgánica 8/2021* viene a lanzar un mensaje claro: proteger a la infancia y a la adolescencia es promover el buen trato. No es una norma punitivista, sino una norma transformadora que otorga una prioridad esencial a la prevención, la socialización y la educación que exige al ámbito familiar, al educativo, sanitario, de protección social, a las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado, al de Justicia, los medios de comunicación y la sociedad que contribuyan de manera efectiva a crear un entorno de seguridad afectiva y física en todos los espacios en los que hay niñas, niños y adolescentes. El buen trato hacia niñas, niños y adolescentes consiste en el cuidado, protección, marco apropiado de afecto, empatía, comunicación, resolución no violenta de conflictos y uso adecuado de la jerarquía, como ocurriría con cualquier otra persona, y la prioridad para prevenir la violencia debe ser esa: capacitar a las niñas y los niños, acompañar a las familias, formar a los profesionales y sensibilizar a la comunidad. La lucha contra la violen-

cia en la infancia es un imperativo de derechos humanos y nos concierne a todos. La LOPIVI establece medidas de protección, detección precoz, asistencia, reintegración de derechos vulnerados y recuperación de la persona menor de edad víctima, que encuentran su inspiración en los modelos integrales de atención identificados como buenas prácticas a la hora de evitar la victimización secundaria. Podríamos resumir en diez las aportaciones clave de la LOPIVI, y son:

1. Protección integral frente a la violencia.
2. Enfoque preventivo.
3. Principio de buen trato.
4. Refuerzo del derecho a ser escuchado.
5. Figuras clave: coordinador de bienestar y delegado de protección.
6. Prohibir prácticas contrarias a la integridad de niñas y niños.
7. Creación de la Conferencia Sectorial.
8. Registros unificados.
9. Prueba preconstituida.
10. Ampliación plazos prescripción de los delitos más graves.

La aplicación de la norma necesita ser creída por quienes la tienen que aplicar; de ahí que, a diferencia de la ley de 2015, una de las piezas clave es la obliga-

ción de que las administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, promuevan y garanticen una formación especializada, inicial y continua a los profesionales que tengan un contacto habitual con las personas menores de edad en materia de derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia y que, como mínimo, comprenda: actuaciones en prevención y detección precoz de toda forma de violencia, así como aquellas que hay que llevar a cabo una vez que se han detectado indicios de violencia; formación específica en seguridad y uso seguro y responsable de Internet, incluyendo cuestiones relativas al uso intensivo y generación de trastornos conductuales; herramientas e instrumentos para garantizar en buen trato a los niños, niñas y adolescentes; identificación de los factores de riesgo y de una mayor exposición y vulnerabilidad ante la violencia; mecanismos para evitar la victimización secundaria; e impacto de los roles y estereotipos de género en la violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes.

Por último, es necesario señalar un instrumento de gran utilidad para saber cuál debería ser la hoja de ruta en España, de aquí a 2030, en la protección y garantía de los derechos de la infancia y de la adolescencia. Se trata de la *Estrategia estatal de derechos de*



la infancia y de la adolescencia (2023 – 2030) que establece ocho líneas de trabajo que vienen a reforzar el lenguaje y enfoque que hay que tener:

1. Profundizar en la ciudadanía activa de la infancia como parte de una sociedad democrática.
2. Acabar con la pobreza y la exclusión social en la infancia y la adolescencia.
3. Fortalecer el desarrollo integral y equitativo de los niños, niñas y adolescentes en un entorno saludable.
4. Reforzar el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia en los ámbitos de la educación y la cultura.
5. Erradicar la violencia contra la infancia y la adolescencia.
6. El derecho a vivir en familia, cuidados alternativos y desinstitucionalización.
7. Construir un Marco Común de Protección para la Infancia Migrante.
8. Garantizar la efectividad de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en relación con el Entorno Digital.

Ciudadanía activa, entornos saludables, educación y cultura, derecho a vivir en familia y desinstitucionalización, protección a la infancia migrante y derechos en relación con el entorno digital. Precisamente, son estos dos últimos aspectos los que más voces adultas concentran en los últimos meses reclamando una regulación que responde más a la mentalidad adultocentrista que a la lógica de los derechos de la infancia. Demandas de orden y control que vienen protagonizadas por las voces que alarman de los peligros y proponen prohibiciones y mano dura, pero que votaron en contra de una norma como la LOPIVI. Un marco adulto de afrontamiento de los problemas que responde al punitivismo y a intereses políticos que no abordan las causas, un enfoque que resulta muy ajeno a la pedagogía y a las propuestas que exigen un modo de interpretar la realidad que tenga en cuenta la normativa internacional y estatal en materia de derechos humanos de las infancias y las adolescencias.

4. La infancia siempre es infancia

Uno de los desafíos que se nos está planteando como ciudadanía es qué lugar queremos dar en nuestra sociedad a las personas que migran, a las personas migradas. En el caso de la infancia que migra sola es realmente inquietante cómo se está utilizando la desinformación para activar los sesgos inconscientes que nos hagan colocarnos en una posición de desconfianza y rechazo en vez de acogida y empatía a la llegada de las personas menores de edad migrantes a nuestras fronteras. Ante la distorsión de la realidad que busca deshumanizarnos,

es urgente que entremos en contacto con las organizaciones y profesionales que trabajan con estas chicas y chicos, no desde la emergencia, sino desde el acompañamiento para poder comprender (y defender) que la infancia migrante, por ser infancia, tiene los mismos derechos que el resto de niñas y niños nacionales o residentes en nuestro país, y que, en ningún caso, aun así, el hecho de ser migrante justifica un trato denigrante ni discriminatorio. Los compromisos de España con la Convención de los Derechos del Niño señalan que nuestro país tiene la obligación de proteger a cada niña, niño y adolescente que se encuentre en nuestro territorio, independientemente de cuál sea su situación migratoria o el modo en que haya entrado en este.

El principio de partida de toda actuación de identificación, acogida, atención y protección de la infancia, e incluso de retorno, debe respetar la legislación vigente y su interés superior. Para la determinación de este es imprescindible la individualización de cada caso, para conocer los elementos que deben guiar la toma de decisiones, incluida la adopción de la solución duradera más apropiada para la niña, niño o adolescente migrante. La infancia migrante también es nuestra responsabilidad como sociedad pero, además, nuestro marco normativo de protección, en el que no cabe distinción de edad, género, clase ni raza, es coherente con la Convención de los Derechos del Niño y también con las normativas europeas como el Tratado de la Unión Europea, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, los Reglamentos y las Directivas de la UE, así como la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE (TJUE), del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) y las decisiones del Comité Europeo de Derechos Sociales y numerosos convenios del Consejo de Europa dirigidos a reforzar la protección que se garantiza a los niños en el Convenio Europeo de Derechos Humanos y en la Carta Social Europea.

No es solo el sesgo adultocentrista el que interfiere en nuestra mirada sobre la infancia migrante racializada que provienen de países de África o de religión mayoritariamente musulmana. Es el sesgo etnocéntrico el que activan los mensajes de formaciones y líderes políticos que siembran de dudas, miedo y sospechas las intenciones de centenares de jóvenes que llegan a nuestro país buscando oportunidades para sus vidas y las de sus familias, jóvenes que unas veces aspiran a una vida mejor y otras, además, huyen de peligros reales. Aspirar a una vida mejor no es delito ni tampoco una persona tiene por qué delinquir para cumplir sus aspiraciones. Este tipo de creencias que nos llevan a desconfiar de las personas migrantes, de los jóvenes racializados o de origen magrebí, es fruto no de la realidad, sino de las ideas erróneas etnocéntricas y racistas que nos llevan a

pensar que pertenecen a culturas violentas y machistas, capaces de cualquier cosa. No es cierto. Estas ideas que simplifican la complejidad de las experiencias de las personas que protagonizan los movimientos migratorios, se alejan de la verdad. Es importante ser consciente de que lo que está en juego en este momento no son nuestras vidas ni nuestro bienestar, sino el de las personas migradas cuyos derechos se tensionan entre dos maneras de abordar las políticas migratorias: un enfoque que se basa en la seguridad de las fronteras y la seguridad nacional y otro que se basa en el de la seguridad humana. El primero propone para las personas migrantes menores de edad eliminar la protección reforzada que tiene la minoría de edad y que actualmente recogen nuestra legislación de protección a la infancia. Una modificación que reproduciría en las chicas y chicos menores de edad, que han migrado a nuestro país solos o acompañados, los mismos tratos inhumanos y cuestionados por las organizaciones de derechos humanos que sufren las personas adultas migrantes en las fronteras, en las comisarías, en los CIE o en los juzgados. Lejos de reforzar la protección a la infancia que migra, y es especialmente vulnerable por ser menor de edad y por ser migrante, la propuesta parece despojarles de su identidad de niños y adolescentes para poder hacer lo que se quiera con ellos y ellas desde la total inseguridad jurídica que supone la actual ley de extranjería para las personas migrantes adultas. Si alguna reforma cabe a esta ley no es para quitar el estatus de infancia a las personas menores de edad, sino para dar más garantías de trato digno a las personas adultas que migran.

El abordaje que se haga de la atención a la infancia que migra sola desde las administraciones y las formaciones políticas es clave, no solo para los derechos de quienes migran, sino también para los derechos de todas las infancias y las adolescencias y para quienes integramos las sociedades de acogida. Si en las decisiones políticas que se tomen prevalecen los intereses territoriales en vez del «interés superior del menor» estaremos retrocediendo en el tiempo a un sistema donde la infancia pobre y que provenía de los márgenes era encerrada arbitrariamente en las inclusas por lo que era y lo que representaba, por nacer pobre y vivir en los márgenes. Una época, antes de 1996, en la que lo que menos importaba era la protección de su integridad física, emocional o sexual de las niñas, niños y adolescentes.

5. La intolerancia tiene que ver con la no escucha

El cómo tratamos a la infancia, el cómo damos cabida a sus necesidades y escuchamos sus voces, especialmente las de la más vulnerable y la que es atacada

de forma directa e injusta por las retóricas de odio, nos define como sociedad y como personas, proyecta lo que somos y también lo que seremos. Cultivar la indiferencia o la sensibilidad nos marca neurológicamente, tener una mente abierta o cerrada no es solo cuestión de actitud. Nadie puede obviar que en el trato a la infancia más débil se reflejan nuestros valores, pero también nuestras fragilidades, frustraciones, incapacidades y complejos por resolver cuando en esa relación hay un abuso de autoridad del adulto sobre un ser inferior (por tamaño, en experiencia de vida y en capacidad de respuesta). Es violencia que una persona desde su posición de adulto permita o ataque a personas menores de edad. Esto es algo que vemos continuamente en el trato que recibe la infancia que migra sola, a la que se califica como extraña cuando no peligrosa. Una (des)calificación que solo busca deshumanizar para evitar que veamos niños, niñas y adolescentes donde los hay. Solo así, viéndolos únicamente como migrantes (como si esto fuera algo malo), es posible que la opinión pública apoye la derogación de normas que son pilares democráticos. En esa deshumanización, nuevamente el uso del lenguaje es fundamental para la no-escucha, la falta de empatía, deshumanizarnos también a nosotras y nosotros. Por eso, quienes defendemos los derechos humanos de la infancia y de la adolescencia proponemos en los diferentes ámbitos profesionales que tienen contacto con niñas, niños y adolescentes evitar la utilización de acrónimos y expresiones que nos alejen de la condición de seres humanos, porque la deshumanización nunca trata a las personas como personas.

En este anhelo de resistir a la deshumanización es fundamental escuchar a las niñas, niños y adolescentes y preservar esta escucha como su derecho y como nuestra oportunidad de abrir la mente y mirar el mundo con sus ojos, reconectar con la parte más humana. Escuchar a las infancias para crearlas, darles credibilidad y no dudar de ellas ni de lo que nos cuentan. El derecho a ser escuchado no solo está recogido en el artículo 12 de la *Convención de los Derechos del Niño*², sino también en nuestro marco normativo interno, tanto estatal como autonómico, y se refiere a una escucha activa que implica otro derecho de las infancias y de las

2. Artículo 12: 1. Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

adolescencias: el derecho a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en función de su edad y madurez. Tanto las Observaciones del Comité de los Derechos del Niño, como diferentes resoluciones y hasta sentencias, señalan que la edad *per se* no puede determinar la trascendencia de las opiniones de una niña o un niño y que la valoración del grado de madurez no lo puede hacer cualquiera, sino que deben ser profesionales especializados, atendiendo a la evolución de las facultades del niño y la niña y en base a una motivación reforzada de dicha valoración. Este derecho tiene una protección reforzada cuando las niñas, niños y adolescentes son víctimas de alguna forma de violencia (psicológica, física, sexual o institucional), así lo establece la LO-PIVI en varios artículos³ de forma concreta, pero también de manera transversal para materializar ese «derecho a ser escuchado» regulando, entre otros, los siguientes aspectos:

- Derecho de información y asesoramiento (artículo 10).
- Legitimación para la defensa de sus derechos e intereses en los procedimientos judiciales que traigan causa de una situación de violencia (artículo 13).
- Derecho a la asistencia jurídica gratuita (artículo 14).
- Comunicación de situaciones de violencia por parte de niños, niñas y adolescentes (artículo 17).
- Deberes de información de los centros educativos y establecimientos residenciales (artículo 18).
- Capacitación de las personas menores de edad para que cuenten con herramientas para detectar situaciones de violencia (artículo 25.3).
- Códigos de conducta de los centros educativos que deberán ser consensuados también con los alumnos (artículo 31.2).
- Garantía del acceso a la información, servicios de tratamiento y recuperación en el ámbito sanitario (artículo 39.3).
- Campañas sobre el uso seguro de Internet dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, y pondrán a su disposición un servicio específico de ayuda en línea que les ofrezca asistencia y asesoramiento (artículo 45).
- Se permitirá a las personas menores de edad que así lo soliciten formular denuncia por sí mismas y sin necesidad de estar acompañadas de persona adulta (artículo 50.2 e).
- En los centros de protección se establecerán mecanismos de queja y denuncia sencillos, accesibles, seguros y confidenciales para asegurar que los niños, niñas y adolescentes puedan comunicarse y ser tratados sin riesgo de sufrir represalias (artículo 53.1.b)
- En la determinación del interés superior del niño se presumirá que existe un conflicto de interés cuando la opinión de la persona menor de edad sea contraria a la medida que se adopte sobre ella o suponga una restricción de sus derechos (Disposición final octava).
- Están legitimados para formular oposición a las resoluciones administrativas en materia de protección de menores.
- Deberán ser escuchados en los expedientes de su interés, salvaguardando su derecho de defensa, a expresarse libremente y garantizando su intimidad (Disposición final decimoquinta).

3. Artículo 3: Las disposiciones de esta ley persiguen los siguientes fines:

e) Reforzar el ejercicio del derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser oídos y escuchados y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta debidamente en contextos de violencia contra ellos, asegurando su protección y evitando su victimización secundaria.

Artículo 4.1. Serán de aplicación los principios y criterios generales de interpretación del interés superior del menor, recogidos en el artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, así como los siguientes:

n) Asegurar el ejercicio del derecho de participación de los niños, niñas y adolescentes en toda toma de decisiones que les afecte.

Artículo 11: Derecho de las víctimas a ser escuchadas con todas las garantías y sin límite de edad en los procedimientos administrativos, judiciales y de toda índole relacionados con la acreditación de la violencia y la reparación de las víctimas.

6. Desafíos para los adultos, derechos para la infancia

Una vez cada cinco años, España como cualquiera de los países que han ratificado la *Convención de los Derechos del Niño*, debe someterse a una revisión periódica del grado de aplicación de la Convención ante el Comité de los Derechos del Niño. Este año 2024 finaliza ese periodo de revisión que concluirá con la publicación del documento de Observaciones Finales a España por parte del Comité. Las diferentes organizaciones de infancia, de derechos humanos y del tercer sector también aportan sus preocupaciones e informes alternativos al Comité para que pueda contar con la mayor información posible en su examen, además de la que aporta el propio Gobierno de

España. Varias organizaciones han señalado cuáles son las asignaturas pendientes para nuestro país. Entre estos destacan las elevadas tasas de pobreza infantil, la necesidad de universalizar el primer ciclo de educación infantil de 0 a 3 años, desarrollar e implementar la LOPIVI, los derechos de la infancia migrante, el aumento de niñas, niños y adolescentes que ven afectada su salud mental y, por supuesto, los derechos digitales para niños y niñas. Este, el del entorno digital y el uso de los móviles, es uno de los mayores retos y preocupaciones a los que se enfrentan los centros educativos a la hora de regular estos ámbitos desde la lógica de los derechos de las infancias y de las adolescencias, y no desde la lógica adultocentrista que mira el dedo mientras las expertas y los expertos señalan la luna.

En este sentido, es necesario conocer la iniciativa de seis entidades de la sociedad civil (la Asociación Europea para la Transición Digital (AETD), *Save The Children*, Fundación ANAR, iCMedia, Dale Una Vuelta y Unicef) que, con el apoyo institucional de la Agencia Española de Protección de Datos y de la Fiscalía General del Estado, han lanzado una propuesta de Pacto de Estado ante el impacto negativo que, en determinadas circunstancias, puede tener el uso de Internet y las redes sociales en las personas menores de edad. La propuesta recoge una serie de medidas que inciden en la necesidad de asumir el problema, formar a los profesionales para afrontarlo y desarrollar la legislación vigente para que se asuma la responsabilidad en la necesidad de un entorno digital que no dañe a las niñas, niños y los adolescentes. Estas medidas parten de reconocer el uso problemático de Internet y las redes sociales por parte de los niños, niñas y adolescentes para adoptar medidas de atención y orientación, reforzar las ya existentes y establecer nuevas vías de ayuda como son los centros de tratamiento de especialistas por unidades de adicciones comportamentales, además de educar en ciudadanía digital responsable y en educación afectivo sexual a las personas menores de edad, a docentes y a padres y madres. La propuesta también recoge la necesidad de establecer medidas para limitar el acceso a contenidos inadecuados (verificación de la edad, etiquetado inteligente y refuerzo de la capacidad de control de los organismos públicos competentes), que el diseño de los productos y servicios digitales tengan en cuenta la edad y avise sobre los riesgos a los que están expuestos, niñas, niños y adolescentes. En todo caso, el Pacto de Estado propuesto exige que los algoritmos respeten los derechos de las infancias y las adolescencias: que se vele por su privacidad, no sean discriminatorios, ni manipulen, ni generen adicción, que sean certificados por un tercero como ocurre en la industria farmacéutica con los medicamentos.

En caso de incumplimiento de estas medidas, el Pacto propone que exista un marco legal de rendición de cuentas para directivos y responsables de las plataformas y redes sociales que incumplan, y cuyos productos y servicios digitales afecten a la salud de las niñas, niños y adolescentes.

Pero, sin duda alguna, el mayor desafío que tenemos por delante quienes trabajamos en contacto con las infancias y las adolescencias y la defensa de sus derechos es comprometernos a asegurar y garantizar que las niñas, niños y adolescentes tengan una vida libre de violencias, una vida plena y feliz mientras se garantiza su derecho a vivir en familia y se les acompaña y apoya en su aprendizaje para formar parte de una ciudadanía activa y democrática. Tal y como pude expresar en mi comparecencia en la Comisión de Infancia y Adolescencia cuando fui Directora General, cada día que pasa se multiplica la urgencia y la necesidad de que todas las instituciones, administraciones y organizaciones de la sociedad civil trabajemos juntas, no solo en dar respuestas a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, sino también para trabajar por un país que les ofrezca la seguridad de que sus vidas, sus problemas, sus preocupaciones y sus miedos importan y son atendidos. Es nuestro deber ético, como personas adultas, mostrar que nos importan y entender lo que les pasa para que sientan la tranquilidad de que viven en una sociedad donde todas las niñas y niños son una responsabilidad común y todas las vidas importan. Donde sus derechos son nuestra responsabilidad, donde cuentan con nosotras y nosotros siempre.

Referencias

- Armengou, M y Belis, R. (2016) *Los internados del miedo*. Ed: Now Books.
- Comité de los Derechos del Niño. (2009) *Observación General número 12: el derecho a ser escuchado*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2011) *Observación General número 13: el derecho del niño y la niña a no ser objeto de ninguna forma de violencia*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2014) *Observación General número 14 sobre a que el interés superior del niño y de la niña sea una consideración primordial*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2021) *Observación General número 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital*.
- Ira y Freire, P. y Shor, I (2014) *Miedo osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Ed. Siglo XXI.

Llargo Ojalvo, E. (2021) *Tonto, loco, salvaje*. Ñaque Editora.

Longo, V. Ruiz Garriga, A. Alonso, B y Assiego, V. (2024) *Pautas para la intervención en prevención de violencia y promoción de la igualdad con jóvenes que migran solos*.

Plataforma de Organizaciones de infancia de España. (2022) *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*.

Plataforma de Organizaciones de infancia de España. (2024) *Guía de lenguaje inclusivo con perspectiva de infancia*.

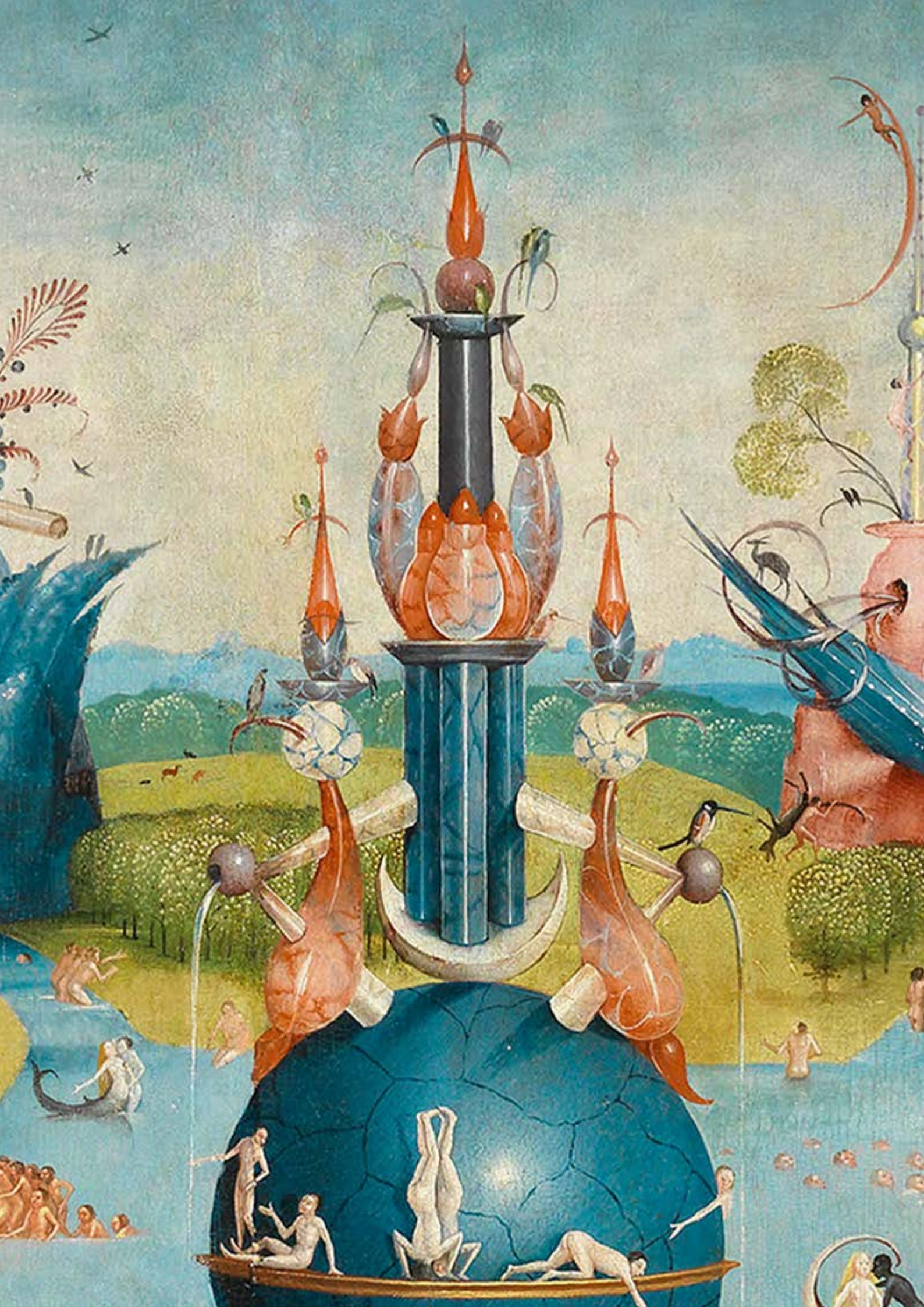
Protegiendo a la infancia y la adolescencia en el entorno digital. Medidas de consenso para un Pacto de Estado ante la nueva legislatura y la presidencia de España en la Unión Europea.



Autoría

Violeta Assiego Cruz es Licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Psicología Jurídica. Abogada por el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid desde 1996. Jurista, analista e investigadora especialista en DDHH (género, infancias e interseccionalidad). Colabora con otras juristas, asociaciones y colectivos como asesora jurídica y en la elaboración de estudios e investigaciones. Es autora y coautora de diferentes publicaciones. Ha ocupado puestos de responsabilidad y coordinación en materia de investigación e incidencia en la Federación de Asociaciones de Madres Soteras (FAMS), FELGTB, *Save the Children* y Hogar Sí. Fue profesora colaboradora en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid entre 2012 y 2020. Fue Directora General de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia en el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 en la pasada legislatura. Colabora como columnista en *eldiario.es* y participa de manera asidua en jornadas, conferencias y seminarios. Es miembro del Consejo Asesor de FEPA (aglutina entidades que desarrollan proyectos de atención a la juventud sin apoyo familiar, especialmente tutelados y extutelados de entre 16-21 años).





La educación afectivo-sexual es un componente fundamental para el desarrollo integral la infancia y la adolescencia, ya que no solo aborda aspectos biológicos, sino que también promueve la salud, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales saludables y les proporciona las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y responsables sobre su vida afectiva y sexual, fomentando su autonomía y capacidad de elección.

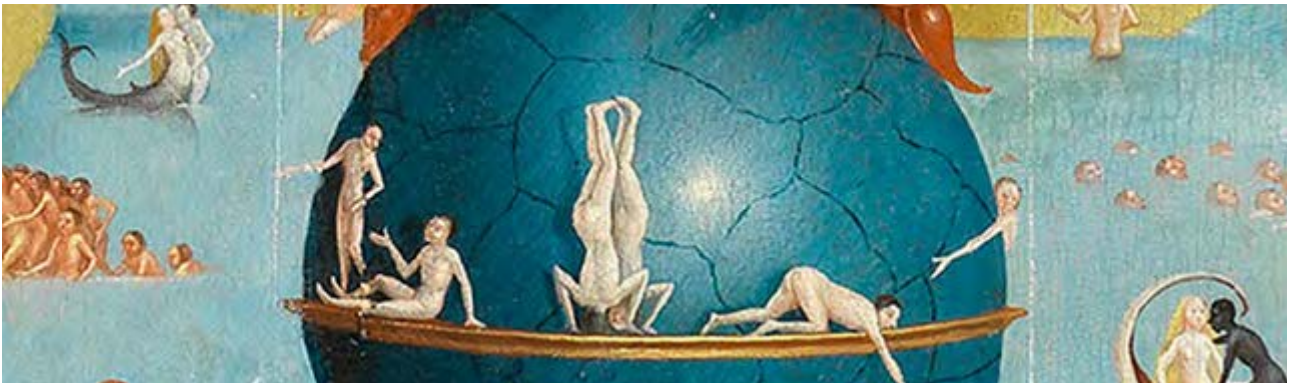
En el contexto español, la legislación vigente respalda la implementación de programas de educación integral en sexualidad, reconociendo su importancia para el bienestar de la infancia, adolescencia y juventud. Sin embargo, a pesar de este marco normativo, aún existen desafíos significativos en su aplicación efectiva en los centros educativos.

(...)

Los contenidos incluidos en la educación afectivo-sexual han de ser científicamente precisos, integrales, abordando desde cuestiones como el conocimiento del cuerpo (fisiología, anatomía, pubertad, menstruación, reproducción...), hasta aspectos relacionados con la autoestima, el amor, el buen trato, la capacidad de reflexión y toma de decisiones, las habilidades de comunicación y asertividad, desarrollando las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables, así como el respeto a la diversidad y la no discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Ana Koerting de Castro

María Terol Claramonte



EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN ESPAÑA

SEX EDUCATION IN SPAIN

Ana Koerting de Castro

Técnica superior externa TRAGSATEC. División de Control de VIH, ITS, Hepatitis Virales y Tuberculosis. Dirección General de Salud Pública y Equidad en Salud. Ministerio de Sanidad.

María Terol Claramonte

Subdirectora Adjunta de Promoción, Prevención y Equidad en Salud. Ministerio de Sanidad.

Resumen

La educación afectivo-sexual es un componente fundamental para el desarrollo integral la infancia y la adolescencia, ya que no solo aborda aspectos biológicos, sino que también promueve la salud, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales saludables y les proporciona las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y responsables sobre su vida afectiva y sexual, fomentando su autonomía y capacidad de elección.

Este artículo revisa la relevancia de la educación afectivo-sexual, las recomendaciones internacionales, la evidencia de su efectividad, los contenidos y conceptos clave y las metodologías recomendadas. Además, se analizan los beneficios de una educación integral en sexualidad, que no solo contribuye a la prevención de las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados, sino que también promueve un desarrollo integral y relaciones saludables y respetuosas.

Asimismo, se presentan de manera resumida algunos datos en relación a la salud sexual de adolescentes y jóvenes en España, así como el marco normativo y diferentes iniciativas en marcha. Dentro de las estrategias necesarias para su implementación, destaca la importancia de la

Abstract

Affective-sexual education is a fundamental component for the comprehensive development of childhood and adolescence, as it not only addresses biological aspects but also promotes health, emotional well-being, and healthy interpersonal relationships. It provides the necessary tools for making informed and responsible decisions about their affective and sexual lives, fostering their autonomy and capacity for choice.

This article reviews the relevance of affective-sexual education, international recommendations, evidence of its effectiveness, key contents and concepts, and recommended methodologies. Additionally, it analyzes the benefits of comprehensive sexuality education, which not only contributes to the prevention of sexually transmitted infections and unwanted pregnancies but also promotes holistic development and healthy, respectful relationships.

Furthermore, it presents a summary of some data related to the sexual health of adolescents and young people in Spain, as well as the regulatory framework and various ongoing initiatives. Among the necessary strategies for its implementation, the importance of collaboration between the education and health sectors, as well as families, students

colaboración entre los sectores de educación y salud, así como las familias, el propio alumnado y los recursos comunitarios y activos para la salud.

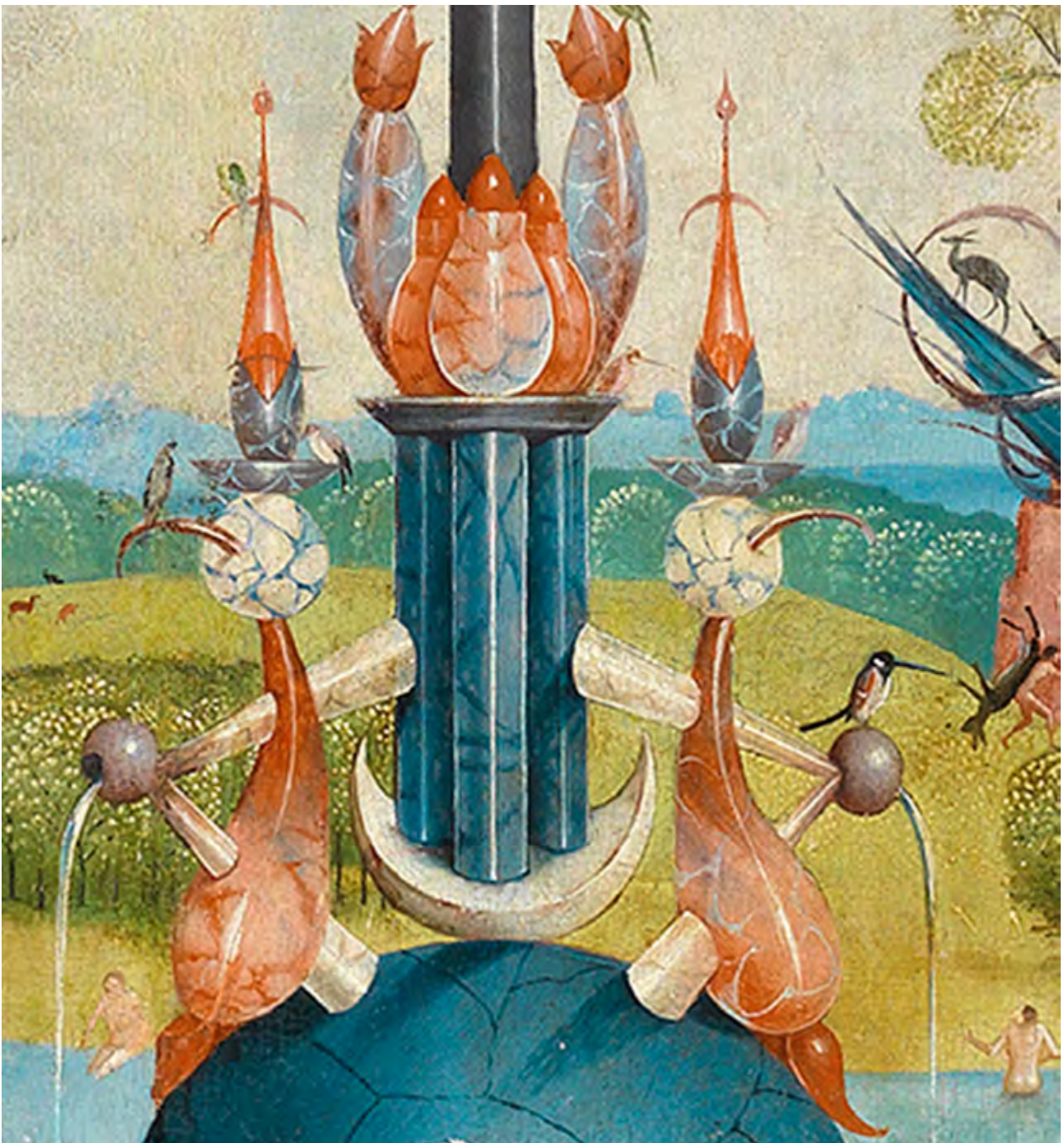
En el contexto español, la legislación vigente respalda la implementación de programas de educación integral en sexualidad, reconociendo su importancia para el bienestar de la infancia, adolescencia y juventud. Sin embargo, a pesar de este marco normativo, aún existen desafíos significativos en su aplicación efectiva en los centros educativos.

Palabras clave: Educación sexual, educación afectivo-sexual, sexualidad, promoción de la salud, prevención.

themselves, and community resources and health assets, stands out.

In the Spanish context, current legislation supports the implementation of comprehensive sexuality education programs, recognizing their importance for the well-being of children, adolescents, and youth. However, despite this regulatory framework, significant challenges still exist in its effective application in educational institutions.

Key Words: Sex education, affective-sexual education, sexuality, health promotion, prevention.



I. ¿Qué es la Educación afectivo-sexual?

Tal como se **define** en las orientaciones técnicas de las Naciones Unidas, que fueron desarrolladas conjuntamente por la UNESCO, UNICEF, ONU-Mujeres, ONUSIDA (Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida), UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), la educación integral en sexualidad es «un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad». Su objetivo es «preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos» (1).

Hay que señalar que en la bibliografía existen diferentes **terminologías** en uso. En las traducciones oficiales de documentos de organismos internacionales como la UNESCO y la Oficina Regional para Europa de la OMS, se suele denominar educación en sexualidad o educación integral en sexualidad. Se pueden encontrar otros términos como educación sexual integral o simplemente educación sexual. En este artículo, emplearemos el término de educación afectivo-sexual por ser el más predominante en la normativa española. Lo importante, en cualquier caso, es que el término refleje un enfoque integral, biopsicosocial, positivo, adaptado a cada etapa del desarrollo y equitativo, en línea con el respeto a la diversidad y a los derechos humanos.

Como muestra la evidencia científica acumulada en las últimas décadas, la salud no es solo el resultado del funcionamiento del sistema sanitario, sino que se debe también, y de manera importante, a las condiciones en las que nacemos, trabajamos y estudiamos, vivimos y envejecemos. **El entorno educativo desempeña un papel destacado para la salud de las personas**, porque es un lugar donde se pasa gran parte de la infancia y adolescencia y, por ello, constituye una oportunidad única para aprender y adquirir competencias para estilos de vida saludable y facilitar mejores condiciones de vida.

Además, es bien conocido que **la salud y la educación están estrechamente relacionadas** (2). La población con menor nivel educativo presenta peor salud y mayor mortalidad que la población con un mayor nivel educativo. Asimismo, la población con mejores indicadores de salud muestra mejores con-

diciones para aprender y los entornos que cuidan la salud y el bienestar facilitan mejores resultados educativos.

La **promoción de la salud en la escuela** no solo pretende mejorar la salud de la comunidad escolar, sino que puede contribuir al bienestar del alumnado en los centros educativos y se asocia a la disminución del abandono escolar. En esa línea, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño recoge que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor salud posible y que los gobiernos deben proporcionar una educación sobre salud y bienestar para que puedan mantenerse sanos y sanas, y deben proteger a los niños y niñas de toda forma de abuso y explotación sexual (3).

La **educación afectivo-sexual en los centros educativos tiene efectos positivos** entre el alumnado, les ayuda a mejorar sus actitudes respecto a su salud sexual y reproductiva, promueve el bienestar emocional y su desarrollo como personas, previene las infecciones de transmisión sexual (ITS) (incluido el VIH) y los embarazos no deseados y abortos, retrasa la edad de inicio de las relaciones, previene y reduce la violencia, la violencia sexual, la ciberviolencia y la discriminación de género, y es clave para lograr la igualdad social y de género (4). Por tanto, tiene un enfoque positivo, más allá de la prevención de riesgos, como parte de un desarrollo integral de las personas.

Para ello, los **contenidos** incluidos en la educación afectivo-sexual han de ser científicamente precisos, integrales, abordando desde cuestiones como el conocimiento del cuerpo (fisiología, anatomía, pubertad, menstruación, reproducción...), hasta aspectos relacionados con la autoestima, el amor, el buen trato, la capacidad de reflexión y toma de decisiones, las habilidades de comunicación y asertividad, desarrollando las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables, así como el respeto a la diversidad y la no discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (UNESCO, OMS, ONU mujeres, UNICEF, INFPA y ONUSIDA) (1) recogen los **conceptos clave** y aspectos que tienen que abordarse en la educación afectivo-sexual, adaptándolos a cada edad, y a las necesidades y contexto de cada centro educativo. En resumen, incluyen los siguientes temas para trabajar:

- Relaciones: familias, amistad, amor, relaciones románticas, tolerancia, inclusión y respeto, compromisos a largo plazo y crianza.
- Valores, derechos humanos, cultura y sexualidad.

- Género: construcción social del género, igualdad, estereotipos, violencia de género.
- Violencia y seguridad personal, consentimiento, privacidad, integridad física, uso seguro de tecnologías de información y comunicación.
- Habilidades para la salud y el bienestar: influencia de los iguales, toma de decisiones, habilidades de comunicación, rechazo y negociación, cómo encontrar ayuda.
- El cuerpo humano y el desarrollo: anatomía, fisiología, reproducción, pubertad, imagen corporal.
- Conducta sexual: relaciones sexuales, ciclo de vida sexual, respuesta sexual.
- Salud sexual y reproductiva: embarazo y prevención del embarazo, prevención de ITS incluido el VIH y la prevención del estigma del VIH.

La UNESCO publicó en 2023 un análisis de diferentes revisiones sistemáticas internacionales de los programas de educación integral en sexualidad, identificando aquellos aspectos metodológicos que tienen **evidencia de efectividad**, como son los enfoques basados en la teoría del cambio y multinivel, que no solo aborden el cambio individual, sino también de la comunidad; intervenciones culturalmente pertinentes; facilitar que los adolescentes desarrollen sus propias habilidades comunicativas; intervenciones digitales interactivas; intervenciones entre iguales; e intervenciones con enfoque de género, involucrando a los chicos y chicas, y tratando de disminuir inequidades de género (5).

La evidencia muestra que la **metodología** de la educación afectivo-sexual es tan importante como su contenido, por lo que se recopila en la Tabla I algunas de las claves fundamentales para impartir una educación afectivo-sexual de calidad (1, 5).

FIGURA I. Tabla I. Metodologías efectivas y de calidad en la Educación Afectivo-Sexual (1,5)

METODOLOGÍA EFECTIVA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL
Basada en los derechos humanos, de manera que se permita vivir y expresar libremente la sexualidad desde un enfoque positivo, igualitario, sin prejuicios, sustentada en la comunicación, y el respeto total a la diversidad.
Adaptada a cada etapa del desarrollo y al contexto de cada centro educativo.
Desarrollada en un entorno seguro, donde los jóvenes y las jóvenes se sientan cómodos de participar y se respete su privacidad.
Contenido científicamente correcto y basado en evidencia, intentando desmontar mitos, temores y falsas creencias, y cubriendo los temas con una secuencia lógica.
Métodos de aprendizaje activos y participativos.
Enfoque basado en múltiples niveles, con intervenciones que traten de abordar el cambio, no solo a nivel individual, sino también en las comunidades o sociedades.
Con la participación de las familias, formando parte del proceso desde el inicio, haciéndoles partícipes y dando respuesta también a sus necesidades percibidas.
Involucrar a los jóvenes en el proceso, no como meros receptores, sino tomando un papel activo para ayudar a que la educación afectivo-sexual esté orientada a sus necesidades y contextualizada en su realidad.
No solo dar información, es necesario apoyarles para el desarrollo de habilidades para la vida y para el consentimiento: habilidades comunicativas, el respeto a los límites, el rechazo, la negociación, la reflexión crítica.
Combinación de la educación afectivo-sexual con el acceso a los servicios de salud, para lo que es necesaria la coordinación entre centro educativo y centro de salud (u otros centros sanitarios de la zona).
Enfoque escolar integral, en todo el centro educativo.

Se recomienda que se inicie de manera temprana, desde la familia. Se puede partir de aprendizajes relacionados con el buen trato, la convivencia, el respeto, la intimidad... y continuar adaptándose de manera **gradual a cada edad y etapa del desarrollo** en los años escolares. Es importante la inclusión, respetando la diversidad de desarrollos y capacidades que se pueden encontrar en cada aula o centro educativo (1).

Cabe destacar la efectividad **de un enfoque escolar integral y globalizado**, de todo el centro educativo, promoviendo la generación de vínculos en la comunidad educativa, que es efectivo para retrasar el inicio de las relaciones sexuales y aumentar el uso de métodos de prevención de ITS y embarazos en adolescentes.



Además, es necesaria la **participación de la comunidad educativa** en los programas de educación afectivo-sexual:

1. Cuando el alumnado es escuchado es más probable dar respuesta a sus necesidades. Su participación activa en los programas puede facilitar que se genere un proceso que realmente les haga aumentar el control sobre su salud y bienestar.
2. Las familias deben ser partícipes y acompañantes de todo el proceso, adaptado a lo largo de las diferentes etapas educativas, cuidando y mejorando la comunicación familiar sobre las relaciones y la sexualidad (5).
3. La formación de calidad del profesorado en educación afectivo-sexual se asocia a una mayor probabilidad y comodidad en la implementación de los diferentes programas, adaptados y contextualizados a la realidad del alumnado, así como su integración de manera transversal en la cotidianidad de los centros educativos, más allá de actuaciones puntuales.

2. ¿Qué sabemos de la salud sexual de adolescentes y jóvenes en España?

La OMS define la **salud sexual** como «un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, la cual no es la ausencia de enfermedad,

disfunción o incapacidad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y ejercidos a plenitud.» (OMS, 2006).

Sin intención de perder el foco en este enfoque positivo y dinámico de desarrollo de las personas en su afectividad y sexualidad, están identificados desde hace tiempo algunos **problemas de salud pública** relacionados con la salud sexual, como el aumento de las ITS en jóvenes, los embarazos no deseados o la violencia de género.

En los **últimos años han emergido nuevas prácticas** y fenómenos que afectan a la salud sexual de la población en general y de las personas más jóvenes en particular. En concreto, resulta preocupante el auge de las violencias sexuales o el uso e impacto de las nuevas tecnologías en el acoso sexual, en el consumo precoz de pornografía y en las formas de relación entre las personas. Todo ello se une a otras problemáticas que, si bien son menos recientes, siguen resultando preocupantes, como el consumo de drogas en el contexto de las relaciones sexuales que ha contribuido a un incremento de las ITS, o como el consumo de prostitución (6).

A continuación, vamos a realizar un análisis de situación de la salud sexual en la adolescencia y juven-

tud en España, que no solo refuerza la necesidad de trabajar por la accesibilidad a una educación afectivo-sexual de calidad, sino que nos orienta sobre qué aspectos es necesario abordar en nuestro contexto.

❖ **Relaciones sexuales coitales:**

El estudio *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*, o Estudio sobre las conductas saludables de jóvenes escolarizados, es un proyecto auspiciado por la OMS en el que participan casi 50 países occidentales. Cada cuatro años realiza una recogida de datos a través de un cuestionario sobre estilos de vida en la adolescencia, lo cual posibilita de una manera estable observar tendencias. En España cuenta con datos representativos de todas las Comunidades Autónomas, que se pueden, de alguna manera, utilizar para estimar el impacto de los programas y las estrategias que se desarrollan. En la última edición, publicada de 2018, se presentó un informe monográfico de salud sexual (próximamente se publicarán los resultados del Estudio HBSC 2022) (7).

Un 35,1 % de los chicos y chicas de la muestra de 15 a 18 años del Estudio HBSC-2018 informa haber mantenido **relaciones sexuales coitales** (20 % entre 15-16 años y 48,3 % de 17-18 años) (7).

En lo que respecta a la **edad de inicio** de las relaciones sexuales coitales, se encuentra que, del grupo de adolescentes mayores de 15 años que ha experimentado relaciones sexuales coitales, el 10,3 % las mantuvieron por primera vez a los 13 años o antes, siendo los porcentajes mayores en los chicos (12,4 %) que en las chicas (8,0 %) (7).

❖ **Prevención de infecciones de transmisión sexual**

El **preservativo** es el método anticonceptivo más frecuentemente usado entre los adolescentes. Su uso desciende ligeramente con la edad: es mayor a los 15-16 años (79,2 %) que a los 17-18 (74,1 %). Se usa menos entre las chicas (71,2 %) que entre los chicos (79,5 %). Además, se observa un descenso en el uso del preservativo, ya que en 2002 afirmaban haberlo utilizado el 83,8 % en la última relación sexual, y en 2018 el 75,4 % (7).

Un 11,4 % de los adolescentes y las adolescentes que han mantenido relaciones sexuales coitales dice haber empleado únicamente la «marcha atrás» en su última relación sexual coital (7).

Por todo ello, el riesgo de contraer ITS se ha ido incrementando con el tiempo. El porcentaje de adolescentes con prácticas de riesgo (uso de métodos no seguros) ha aumentado del 16,2 % en 2002 al 24,7 % en 2018 (7).

Según un estudio cualitativo sobre salud sexual en jóvenes, encargado por el Ministerio de Sanidad en 2019, estos asocian el concepto de salud sexual con la prevención de ITS y no con la capacidad de sentirse bien en una relación afectivo-sexual, con la cuestión de cuidar y preocuparse por el otro o con la satisfacción en sí misma (8).

La asociación directa de la salud sexual con la preocupación por las ITS contrasta, sin embargo, con el conocimiento relativo que la juventud demuestra respecto a ellas y las formas de su transmisión. Aparecen «como un fantasma, omnipresentes, pero al mismo tiempo con una existencia difusa, ambigua y poco certera» (8).

Actualmente en España estamos ante un **aumento de las ITS**. El último informe de Vigilancia Epidemiológica de las Infecciones de Transmisión Sexual en España, 2022, refleja un aumento de la sífilis, la gonorrea y la clamidia en jóvenes, especialmente en el grupo de 20 a 24 años (9).

Según los datos del último informe de vigilancia epidemiológica del VIH, en 2022, el 10,6 % de los nuevos diagnósticos de VIH correspondieron a jóvenes menores de 25 años, siendo los hombres y las personas nacidas en el extranjero los más afectados. La principal vía de transmisión fue a través de relaciones sexuales. Por otro lado, el 37 % de estos jóvenes presentaba un retraso en el diagnóstico, lo que indica la necesidad de reforzar la prevención y detección temprana en este grupo de edad (10).

❖ **Prevención de embarazos no deseados**

Además de todo lo comentado previamente sobre el preservativo y la «marcha atrás», respecto a la **píldora anticonceptiva**, el 14 % de los adolescentes que han mantenido relaciones sexuales coitales refieren haberla utilizado, siendo las chicas las que más lo refieren, en especial a los 17-18 años (18,8 %) (7). Además, el 31,7 % de las chicas de 15 a 18 años que ha mantenido relaciones sexuales coitales ha usado alguna vez la píldora del día después.

Por otro lado, el 3,6 % de las chicas que dicen haber tenido relaciones sexuales coitales informa haber estado embarazada en algún momento (7). El número de **interrupciones voluntarias del embarazo** en España durante 2023 aumentó un 4,8 % respecto al año anterior y un 8,7 % más que en 2014, llegando a registrarse un total de 103.097 interrupciones voluntarias del embarazo. Las interrupciones voluntarias del embarazo en mujeres menores de 20 años representan el 10,61 % del total. El 46,5 % de ellas declararon no usar ningún método anticonceptivo (11).

❖ **Prevención de violencia sexual**

Se ha demostrado que la violencia, especialmente la violencia sexual, tiene consecuencias adversas para la salud física y mental de niños, niñas y adolescentes.

Un estudio realizado en 2023, mediante encuestas personales y *online* a 1.323 personas adultas de todo el país, indica que un 18,6 % de los participantes reporta alguna forma de **violencia sexual** con contacto físico antes de los 18 años, con un porcentaje del 9,2 % en hombres frente al 22,1 % en mujeres (12).

❖ **Actitudes y percepciones en relación a la sexualidad**

Más allá de los resultados en salud identificados como problemas de salud pública, para diseñar estrategias y programas de educación afectivo-sexual, conviene escuchar las necesidades, percepciones y creencias de adolescentes y jóvenes, para entender cuáles son los marcos y paradigmas que condicionan su sexualidad hoy en día. Entender qué intereses, valores, y modelos forman parte de su contexto y les mueven, es imprescindible para el desarrollo de una educación afectivo-sexual positiva y efectiva.

Para ello, la aproximación de la investigación cualitativa es de interés. En el *Estudio cualitativo sobre salud sexual de adolescentes y jóvenes (8)*, se destacan algunos hallazgos positivos como que el discurso de la **igualdad** entre chicos y chicas se está generalizando, aunque aún persisten algunas limitaciones. La **violencia explícita queda deslegitimada** en general, y contra la mujer en particular. Sin embargo, se puede apreciar que no siempre se detectan otros modelos de violencia simbólica. Asimismo, se encontró una mayor comprensión entre los jóvenes de la **diversidad** (sobre todo orientación sexual, no tanto identidad de género).

Respecto a las relaciones sexuales, la primera vez sigue percibiéndose como un **ritual de paso**, aunque parece estar disminuyendo la presión grupal. Además, el tipo de relación afectiva influye en la elección y negociación del método de prevención utilizado. El principal miedo, sobre todo en ellas, sigue siendo el embarazo no deseado. Sin embargo, se detecta un discurso emergente contrario a la píldora por evitar la medicalización, sin sustituirlo de manera clara por otros métodos anticonceptivos no farmacológicos.

Todos estos datos ponen de manifiesto la importancia de desarrollar intervenciones de educación afectivo-sexual de manera que los jóvenes tengan además de información, actitudes y habilidades personales para disfrutar de una sexualidad saludable. Siempre desde el conocimiento y comprensión de

que las relaciones sexuales en estas generaciones de jóvenes son asumidas con naturalidad y forman parte de su vida cotidiana.

3. ¿Qué dice el marco normativo en España sobre la Educación Sexual?

La educación afectivo-sexual está recogida en la legislación vigente.

En el Sistema Educativo, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*, fomenta la igualdad efectiva de mujeres y hombres en todas las etapas del aprendizaje, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual (13). Entre los objetivos relacionados con el tema de la educación afectivo-sexual se encuentra:

- Para educación primaria: «Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones».
- Para la educación secundaria: «Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de otras personas, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud, e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad».
- «En todo caso se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la igualdad de género y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales».
- Para el bachillerato: «Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos, así como las posibles situaciones de violencia.»

La *Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*, contempla que los poderes públicos en el desarrollo de sus políticas sanitarias, educativas y sociales garantizarán la información y la educación

afectivo-sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo. La educación afectivo-sexual, en todas sus dimensiones, formará parte del currículo durante toda la educación obligatoria, y será impartida por personal que habrá recibido la formación adecuada para ello (14).

La *Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual*, contiene medidas específicas para garantizar la protección de las niñas y niños menores de dieciocho años frente a las violencias sexuales y recoge que el sistema educativo incluirá «contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual para el alumnado, apropiados en función de la edad, en todos los niveles educativos y con las adaptaciones y apoyos necesarios para el alumnado con necesidades educativas específicas» (15).

La *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*, en sus artículos 18 y 20 incluye aspectos relacionados con la inclusión de las necesidades y derechos de las personas LGTBI en la educación sexual y reproductiva y en los contenidos curriculares educativos (16).

4. Iniciativas para la Educación afectivo-sexual en España

Se pueden destacar los siguientes marcos estratégicos y líneas de acción en proceso de implementación

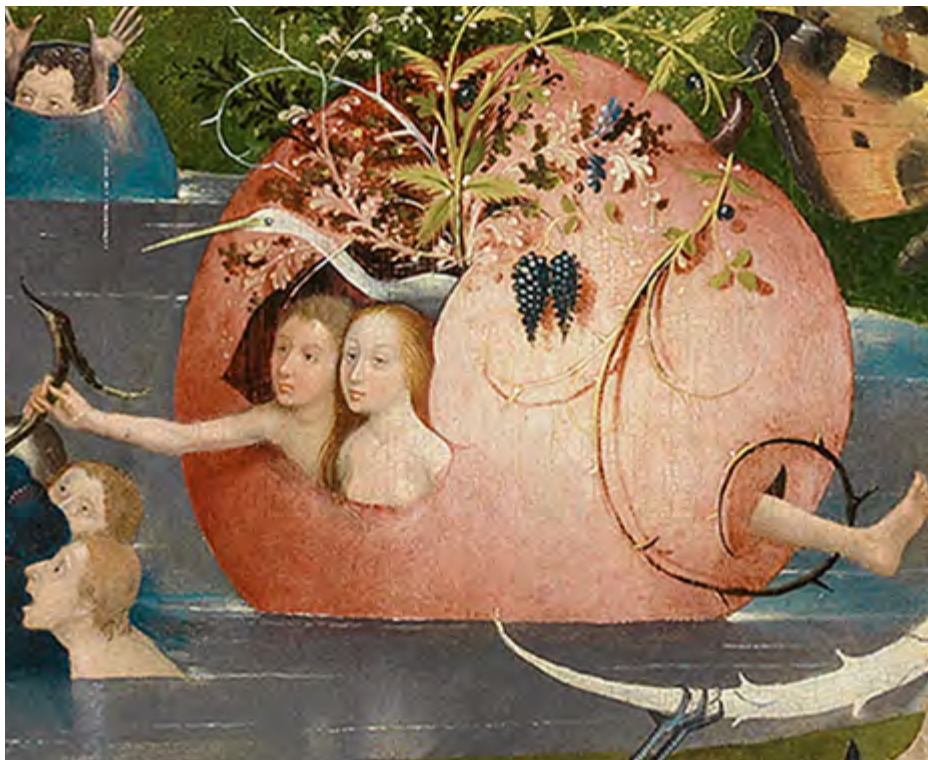
que incluyen aspectos relacionados con la educación afectivo-sexual:

La **Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en el Sistema Nacional de Salud**, recoge que se potenciará, en el marco del ámbito educativo, la educación sexual en la infancia y adolescencia, de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada edad, tomando como referencia la visión holística de la sexualidad, la diversidad y las necesidades o situaciones específicas de los distintos grupos poblacionales y los diferentes contextos de vulnerabilidad (17).

El **Plan Operativo 2019-2020 de la Estrategia Nacional de Salud Sexual**, recoge ocho medidas que se priorizaron en los Comités Institucional y Técnico, siendo la primera de ellas el refuerzo de la coordinación con el sector educativo para incluir la educación en sexualidad en el currículum a lo largo de todas las etapas (6).

El **Plan Estratégico para la Prevención y Control de la Infección por el VIH y las infecciones de transmisión sexual en España 2021-2030** pone de manifiesto que se incluirán acciones relacionadas con la promoción de la educación en sexualidad y de los buenos tratos desde la infancia (con enfoques adaptados a los grupos de edad), tanto en el ámbito formal, en todas las etapas educativas, como no formal. Prestando especial atención a la población adolescente, adulta joven y gestantes (18).

La **Estrategia de Juventud 2030** (19), en su Eje 4 sobre Salud integral y calidad de vida, incluye el ob-



jetivo de «Promover la autonomía y la salud sexual de la juventud: relaciones afectivas y sexuales saludables, prevenir la violencia sexual y de género y las infecciones de transmisión sexual, y facilitar la libre elección de la maternidad». Asimismo, el **Primer Plan de Acción de Juventud 2022-2024** (20), recoge que se fomentará la salud afectivo-sexual integral de la adolescencia y la juventud a través de la formación y facilitando el acceso a servicios que las empoderen y brinden progresiva autonomía en este ámbito, previniendo las ITS, los embarazos no deseados y la violencia machista en todas sus formas y grados.

A nivel de coordinación intersectorial, periódicamente el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Ministerio de Sanidad firman un **Acuerdo para la educación y promoción de la salud en la escuela** (último firmado: 2024-2028) (21). Dentro de un planteamiento de promoción de la salud en la escuela integral, también se recoge de manera específica la educación en sexualidad (adecuada a cada edad, basada en la evidencia y en los derechos humanos, desde un enfoque positivo), la prevención de ITS y de embarazos no deseados; las iniciativas relacionadas con el ámbito virtual y con su impacto en la construcción de los modelos de afectividad y las prácticas sexuales (con especial atención al impacto que tiene la pornografía en la conformación de dichos modelos); el desarrollo de competencias de respuesta ante la construcción de discursos de odio contra los colectivos por motivo de identidad sexual (LGTBIQ+) y su impacto en cuestiones relacionadas con acoso escolar y amenazas al bienestar emocional. Además, se señala también el compromiso de fomentar entornos escolares más seguros e inclusivos que favorezcan la igualdad, el buen trato y la convivencia de toda la comunidad educativa y abordar la promoción de relaciones igualitarias, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia y el acoso.

El modelo de Escuelas Promotoras de Salud es una estrategia de promoción de la salud en la escuela integral y holística, incluyendo la salud y el bienestar de manera transversal en las actuaciones del centro educativo, facilitando la participación de toda la comunidad educativa de manera contextualizada y salutogénica. Es avalada e impulsada a nivel internacional, desde la Organización Mundial de la Salud, la UNESCO y la *Schools for Health in Europe Network*. Tiene evidencia de efectividad en la salud, bienestar y desarrollo de la infancia y adolescencia.

Para impulsar este modelo en España, se ha consensuado la **Guía de Escuelas Promotoras de Salud** (22), publicada en diciembre de 2023, como resultado de un trabajo intersectorial coordinado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y

Deportes y el Ministerio de Sanidad, con la participación del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030, Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Ministerio de Igualdad, Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico, todas las Comunidades Autónomas (con perfiles de sanidad y de educación), y diferentes personas expertas.

La guía está estructurada en tres grandes bloques: un marco conceptual, herramientas y recursos para llevar a cabo un ciclo de acción para transformarse en una Escuela Promotora de Salud y propuestas de actuaciones para mejorar el entorno físico y socioemocional de la escuela. En el apartado de actuaciones para la educación afectivo-sexual, el grupo de trabajo ha identificado tres propuestas para abordar el tema de la educación afectivo-sexual, basadas en las recomendaciones internacionales de la OMS y la UNESCO y en las Buenas Prácticas del Sistema Nacional de Salud:

– **Educación afectivo-sexual en los contenidos educativos¹:**

Es necesario facilitar un currículo impartido por docentes formados, con sesiones múltiples y secuenciales a lo largo de varios años, con variedad de temas y contando con un material didáctico adecuado, y actividades informativas/formativas para familias. En la ficha se recogen diferentes programas y experiencias de diferentes comunidades autónomas.

– **Vínculo de la escuela con el ámbito sanitario para la promoción de la salud sexual²:**

La coordinación entre la escuela y el centro de salud u otros recursos sanitarios de la zona puede facilitar el acceso del alumnado a los servicios de salud sexual y reproductiva, y establecer mecanismos de colaboración para implementar acciones y programas específicos de salud sexual en las actividades del centro educativo. En la ficha se recogen varias experiencias en este sentido, identificadas como Buenas Prácticas del Sistema Nacional de Salud.

1. Educación afectivo-sexual en los contenidos educativos: <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/temas/3.5.1.Educacionafectivo-sexualenloscontenidoseducativos.pdf>

2. Vínculo de la escuela con el ámbito sanitario para la promoción de la salud sexual: <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/temas/3.5.2.Vinculodelaescuelaconelambitosanitarioparalapromocion.pdf>

- La creación de un entorno físico y social en la escuela que promueva la salud y derechos sexuales³:

A través de la creación de una red de personas formadas e interesadas en el centro educativo (que incluya profesorado, personal sanitario, alumnado y otros aliados y recursos comunitarios), se propone ir realizando diferentes actividades de reflexión y sensibilización, priorizadas desde el propio centro educativo, para la promoción de la salud y los derechos sexuales.

Las **Comunidades Autónomas** desarrollan programas de educación afectivo-sexual, con diferentes niveles de implementación y alcance. Algunas de ellas, como el programa «Ni Ogros, Ni Princesas» del Principado de Asturias (23), además de haber sido identificado como una Buena Práctica del Sistema Nacional de Salud, cuenta con reconocimiento internacional ya que ha sido reconocido por la Comisión Europea y por la UNESCO como buena práctica. También cabe señalar «Sexualidades, una propuesta para la Educación Secundaria Obligatoria» (24), que formula cuatro materias sobre sexualidades (una para cada nivel de la ESO), que podría incorporarse como materia propuesta por el centro docente dentro del bloque de libre configuración autonómica.

Otras comunidades autónomas ofertan diferentes programas y recursos educativos, algunos como el «Programa de educación para la salud afectivo-sexual dirigido al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria» (25) realizado por la Dirección General de Salud Pública y Consumo de la Consejería de Salud de La Rioja, también ha sido identificado como una buena práctica en el Sistema Nacional de Salud.

5. Por un acceso a la educación afectivo-sexual universal y de calidad

Podríamos resumir, por tanto, que **la educación afectivo-sexual es necesaria por múltiples motivos**, entre los que destacan tres: es un **derecho** de la infancia y adolescencia, es necesaria para lograr un **desarrollo integral** de la infancia y adolescencia y por motivos de **salud pública** (prevención de ITS, prevención de embarazos no deseados, prevención de la violencia de género y de la violencia sexual, promoción del bienestar emocional en la infancia y adolescencia...).

3. La creación de un entorno físico y social en la escuela que promueva la salud y derechos sexuales: <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/tema/s/3.5.3.Lacreaciondeunentornofisicoysocialenlaescuelaque.pdf>

Es también una **necesidad percibida** por la comunidad educativa, ya que inevitablemente surgen múltiples situaciones en las familias y en la cotidianidad de los centros educativos que deben abordarse y aprovecharse como situaciones de aprendizaje. Para implementar el currículo de la educación afectivo-sexual de manera eficaz, el equipo docente debe sentirse respaldado por un marco legal, la dirección escolar y las autoridades locales, y tener acceso a la formación y los recursos para abordar la sexualidad de manera precisa y clara.

En conclusión, existe evidencia clara de que la educación afectivo-sexual tiene un impacto positivo en dar a los niños y las niñas y adolescentes conocimientos, actitudes y habilidades para tomar decisiones saludables, en promover la salud sexual, prevenir embarazos no deseados e ITS (infecciones de transmisión sexual), favoreciendo las relaciones positivas y la salud sexual positiva (5).

Sin embargo, a pesar de la evidencia de su impacto en el desarrollo, la salud y el bienestar de la infancia, adolescencia y juventud, y teniendo en cuenta la normativa, marco estratégico y diversos recursos que tratan de promocionarla, existe un problema de **accesibilidad**, y pocos niños, niñas y jóvenes reciben «una preparación que los capacite para tomar decisiones informadas acerca de su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable» (1). En España aún no se ha conseguido el acceso universal a la educación afectivo-sexual, que sigue siendo una asignatura pendiente.

Para favorecer la implementación de una educación afectivo-sexual de calidad, será beneficiosa una **coordinación intersectorial** de los diferentes sectores implicados (educación, sanidad, igualdad, infancia y juventud), para complementar contenidos, metodologías, ámbitos de abordaje y estrategias, en los diferentes niveles: estatal, autonómico y comunitario. De hecho, la combinación de educación sexual en centros educativos y el acceso a servicios de salud sexual de adolescentes y jóvenes parece aumentar su efectividad.

Es necesario impulsar desde las administraciones esta formación de manera integral y accesible para todos los niños, niñas y adolescentes, adaptada a cada edad y contexto. Para ello es imprescindible la colaboración con las asociaciones de padres y madres, las entidades comunitarias y los servicios de salud.

Referencias

1. UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres y OMS. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un

- enfoque basado en la evidencia. 2018. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education-es.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true
2. S.L.L.B.G.Young I., School health promotion: evidence for effective action, Background paper SHE Factsheet 2, 2013. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet2-background-paper-school-health-promotion-evidence.pdf>
3. UNICEF. Convención sobre los Derechos del Niño. 2006. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
4. Sexuality Education, policy brief n°2. UNFPA, WHO, BZgA. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/GAKC_Policy_Brief_No_2_rz.pdf
5. UNESCO. Educación integral de la sexualidad. Un análisis general de las evidencias disponibles a nivel internacional. 2023. [Consultado el 4/10/2024]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385849>
6. Dirección General de Salud Pública, Calidad e Innovación. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Plan Operativo 2019-2020 de la Estrategia Nacional de Salud Sexual. 2019. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/Plan_Operativo_ENSS_2019_20.pdf
7. Moreno C., Ramos P., Rivera F. et al. Resultados del Estudio HBSC 2018 en España sobre Conducta Sexual. Análisis de tendencias 2002-2006-2010-2014-2018. Ministerio de Sanidad, 2020. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/estudioHBSC/2018/docs/HBSC2018_ConductaSexual.pdf
8. CIMOP. Estudio cualitativo sobre salud sexual de adolescentes y jóvenes. Ministerio de Sanidad 2019. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/promoSaludEquidad/saludJovenes/docs/SaludSexualJovenes_InformeDefinitivo_2019.pdf
9. Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis B y C. Vigilancia epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual, 2022. Centro Nacional de Epidemiología, Instituto de Salud Carlos III/División de Control de VIH, ITS, Hepatitis virales y Tuberculosis, Dirección General de Salud Pública; 2024 [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/docs/Informe_Vigilancia ITS_2022.pdf
10. Unidad de vigilancia de VIH, ITS y hepatitis. Vigilancia Epidemiológica del VIH y sida en España 2022: Sistema de Información sobre Nuevos Diagnósticos de VIH y Registro Nacional de Casos de Sida. Centro Nacional de Epidemiología. Instituto de Salud Carlos III/ División de control de VIH, ITS, Hepatitis virales y tuberculosis. Ministerio de Sanidad. Madrid; noviembre 2023. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/vigilancia/docs/Informe_VIH_SIDA_2023.pdf
11. Ministerio de Sanidad. Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2023. Sanidad 2024. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.sanidad.gob.es/gabinetePrensa/notaPrensa/pdf/IVE2280924111941132.pdf>
12. Pineda, D., Muris, P., Martínez-Martínez, A., & Piqueras, J. A. (2023). Prevalence of child sexual abuse in Spain: A survey study. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 15(2), 83-88.
13. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
14. Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-5364>
15. Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>
16. Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-5366>
17. Ministerio de Sanidad, Igualdad y Política Social. Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. 2011. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/ENSSR.pdf>
18. División de control de VIH, ITS, Hepatitis virales y tuberculosis. Ministerio de Sanidad. Plan Estratégico para la Prevención y Control de la Infección por el

VIH y las ITS en España 2021-2030. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/sida/planNalSida/Plan_de_Prevenccion_y_Control11.pdf

19. Instituto de la Juventud. *Estrategia Juventud 2030*. 2022. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/11/estrategia_de_juventud_2030_web_0.pdf

20. Instituto de la Juventud. *Plan de Acción de Juventud 2022-2024*. 2023. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2023/06/primer_plan_accion_juventud_2022_2024.pdf

21. Acuerdo entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Ministerio de Sanidad, para la educación y promoción de la salud en la escuela. 2024. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/Acuerdo_MSAN_MEyFP_PromocionSaludEscuela.pdf

22. Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Guía de Escuelas

Promotoras de Salud. Madrid, 2023. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/docs/guia_EscuelasPromotorasdeSalud.pdf

23. Programa *Ni Ogros ni Princesas*. Principado de Asturias. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://niogrosniprincesas.com>

24. Una propuesta para la Educación Secundaria Obligatoria. *Sexualidades*. Principado de Asturias. [Consultado 30/09/2024]. Disponible en: <https://www.astursalud.es/documents/35439/38532/Sexualidades+una+propuesta+para+la+ESO.pdf/3bcb2e4b-3221-f846-8c48-b48e72713773?t=1560768120370>

25 Buena Práctica del Sistema nacional de Salud «Programa de educación para la salud afectivo-sexual dirigido al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria». Dirección General de Salud Pública y Consumo de la Consejería de Salud de La Rioja. https://www.sanidad.gob.es/areas/calidadAsistencial/excelenciaClinica/BBPP/docs/BBPP_SS_2019/La_Rioja_BBPP_SS.pdf

Autoría

Ana Koerting de Castro Psicóloga Sanitaria. Master en Sexología, Master en VIH, Máster en Infertilidad y Diploma en Salud Pública y Género.

Técnica superior externa TRAGSATEC de la División de Control de VIH, ITS, Hepatitis Virales y Tuberculosis del Ministerio de Sanidad.

Profesora de Máster de VIH de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Formadora y evaluadora de proyectos de intervención e investigación y autora de distintas publicaciones e investigaciones.

María Terol Claramonte Médica especialista en Medicina Preventiva y Salud Pública y en Medicina de Familia y Comunitaria. Máster en Salud Pública.

Subdirectora Adjunta de Promoción, Prevención y Equidad en Salud. Ministerio de Sanidad.

Coordinadora del Grupo de Trabajo de Escuelas Promotoras de Salud. Experiencia en promoción de la salud y prevención, especialmente promoción de la salud en el entorno educativo (escuelas promotoras de salud y universidades promotoras de salud), promoción de la salud en el entorno local (salud local y salud comunitaria), promoción de la equidad en salud y promoción de la salud materno-infantil.



VOCES EN PRIMERA PERSONA



... El bienestar es, en primer lugar, estar libres de problemas, de síntomas, de situaciones que van a influir en nuestro estado de ánimo. Estar libre de un excesivo estrés, libre de ansiedad, libre de tristeza, de preocupaciones excesivas. En el mundo escolar, es necesario estar libre de los problemas que pueden ocasionar, por ejemplo, el acoso.

En segundo lugar, hay que enfocar el placer, el disfrutar, la satisfacción en cuanto al control que tenemos de nuestra vida. La idea es que ponemos el centro del control dentro de nosotros y nos programamos con confianza sobre qué vamos a hacer para lograr nuestra satisfacción, nuestras metas. Y esto implica una esperanza de que lo vamos a lograr, confianza, y también implica la satisfacción de utilizar nuestras propias funciones ejecutivas. Nuestra capacidad para analizar un problema, para estructurar el problema, para compartir, comunicarnos, expresarnos.

Luis Rojas Marcos

Vídeo de la entrevista

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/ceel/participacion-educativa/audiovisuales.html>





Entrevista

Luis Rojas Marcos



Encarna Cuenca – Bienvenidos y bienvenidas a esta conversación con el doctor don Luis Rojas Marcos. Sobradamente conocido por parte de todos y de todas las que estamos en el mundo de la educación. Es médico, especialista en Psiquiatría, pero le gusta llamarse y presentarse de manera sencilla, aunque no es nada sencillo su trabajo, todo lo contrario, es muy completo y muy complejo. Trabaja en la Universidad de Nueva York y queremos conversar con él, sabemos que le gustan las palabras, sabemos que «somos lo que hablamos», en sus propias palabras, y queremos hablar de un tema que nos preocupa y ocupa en este momento en el Consejo Escolar del Estado, el bienestar. El bienestar integral de la comunidad educativa.

Hablábamos con el doctor Rojas Marcos y nos decía que se trata de un concepto reciente, pero que va adquiriendo más importancia, por lo que debemos estar preparados.

Agradecemos enormemente su presencia en el Consejo Escolar del Estado y que nos ayude a com-

prender de qué manera podemos conseguir ese bienestar integral de la comunidad educativa. ¿Cuándo hablamos de bienestar integral, de qué estaríamos hablando, doctor?

Luis Rojas Marcos – Bueno, para empezar, quiero agradecerle tus palabras y la invitación que me habéis hecho para colaborar con vosotros en este medio que tenéis. Para mí es un placer colaborar con vosotros porque el mundo en el que vivís y trabajáis, el mundo escolar, el mundo de la educación es fundamental. Es fundamental en cualquier país, en cualquier sociedad.

El tema del bienestar integral es algo relativamente nuevo. A mí me ayuda mucho recordar la definición de salud que hace la Organización Mundial de la Salud. Considera la salud como el estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no solamente la ausencia de enfermedades o discapacidades. Esta es la definición oficial, digamos, de salud. Y ya envuelve la palabra bienestar y la amplifica en el sentido físico tan importante, psicológico o mental, y también social.



En los últimos años, yo diría como veintitantos años, el mundo de la medicina ha invertido talentos y recursos en estudiar el bienestar, la calidad de vida. Hoy día, yo creo que es algo que conocemos todos. La importancia del ejercicio físico, por ejemplo.

Es bueno para el corazón y bueno para el cerebro. Es un ejemplo. De qué forma la medicina ha enfocado esa calidad de vida. Por dar un ejemplo muy sencillo, pero muy tangible: en la medicina tenemos, por ejemplo, la píldora anticonceptiva. Esta píldora es una medicación, es una medicina, no cura ninguna enfermedad, pero la utilizan millones de mujeres para decidir cuándo y cómo quieren procrear. Un ejemplo muy concreto de lo que es la medicina de la calidad de vida.

En Psicología ha ocurrido algo muy parecido. En el año 2000, aproximadamente, ya se hizo obligatoria en Estados Unidos la asignatura de Psicología positiva. Entonces, empezaron a invertir recursos importantes en entender qué es eso del bienestar, qué es eso del optimismo. El optimismo, no desde el punto de vista filosófico, sino desde un punto de vista mental o psicológico; cómo definimos y cómo estudiamos la visión esperanzadora o la confianza de que vamos a conseguir las metas que nos proponemos.

Y en el mundo de la Sociología ha ocurrido igual. También se estudia hoy día esas características de las comunidades, de las culturas, de las sociedades que favorecen un estado de bienestar.

Volvamos al estado de bienestar, no solamente económico (independencia), sino también físico y psicológico. El bienestar integral envuelve efectivamente estos tres componentes tan esenciales en la vida y concretamente en el mundo de la enseñanza.

Encarna Cuenca – Sin duda es interesantísima esta concepción de la salud, no es la ausencia de enfermedades, sino un estado general de bienestar.

Muchas veces se cruzan los conceptos del bienestar emocional y el bienestar mental. ¿Qué diferencia hay entre estos dos conceptos?

Luis Rojas Marcos – Pues sí, efectivamente, todavía es muy común que a veces hablemos de bienestar psicológico, otras veces de bienestar mental, y se habla también de salud mental. Yo creo que habría que definirlo. Habría que aclararlo porque en general se asume que el bienestar mental, el bienestar emocional es parecido. Yo creo que se puede hablar de esa forma, pero también es importante separar dentro del mundo del cerebro de las personas, una parte emocional que tiene que ver con los sentimientos, con las emociones.

Y obviamente, en el bienestar emocional tenemos esas emociones que van directamente al placer. Emociones hedónicas, como se llamaban antes, de satisfacción, de sentirnos contentos, de disfrutar. Y luego está ese otro componente también importante, que es la



satisfacción por conseguir metas. La satisfacción que nos produce, que también es una emoción, la emoción de haber logrado una meta, de haber aprendido algo, de haber contribuido de alguna forma al bienestar del mundo o de una persona en concreto. Ese factor emocional y mental a veces entra en la parte cognitiva de la persona. Quiero decir con esto que yo, que ya soy mayor, aprecio mucho la memoria, la capacidad para entender conceptos, la capacidad para crear. Estos factores también son emocionales, mentales y cognitivos, como decía.

Todo esto va unido a la hora de definir y describir qué es el bienestar mental y emocional.

Encarna Cuenca – Para la elaboración de este número de la revista y entendiendo cómo entendemos el bienestar de un modo holístico y global, hemos pedido a distintos expertos que desarrollen las características, desde sus distintas perspectivas, de qué es el bienestar físico, el medioambiental, el afectivo sexual ... y nos gustaría repasar con usted cuáles son las claves que nos permiten alcanzar o al menos acercarnos a estos bienestares.

Luis Rojas Marcos – Pues sí, es una pregunta interesante. Dada mi formación en el mundo de la medicina, de la sanidad y también de la psicología y la psiquiatría, pues para mí, el bienestar es, en primer lugar, estar libres de problemas, de síntomas, de situaciones que van a influir en nuestro estado de ánimo. Estar

libre de un excesivo estrés, libre de ansiedad, libre de tristeza, de preocupaciones excesivas. En el mundo escolar, es necesario estar libre de los problemas que puede ocasionar, por ejemplo, el acoso.

En segundo lugar, hay que enfocar el placer, el disfrutar, la satisfacción en cuanto al control que tenemos de nuestra vida. La idea es que ponemos el centro del control dentro de nosotros y nos programamos con confianza sobre qué vamos a hacer para lograr nuestra satisfacción, nuestras metas. Y esto implica una esperanza de que lo vamos a lograr, confianza, y también implica la satisfacción de utilizar nuestras propias funciones ejecutivas. Nuestra capacidad para analizar un problema, para estructurar el problema, para compartir, comunicarnos, expresarnos.

En resumen: se trata de estar libres de esas situaciones que influyen y que no nos permiten disfrutar de la vida y de ese bienestar. Y en segundo lugar, aumentar las oportunidades para disfrutar y para sentir ese bienestar en nosotros mismos, en nuestras relaciones con los demás, en nuestro aprendizaje, en nuestro trabajo, luchar y llegar a conseguir las metas que nos proponemos.

Encarna Cuenca –Y, sobre todo, mantener siempre la esperanza, ¿verdad? La esperanza, definitivamente. Sí, es casi el motor, ¿no?



Luis Rojas Marcos – Así es. Eso es fundamental. Un professor me decía: «mira, Luis, ¿podemos vivir sin comer?» « Bueno, pues dos, tres, cuatro semanas sin problema, incluso más, sin comer». «Sin beber, pues menos, ¿no?» «Un par de semanas sin beber agua.» «Sin respirar, seis minutos siete, no más». Ahora, «¿y sin esperanza?» «Sin esperanza es muy difícil vivir».

Y de hecho, en el mundo de la psicología, de la psiquiatría, si yo tuviera que identificar una enfermedad que para mí es quizás la peor, sería la depresión. Y la razón es porque nos roba la esperanza. Y sin esperanza es muy difícil tener un aliciente para aprender, para comunicarnos, para vivir. Por eso, efectivamente, Encarna, la esperanza es fundamental. Y la esperanza que va unida a nuestra decisión para aprender, para tener un proyecto, va unida a la confianza de que lo vamos a conseguir. Que no es la esperanza de «que sea lo que Dios quiera» o la suerte, no. Es la esperanza de que lo vamos a conseguir porque vamos a organizarnos, vamos a programarnos y vamos a utilizar nuestras propias capacidades para conseguir esa meta.

Encarna Cuenca – Claro que sí. Y yo creo que además esta es una tarea conjunta. De hecho, en el Consejo Escolar creemos absolutamente en la participación. Ese es el objetivo. Los temas sobre los que trabajamos son siempre temas consensuados. De hecho, este ha sido uno de los temas elegidos y trabajamos con esa esperanza de que juntos vamos a poder conseguirlo de una manera más fácil.

Todos tenemos parte de responsabilidad en todo esto, ¿no? Porque después está el cómo somos cada uno. Y bueno, cada uno, en función de ese ADN y del entorno que le convierte en lo que es, tiene que seguir avanzando con la ayuda de todos.

Hemos trabajado durante este año en un tema también propuesto por la comunidad educativa. Se

trata del uso de los dispositivos móviles por parte de los chicos. Es un tema que está todavía en discusión, como también estaba en discusión si podríamos hablar o no de bienestar o malestar digital y cómo ello podría influir o no en el bienestar emocional en grupos de distintas edades. ¿Cómo lo ves?

Luis Rojas Marcos – Bueno, Encarna, como sabes, este es un tema preocupante a nivel global, aquí en Estados Unidos y principalmente en Nueva York. Actualmente, es un tema que se está tratando a todos los niveles, que se está estudiando y que ya hay ciertas medidas que se están probando.

Yo crecí en Sevilla donde la televisión llegó cuando yo tenía 15 años. Durante mis primeros 15 años no había televisión. La primera televisión que yo vi fue cuando tenía 15 años, casi para cumplir 16. Era una televisión que habían puesto en un restaurante o en un bar. Recuerdo que íbamos los amigos a ver la tele allí. Bueno, digo esto porque no tardamos mucho en plantearnos, no los adolescentes, sino nuestros padres, nuestros profesores y profesoras, instructores en decir «bueno, ¿y esto de la tele cómo está afectando a los niños y niñas que están en el proceso de desarrollo?» Y empezamos a oír si cierta violencia que se percibía estaba también producida por la tele; y luego, la tele convertida en telecanguero. Había padres que, con muy buena fe, dejaban delante de la tele tres horas a sus hijos pequeños, hablo de edades de 3, 4 o 5 años. Las televisiones se convirtieron en canguros fantásticos porque los niños a esa edad, y un poco mayores, disfrutaban muchísimo de la tele. Entonces, claro, empezamos a ver la tecnología y los avances impresionantes que suponía.

No voy a entrar en mi vida personal, pero pensemos en la tecnología, sea el teléfono, sea la televisión o sea, hoy en día, el avance que supone Internet. En todos los sentidos tienen aspectos muy positivos, pero indudablemente también sabemos que el uso o



el mal uso de la tecnología es un problema. Los dispositivos digitales, efectivamente, pueden distraer a niños, niñas, adolescentes que están en un proceso de crecimiento, en un proceso de creatividad, de aprendizaje. Los dispositivos digitales pueden distraerlos hasta el punto de que interfieran con su capacidad para aprender.

Su uso interfiere con otras actividades esenciales para el desarrollo saludable de los niños. Hablamos de las relaciones sociales, de la comunicación con los demás, de participar, de compartir, de hablar. Tenemos que enfocar bien el uso de estos dispositivos.

Efectivamente, si entramos en el mal uso de los dispositivos, no hablamos solamente del mal uso de quienes los utilizan, sino del mal uso de quienes los crean. Por otra parte, debemos ser conscientes de que empezamos ya a tratar con una información que no es verdadera, con falsedades y abusos exhibicionistas de uno u otro tipo. Por eso, yo creo que, dado que los dispositivos digitales están al alcance de todos o de casi todos, constituyen algo muy importante que nos provoca temor. La comunidad educativa tiene que reflexionar en estos momentos y ver las ventajas que puede tener la tecnología e Internet, en términos de globalización, en términos de saber lo que está pasando lejos de nosotros. Esa utilidad puede motivar la solidaridad con situaciones lejanas que antes no teníamos, o la oportunidad de ver, de conocer. No obstante, hay que ser conscientes de que el mal uso de estos dispositivos puede provocar ciertos efectos secundarios que ya estamos detectando.

Encarna Cuenca – Hablamos de doña Lolina.

¿Qué nos puedes decir de ella?

Luis Rojas Marcos – Pues mira, me sorprende que me preguntes por una historia tan personal. Pero la verdad es que ya la he compartido en alguna ocasión. Yo era un niño y no os voy a contar mi vida

porque es larga y no es muy interesante. Yo nací en 1943. Tenía un problema de atención. Era un niño travieso, un niño parlanchín, un niño que interrumpía, que tenía más energía de la necesaria para el día a día y me daba por hacer diabluras (que vienen del diablo). Además, diabluras como que algunas veces me daba por andar sobre los tejados de las casas colindantes.

Mi madre sufría mucho. Con 13 años ya me suspendieron en casi todas las asignaturas; con 14, también, y entonces tuve que salir del colegio de los jesuitas, que se llamaba Portacelli, no sé si todavía sigue, pero era un colegio en Sevilla donde yo iba. Cuando estudiaba, lo que se llamaba entonces, el bachillerato elemental, en fin, con 14 años suspendí todas, menos la gimnasia, la educación nacional (me parece que se llamaba del espíritu nacional) y la religión. Mis padres pensaban que quizás yo podía aprender un idioma y empezaron a pensar que quizás yo no podría terminar el bachillerato, pero como última oportunidad me matricularon en el colegio del Santo Ángel de Sevilla, un colegio laico de niños y niñas *cateados*. Éramos los *cateados* de otros centros los que habíamos ido ahí. La cuestión es que efectivamente en uno de mis primeros días de colegio, yo tenía 15 años para cumplir 16, doña Lolina recibía a los estudiantes. Por algún motivo, me figuro, ella ya lo hacía con otros niños, se fijó en mí y me dijo: «mira, Luis, (era una señora además muy penetrante, o sea, que lo que te decía no se te olvidaba) tú te vas a sentar en la primera fila», algo que para mí era nuevo, yo me sentaba en la última o me sentaban en la última.

Luego otro día me dijo: «mira, Luis, cuando tú te sientas nervioso, pídele al profesor permiso educadamente para que te deje salir un momento, pídeselo». Y, efectivamente, empecé a hacer esto. Yo creo que ella ya había preparado a los maestros. Eso fue un componente fundamental para que yo empezara a crear mi nueva identidad. Yo tenía la identidad de



niño travieso, mal estudiante, cateado hasta los 14 años, y ahí empecé poco a poco, siguiendo los consejos de ella, a tener una nueva cultura en el colegio, que no era ya la del niño que conocían y que era un desastre.

Doña Lolina para mí representó entonces, y todavía no lo puedo olvidar, mi salvación.

Me salvó indudablemente, además lo hizo de una forma que me llegó, porque podemos intentar salvar a mucha gente, pero quien nos escucha tiene que conectarse con nosotros y yo me conecté con ella de alguna forma, y en una época donde no se conocía el trastorno por déficit de atención que, como sabéis, aquí, en Estados Unidos se hizo oficial en 1994. En aquella época, no había diagnóstico, había adjetivos: ese es un desastre, este es inquieto, travieso...

Lolina es un ejemplo, un ejemplo de probablemente miles de ejemplos que hay. El profesional educativo, el profesor, la maestra, el maestro, el supervisor, el mentor tienen esa oportunidad y esa capacidad para captar incluso que lo que expresa ese adolescente no está en los libros; pero, de alguna forma, lo captan y pueden cambiarle la vida a un chico o a una chica. A mí me lo hicieron.

Encarna Cuenca – Sin duda, y además todas las doñas Lolinas y, en mi caso, doñas Isabelitas, que hay muchas y que han tenido y tienen que cuidar y de esta y de otras generaciones. ¡Cuántas cosas grandes han hecho! Afortunadamente, tenemos muchos ejemplos.

¿Qué podemos hacer para cuidar a profesionales como doña Lolina? ¿Qué está en nuestras manos hacer como comunidad educativa para animarles a que sigan siendo así?

Luis Rojas Marcos – Bueno, yo diría que, en primer lugar, reconocerlas. Que la comunidad educativa, de alguna forma, reconozca y también fomente y agradezca esta capacidad de los profes-

sionales. Reconocerlo abiertamente es un primer paso; naturalmente, el estimularlo, el crear situaciones de grupos donde se puedan compartir estas experiencias entre la comunidad educativa, no solamente los profesores, sino también aquellos que han sido influidos o afectados de esta forma positiva en sus estudios en sus experiencias escolares. Es necesario estimularlo, recompensarlo de alguna forma, ¿verdad?

El fomento de la solidaridad es otra de las características y se puede definir de muchas formas, pero una de ellas, no cabe duda, es que el papel del mentor o la mentora consiste en ayudar, en ser solidario porque tienen esa capacidad de generar un impacto significativo en el crecimiento saludable de miles de niños y niñas.

Así pues, es necesario aceptarlas, reconocerlas y también, promocionarlas en la actividad profesional que realizan.

Encarna Cuenca – En los centros educativos se crean unos ecosistemas que son muy especiales con múltiples interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa, me estoy refiriendo no únicamente al profesorado, al alumnado, al personal no docente, sino también a algo muy importante que son las familias.

Se habla últimamente en España, además lo recoge por primera vez la ley, el tema del bienestar emocional. Y el bienestar emocional no podemos conseguirlo de manera aislada. Formamos parte de una comunidad, y yo no puedo estar bien, si estoy contigo y tú no estás bien. De alguna manera, nos estamos influyendo el uno al otro. Nuestro bienestar condiciona el bienestar de las personas con las que convivimos y, queramos o no, nos condicionamos. ¿Qué podemos hacer en el entorno familiar para procurar el bienestar para todos?

Luis Rojas Marcos – Bueno, vuelvo al tema del bienestar, como ya lo hacéis, en el sistema escolar. La importancia del bienestar de todos los componentes de la comunidad educativa, estudiantes, familias y profesores, profesoras, indica que es un tema que está incluido en el sistema educativo.

Hay que incluirlo también en los objetivos, con programas e intervenciones específicas y en la visión de la institución. ¿Cómo vamos a buscar y a luchar en contra de esas otras fuerzas que impiden el bienestar emocional? Fuerzas que pueden ser debidas a mala información, a problemas psicológicos. Incluir el bienestar, implica no solo hablar de disfrutar, de sentir satisfacción, sino también, no debemos olvidarnos, de la autoestima y de la autoeficacia.

La autoestima hay que fomentarla en los estudiantes, en los profesores, profesoras y en la familia. Y la autoestima, básicamente, es el sentirnos bien con nosotros mismos, es valorarnos. Y dentro de la autoestima está la autoeficacia, el sentirnos eficaces, eficaces a la hora de estudiar, aprender, a la hora de enseñar, estimular, también incluye ese sentimiento de, «mira, que lo estás consiguiendo».

Insisto, no se trata solo de placer, sino de disfrutar por haber conseguido una meta. Y ahí también es importante incluir otro concepto que lleva años, pero últimamente hablamos más y lo estudiamos a fondo,

que es la resiliencia. Esa capacidad que tenemos los seres humanos de resistir una situación problemática y sin rompernos y luego, luchar para superar el obstáculo que sea.

Encarna Cuenca – Mencionas el concepto de la autoestima. Muchas veces nos encontramos con chicos y chicas de los que no son buenos estudiantes, no tienen buenos resultados académicos y, sin embargo, tienen unas capacidades que estamos obligados, como profesores y como familias, a ser capaces de verlas y hacer todo lo posible para que estos estudiantes salgan adelante.

He escuchado en algunas de tus charlas cuando tu madre pensaba que tú tenías buen oído para la música. Entonces, esto te hizo cambiar tu percepción de ti mismo, ¿no? ¿Qué importante es cómo nuestras familias nos ven, cómo nuestras familias procuran, satisfacer nuestras necesidades! Todas las necesidades, también esa necesidad de autoestima y de poner en valor aquello que hacemos bien. ¿Qué mensaje podemos lanzar a las familias para crear ese clima que ayude a lograr el bienestar?

Luis Rojas Marcos – Yo creo que lo has descrito muy bien, me has hecho recordar la importancia que tuvo la música para mí. Todavía me encanta la música, pero no es lo mismo. Efectivamente, mi madre notó





que yo tenía buen oído. Lo notó, y me dijo: «vas a aprender, ¿por qué no aprendes a tocar el piano primero?».

Venía la profesora de solfeo y aquello era un desastre porque el solfeo, realmente, es una buena prueba para niños y niñas con el problema de atención. Bueno, el cambiar un símbolo por un sonido es un proceso generalmente difícil para niños que tienen este problema. Pero sí he tenido buen oído. Entonces, me dio la oportunidad de que no me enseñaran a tocar el piano o la guitarra con el solfeo, sino que me enseñaran de otra manera: «mira, pon el dedo aquí y mira qué bien suena». Como a mí me gustaba la música, pues, me pasaba horas, horas, primero con la guitarra, un poco de piano y luego se le ocurrió que probara la batería. Vamos, que tu madre te aconsejara que aprendieras a tocar la batería, eso tenía mucho mérito.

Porque, claro, la batería hace ruido. Es el compás lo que ayuda, la parte positiva de la batería, pero no es musical, es sintónico. Pero bueno, ahí entré, hicimos un cuarteto, yo tenía 15 años, y aquello funcionó. Éramos cuatro y lo mío era la batería. Tocábamos y empezamos a tocar en la radio, en Sevilla, y claro, para chicos de 15, 16 y 17 años aquello fue muy importante para nuestra autoestima. Las chicas nos escuchaban y algunas de ellas nos mandaban notitas. Eso me ayudó muchísimo porque la música, en mi caso, me proporcionaba autoestima y autoeficacia, porque además era algo que yo tenía que hacer y que sonaba bien con la ayuda de mis compañeros.

Es muy importante saber encontrar esas cualidades desconocidas de las personas con las que trabajamos o convivimos, sean estudiantes, sean familias, sean profesores y profesoras y maestros y maestras. Entrar en su mundo y descubrir en ellos cualidades que tienen y que pueden desarrollar eso es algo maravilloso.

Yo lo he vivido en ambos sentidos. Yo he tenido la oportunidad de vivirlo. No quiero entrar en mi vida

aquí, pero se me ocurre ahora que tú me preguntas eso, cómo un chico de 24 años viene aquí (Nueva York) sin hablar inglés o muy poco inglés, y cómo puede llegar a tener puestos importantes en el sistema de salud años después. En gran medida me encontré con personas que veían en mí algo y te decían que podías servir para esto y confiaban en mí. Eso no solo me ha pasado a mí, eso les ha podido ocurrir a millones de personas. Entonces favorecer el papel del mentor o la mentora es otro factor muy importante en el bienestar emocional.

Encarna Cuenca – Sin duda. Acabamos de incorporarnos después de las vacaciones y he tenido la oportunidad de ver en distintos reportajes que las personas hablaban de la importancia de volver a las rutinas. Todos tenemos ganas de marchar de vacaciones, pero qué ganas tenía de volver a la rutina. Las rutinas de alguna manera nos organizan la vida. Los pequeños rituales nos organizan la vida. Los rituales nos conectan con los demás y nos hacen sentirnos parte de una determinada comunidad. Y luego están los pequeños placeres.

Ese café con leche por la mañana que te devuelve un poquito a la vida. Disfrutar. En algún momento escuché que hablabas de la importancia de disfrutar de un plato de croquetas. Disfrutar de esas pequeñas cosas que la vida nos regala. Es un factor importantísimo. ¿Cómo podemos conseguir el bienestar en el día a día?, ¿qué nos dirías?

Luis Rojas Marcos – Bueno, yo diría, «en primer lugar, hazme una lista de esas actividades o de esas situaciones que te hacen sentir bien». Y digo esto porque, en el fondo, si pensamos, el bienestar, y sobre todo el bienestar emocional, es subjetivo. Yo recuerdo que, me han preguntado como psiquiatra: «Bueno, Luis, ¿qué puedo hacer para ser feliz?»

Y yo decía, «pues mira, habla, relaciónate». Yo decía lo que yo había aprendido que hacía feliz a mucha gente. Volvían a verme tras unos meses, me decían, «mira,



aquella lista que me diste, Luis, a mí no me funcionó». Y aprendí que en este aspecto, sí, indudablemente hay cosas que podemos hacer universales, como las buenas relaciones, el comunicarnos, el compartir la vida. Podemos decir que eso, en general, es positivo y ayuda a nuestro bienestar. Pero no nos olvidemos, como decías antes, que es necesario identificar en los jóvenes sus capacidades. Si no tiene buen oído, pues no le pongas a tocar un instrumento, ¿no?

Bueno, pues en este sentido, a ver, hagamos una lista de cuáles son esas situaciones sencillas que nos hacen sentir bien.

Darme un paseo por Central Park, aquí, que está muy cerca, pues me hace sentir bien. Entre los árboles, la gente sonriente, en fin, salir, ciertos tipos de música. Cada persona va a hacer una lista diferente. Entonces, el paso siguiente es que ahora tú tienes el control dentro de ti mismo. Cómo te vas a programar para hacer esas actividades que van a aumentar tu bienestar emocional. Cuando hacemos esa lista, hay cosas que son frecuentes, que podemos hacer cada día.

A veces nos sorprendemos. Cuando vivimos la pandemia del COVID, varias personas me decían, «mira, Luis, yo antes de salir, pues, llamo al vecino. Antes apenas hablaba con él. Sí, es verdad. Oye, ¿quieres que te traiga un café? ¿Quieres que te...? Yo me sentía bien todo el día pensando en aquel momento. Yo había tratado de ser solidario con otra

persona». Pues es otro ejemplo, esto es un punto muy, muy importante. En el día a día tenemos esa posibilidad.

Encarna Cuenca – Es que es muy importante sentirse útil, ¿verdad? Sentir que estás ayudando.

Luis Rojas Marcos – Sentirse útil es muy importante. Muy importante. Se entiende en los adultos, pero en los adolescentes..., el adolescente que se siente útil te lo va a explicar de una forma tan intensa y tan positiva. Sí, porque quizás sea una idea que no aceptemos en general, los adolescentes útiles, pero sí lo son. Y cuando se dan cuenta de que lo son y son reconocidos por serlo es una fuente muy importante de autoestima, de autoeficacia y de satisfacción y bienestar.

Encarna Cuenca – Y de bienestar, sin duda. Bueno, pues, no sé si quieres añadir alguna cosa más. Sí que quiero decirte mil gracias por este bienestar a lo largo de toda esta conversación. Mil gracias también por todas las palabras y todas las ideas compartidas en tus libros, en tus charlas, que tanto nos han ayudado. Gracias de verdad. Y ojalá que estés bien.

Luis Rojas Marcos – Gracias a ti, Encarna, y a tus colegas por haberme invitado a colaborar con vosotros. Para mí es un gran placer y tengo una gran admiración por esa labor que hacéis tan extraordinaria. Mil gracias.





... la educomunicación, el enseñar a comunicarse, el poder compartir esas alfabetizaciones múltiples, sirve para lograr un bienestar de toda la sociedad en el buen manejo comunicativo de las tecnologías.

... habría que hablar también de ese concepto del secuestro de la atención. Y otro tema que deberíamos prevenir también es el de los grupos que desinforman y manipulan y contribuyen a aumentar los desequilibrios psíquicos en jóvenes con problemas emocionales.

Los jóvenes se informan a través de redes sociales, aproximadamente, en un 72 % de los casos, como recursos fundamentales para la obtención de información.

Agustín García Matilla

... para garantizar el bienestar digital, es imprescindible recuperar el espíritu de Delfos, «conócete a ti mismo».

... no estamos preparados para gestionar la abundancia a ningún nivel. La abundancia en el ámbito de la alimentación está provocando sobrepeso y obesidad. En el ámbito de la información genera desinformación, infodemias, infoxicaciones. En el ámbito del acceso al placer, la abundancia está generando adicciones y dependencias de todo tipo. De acuerdo, pues, con Agustín, en la necesidad de la dieta mediática, de la educación para una apropiación madura de las tecnologías y de las prácticas comunicativas.

Joan Ferrés

... para lograr el bienestar digital es necesario aprender a leer el mundo. Y el mundo se lee con otro tipo de códigos diferentes a los que aprendíamos en siglos pasados. Así que aprender a leer el mundo es aprender a leer la realidad.

... Durandine dice que «la desinformación es un conjunto organizado de engaños». Aparentemente es veraz, tiene que ser coherente el engaño, las mentiras tienen que estar bien organizadas para que surtan su efecto. Un estudio descubrió que las noticias falsas, las fake news, tienen mayor acceso, mayor éxito que las noticias veraces y verdaderas. Esto nos tiene que poner en alerta a nosotros, educadores, comunicadores, comunicadoras, en cuanto a cómo descubrimos o hacemos descubrir a nuestros estudiantes y a la ciudadanía esta sarta de mentiras que no parecen mentiras.

Roberto Aparici

... Los profesores lo que necesitamos son muchas preguntas y respuestas múltiples porque nada está creado en esta cultura emergente que se hace simultáneamente desde lo local y lo interconectado.

En mi opinión, el pensamiento crítico es muy necesario. Tenemos que re-contar, que re-pensar, que hacer, como adultos, un acto de humildad y de generosidad para ver al otro, al diferente y, sobre todo, para saber que estamos haciendo lo mismo que ellos, que los jóvenes no verifican lo que leen y los adultos, parece que tampoco.

Mercedes Ruiz

Vídeo del encuentro

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/participacion-educativa/audiovisuales.html>





Bloque I: Presentación del encuentro y de los expertos que intervienen

El contexto: educación mediática y bienestar digital



Encarna Cuenca

Bienvenidos, bienvenidas a este primer conversatorio organizado por el Consejo Escolar del Estado de España que pretende dar algunas claves a los miembros de la comunidad educativa sobre cómo sentirse bien en esta época digital. Esta serie de encuentros forma parte de los contenidos de la revista editada por el Consejo Escolar del Estado que tratará sobre el bienestar integral de la comunidad educativa. La revista podrán encontrarla en la página web del Consejo junto con recomendaciones, bibliografías, etc.

Es importante resaltar que vamos a hacer en esta revista una aproximación al bienestar físico, al bienestar emocional, al bienestar social tan importante en estos momentos. Hemos querido también grabar una serie de conversaciones que nos permitan reflexionar sobre el bienestar digital. La tecnología ha invadi-

do nuestras vidas, la tecnología ya es una extensión de nuestros cuerpos para comunicarnos, para comunicar y para relacionarnos con el mundo.

Desde esta perspectiva, hemos invitado a cuatro personas expertas en el campo de la Educomunicación y que tienen mucho que decir respecto al bienestar digital, desde todo ese conocimiento que tienen acumulado.

Las personas que hoy nos acompañan son **Joan Ferrés**. Joan ha sido profesor de comunicación audiovisual en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y es autor de más de 30 libros, además de muchos artículos sobre el tema que hoy nos ocupa. Sin duda, su visión va a resultar especialmente interesante.

Con **Mercedes Ruiz** vamos a tener la oportunidad de hablar sobre qué está pasando en las aulas, ese primer contacto con los niños y niñas cuando se

acercan a las imágenes y especialmente en el mundo del cine. Mercedes es experta en cine y educación y además es la coordinadora del proyecto *Cero en Conducta* sobre cine y educación. Además, es muy activa en redes sociales. Si queremos saber algo sobre Mercedes hay que visitar las redes sociales, también vamos a hablar de esto.

Tenemos también a **Agustín García Matilla**, también muy conocido por todas aquellas personas que han trabajado en estos temas. Agustín es doctor en Ciencias de la Información, es catedrático de Comunicación audiovisual, actualmente en la Universidad de Valladolid, pero ha sido también profesor en la UNED, en la Complutense, en la Universidad Carlos III.

Roberto Aparici, otra persona muy conocida en España y también en todo el ámbito de América Latina. Es el coordinador de la Cátedra Mario Kaplún, *Hoy es Mañana*, de CIESPAL, el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, y además ha sido profesor de la UNED, creador del Máster de Comunicación y Educación en la Red, y profesor y creador del Máster de periodismo transmedia en la UNED junto con la Agencia EFE.

Con este preámbulo, vamos a empezar el que será el primero de los siete bloques que podrán ver los espectadores y lectores, que así lo deseen, en la revista *Participación Educativa* del Consejo Escolar del Estado.

No quiero que se nos olvide en este momento, no quiero dar paso a los contenidos sin antes agradecer a la UNED todo el trabajo que han hecho para que estos vídeos sean posibles y que nos permitan llegar a más gente. En el Consejo Escolar estamos representados el alumnado, las familias, el profesorado; consideramos que la comunidad educativa somos todos y todas, todos educamos, todos aprendemos.

Entonces es muy importante la imagen que proyectamos porque les estamos enseñando con esa imagen. Y muchas veces podríamos decir que los medios son espejo o tal vez a lo mejor no. A lo mejor, nosotros estamos siendo el espejo de lo que las imágenes nos están trasladando. Sobre todo esto, y sobre muchas más cosas vamos a ir reflexionando a lo largo de estos siete bloques que van a estar disponibles de manera separada, para facilitar su consulta.

En el primero de los bloques, vamos a hablar de la contextualización, después hablaremos de los centros educativos, de los retos que hoy en día tiene el profesorado, que no son pocos, Mercedes. Después hablaremos del acceso a la información. Tenemos mucho acceso, pero, de verdad, ¿estamos informados o tanta información nos

abruma y llega a desinformarnos? Nos lo contará Agustín, con la colaboración, por supuesto, de todos los expertos.

Tal vez estamos un poquito manipulados, a lo mejor estamos expuestos a la propaganda también. Este tema lo vamos a abordar en el cuarto bloque. Entraremos en un tema muy importante, Joan, el de las redes sociales. Hoy en día parece que no estar en las redes es no existir. Vamos a ver cómo planteamos eso y si de verdad es no existir o es existir de otra manera o cómo se puede plantear.

Hablaremos también de la importancia que tiene hoy en día aquel concepto de prosumidores en estos momentos en los que de verdad estamos produciendo y consumiendo continuamente información, imágenes, sonidos: un apasionante mundo.

Y, cómo no, acabaremos con la inteligencia artificial. Vamos a ver ese gran reto, que no es que tiene que venir, es que lo tenemos ya aquí. Y, como diría Gabriela Mistral, nos preocupa el futuro de los niños, pero el futuro ya es hoy. Por lo tanto, ya tenemos que hablar hoy, no estamos hablando del mañana, el futuro es hoy.

Si os parece, vamos a comenzar con una pequeña reflexión que os pido a cada uno de vosotros. Como una especie de titulares que nos marcarán y guiarán lo que va a ser esta serie de conversatorios sobre un tema que tanto nos preocupa y nos ocupa, el bienestar de la comunidad educativa. Empezamos por Agustín. Muy bien. ¿Te parece?

Agustín García Matilla

Bueno, yo creo que, si nos pides un titular, el ideal sería plantear con ese *leitmotiv* que habéis elegido, que es el bienestar digital, pensar que la educomunicación, el enseñar a comunicarse, el poder compartir esas alfabetizaciones múltiples, sirve para lograr un bienestar de toda la sociedad en el buen manejo comunicativo de las tecnologías. Y en ese sentido, es importante el que hayáis tenido esta iniciativa y que nos hayáis invitado a poder reflexionar sobre estos temas.

Encarna:

Muchísimas gracias, un lujo poder contar con vosotros.

Joan, ¿cuál sería tu titular?

Joan Ferrés:

A ver, mi titular sería: para garantizar el bienestar digital, es imprescindible recuperar el espíritu de Delfos, «conócete a ti mismo».



ENCARNA CUENCA

Encarna:

No está mal este pequeño recordatorio, importante recordatorio. Muy bien. Seguimos con Mercedes.

Mercedes:

Los profesores lo que necesitamos son muchas preguntas y respuestas múltiples porque nada está creado en esta cultura emergente que se hace simultáneamente desde lo local y lo interconectado. Ese *gap*, ese hueco, ese sitio, está por decidir. La toma de decisiones es de la Comunidad Educativa para el bienestar de la persona: de todos y todas.

Encarna:

De todos y todas.

Muchas gracias, Mercedes.

Agustín, ¿y cuál sería el tuyo? Roberto, perdón. A lo mejor me pasa más veces.

Roberto:

Seríamos Agustín 1 y Agustín 2.

Encarna:

Voy a confesar un pequeño secreto. Habéis sido mis dos grandes referentes. Entonces, a lo mejor hay momentos en los que os confundo, pero desde el cariño.

Roberto:

No hay problema. Para mí el bienestar digital, para lograr el bienestar digital es necesario aprender a leer el mundo. Y el mundo se lee con otro tipo de códigos diferentes a los que aprendíamos en siglos pasados. Así que aprender a leer el mundo es aprender a leer la realidad.

Encarna:

Pues muchísimas gracias, y precisamente vamos a empezar hoy por esa realidad, el contexto. En qué momento estamos, por qué debemos preocuparnos y ocuparnos de este bienestar digital, Joan.

Joan Ferrés:

Bien, analizando la LOMLOE y los currículums de educación mediática de la UNESCO y de ALFAMED,



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

se desprende que hoy el sistema educativo y la educación mediática están desinformando sobre un tema tan capital como es el conocimiento sobre el funcionamiento de la propia mente. Están desinformando, a mi modo de ver, por omisión y por equívoco. Un ejemplo de omisión sería el inconsciente. Los expertos en el conocimiento en la ciencia del cerebro dicen textualmente que el yo consciente es el personaje más secundario del cerebro. Y en cambio, los currículums no se centran más que en el yo consciente. El inconsciente no aparece en ningún momento como objeto de estudio.

Otro ejemplo de desinformación por omisión serían los sesgos cognitivos. Desde hace cincuenta años, Daniel Kahneman ha venido trabajando el tema de los sesgos cognitivos como limitaciones de la mente racional. Cincuenta años después, en los currículums no hablamos de sesgo cognitivo, a pesar de que nos influyen absolutamente a todos. Hay estudios recurrentes en Estados Unidos en los que se comprueba que las sentencias de los jueces los lunes están condicionadas por los resultados del equipo local de fútbol americano durante aquel fin de semana. Es decir, no podemos conocer y gestionar los mecanismos conscientes y deliberativos si no somos capaces de conocer y de gestionar los mecanismos inconscientes y los automatismos que los condicionan.

Finalmente, un ejemplo de desinformación por equívoco. Del titular del currículum de la UNESCO

se desprende que si piensas críticamente harás *clic* sabiamente. Tiene una parte verdad y una parte de mentira. Hace treinta años, António Damásio descubrió que, de cara a un comportamiento maduro, el pensamiento es imprescindible, pero insuficiente. Es decir, que educando solo el pensamiento crítico nos quedamos a medio camino. Damasio lo comprobó estudiando enfermos medioventrales, que son pacientes que mantienen intacta su capacidad intelectual de pensamiento, de razonamiento, de evaluación de la realidad, pero que tienen dañada el área ventromental, que es la que procesa la dimensión emocional de la realidad, el área que integra las emociones en la toma de decisiones. Pues bien, estas personas son incapaces de convertir el pensamiento en acción, incapaces de tomar decisiones adecuadas. La emoción es imprescindible para que nos movamos, para que actuemos, y el pensamiento es imprescindible para que nos movamos en la dirección adecuada. La primera parte (el componente movilizador de las emociones) sigue sin asumirse ni en la educación ni en la educación mediática.

Relacionando todo esto con el bienestar digital, a mí esas desinformaciones me parecen especialmente graves en una era como la nuestra, en la que hay crecientes pandemias de soledad, de ansiedad, de depresión y de suicidios, pandemias que afectan cada vez más también a niños y jóvenes. No podemos ga-



MERCEDES RUIZ

garantizar el bienestar emocional, el bienestar digital, si nuestros alumnos y alumnas salen de los centros educativos conociéndolo todo, menos lo más importante, que es a ellos mismos.

Roberto:

Yo quería agregar algo a tu estupenda intervención.

Yo creo, junto con Giroud, que es una época donde debemos educar para la resistencia, cuando las fuerzas de ultraderecha están prácticamente controlando buena parte del planeta. Y tenemos para esa educación, para la resistencia de la que habla Giroud, tenemos que pensar en una educación crítica. Desde años y años hablamos de formar en sentido crítico, pero eso no se ha hecho visible. No se ha hecho visible porque, en general, los formadores, los educadores, las educadoras, no están formados para enseñar de otra manera. Se siguen reproduciendo modelos que corresponden a otra época. Creo que debemos modificar, transformar para el bien común. Y la transformación social para el bien común empieza por que el propio Estado, la propia Secretaría de Estado, instrumentalice normas para educar para la crítica. Comparto todo lo que dices tú.

Pero agregaría este tipo de cuestión. Ser críticos y, además, educar para la resistencia. Porque pueden venir tiempos difíciles.

Mercedes:

Si te parece, Encarna, desde la práctica...

Encarna:

Sí, por supuesto. También quería intervenir Agustín. ¿Te parece? Y luego bajamos ya a pie de aula.

Agustín:

Yo creo que son dos claves. Pensar y sentir unidas. Una de las cosas con las que ha cerrado su intervención Joan ha sido precisamente la gran crisis en lo que podríamos denominar la salud emocional y los problemas mentales actuales de nuestra sociedad. Y en ese sentido, por ejemplo, tenemos el dato de que entre el 18 % y el 25 % de la población infantil y adolescente se ha autolesionado alguna vez. Fijaos en este dato tan importante. Y eso nos debería llevar a jerarquizar cuáles son los problemas que debería abordar la educación.

Nos obsesionamos con los resultados del estudio PISA, con esa serie de conocimientos que se ven im-

prescindibles en los escolares. Hablamos de conocimientos en Matemáticas o en Lengua que, de alguna manera, siempre se priorizan en el sistema escolar, pero por encima de todo, debería situarse ese bienestar, que es el *leitmotiv* de estas sesiones, que es el bienestar de la persona y de la sociedad y el bienestar de la familia, de los propios profesores y profesoras, y también de los propios niños y adolescentes. Me parece que es fundamental que partamos de ello para que busquemos comunicarnos mejor en ese contexto digital.

Encarna:

Pues muchísimas gracias. ¿Y cuál sería tu reflexión, Mercedes?

Mercedes:

Yo me iría a las redes sociales de «Maestra de pueblo». Yo creo que la clave, por lo menos a muchos docentes nos ha ayudado, la parte de investigación que nos cuenta Ángel Pérez Gómez, diciendo qué *gap* hay entre teoría proclamada y teoría en uso. Porque de todo esto oímos hablar, pero ¿qué está pasando?

Y fijaos que siempre sale la palabra educador, el educador, el educador, pero ¿y la familia? ¿y los medios? ¿y los políticos? ¿y el alcalde? ¿y el conserje? ¿y la actividad extraescolar? Entonces, me encanta el debate de hoy porque yo creo que lo bajaremos a ver dónde somos incoherentes entre lo que proclamamos a grandes voces de educación y lo que realmente pasa. Y por favor, ni otra asignatura más, ni los docentes son culpables de todo lo que les pasa en educación y en el mundo. Un poquito, pero no toda la culpa para nosotros.

Encarna:

Efectivamente, yo coincidí plenamente contigo, Mercedes. Es verdad que la responsabilidad de educar está en la escuela, pero también es verdad que educamos todos. Educamos con nuestro ejemplo e igual que educamos con nuestro ejemplo, somos también quienes estamos provocando situaciones allá donde estemos y quienes somos capaces también de provocar ese bienestar.

No sé si recordáis la película *Pajarico* de Paco Rabal. Hay una escena final maravillosa en la que él está sentado en una butaca de mimbre mirando al mar y dice «qué bien se está cuando se está bien». Y es curioso porque a lo largo de toda la película él parece que está solo, están viviendo una serie de historias,

de problemas familiares, pero curiosamente cuando Paco Rabal dice «qué bien se está cuando se está bien», está acompañado. Ese bienestar social que tiene que ver tanto con las actitudes de cada uno de nosotros. Entonces, para conseguir ese bienestar social e implicar a cada uno de nosotros, os pido una última reflexión. ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros desde el papel que cada uno elija para conseguir ese bienestar integral de la comunidad educativa?

Agustín:

Yo creo que escuchar y dar la palabra es algo que tiene que plantearse como eje fundamental de la educación. No hemos escuchado a los niños, a las niñas, a los adolescentes y tenemos más recursos que nunca para ver qué se está produciendo en las redes sociales, para ver qué estamos haciendo en las aulas. Hay ejemplos maravillosos de prácticas en las aulas que están promovidas también por una inspección que debería ser inteligente, sensible y receptiva, capaz de captar las mejores prácticas y no censurar, sino provocar una actividad renovadora e innovadora dentro de las aulas. Y yo creo que eso es fundamental.

Y luego lograr un pacto también, -luego podremos hablar más en profundidad de esto-, entre el sistema educativo y los medios de comunicación. No podemos hablar de una información objetiva, de una información que busque la verdad, si no hay una alianza estratégica entre el sistema educativo y los medios de comunicación, como sucede en países como el Reino Unido, en donde la BBC británica, que es un ejemplo de servicio público, pone a su disposición todos sus fondos para que sean aprovechados didácticamente por el sistema educativo.

Esa alianza para mí es imprescindible.

Roberto:

Yo quería agregar algo. Creo que tenemos que formar para niños y niñas, autores y autoras, en lugar de formar reproductores. Es decir, de alguna manera hemos estado formando clones, reproducción de unos y otros y otros. Tenemos una experiencia de grupos de jóvenes, autores y autoras, porque dimos vuelta a la tortilla, como se dice normalmente. Y hemos intentado, hemos intentado distinguir el talento de cada uno y de cada una. El sistema educativo no tiene en cuenta el talento, no existe el talento, existen contenidos que hay que cumplir a rajatabla. Hemos hecho una experiencia que, en estos momentos, cuando se publique este encuentro ya estará en la calle, estos jóvenes se convierten, en autores y autoras de una obra.



ROBERTO APARICI

Es decir, y lo que hacen es rescatar su propio talento, poner en relevancia el talento, mientras que el sistema en general no pretende eso, porque no sabe qué hacer con el talento. El talento lo desborda y toca temas que los propios docentes, las propias docentes, no están preparados para ello. Entonces abogo por una formación para el desarrollo de los talentos individuales y colectivos.

Encarna:

Me vais a permitir que ahora le dé la palabra a Mercedes, porque estoy viendo su cara y a lo mejor tiene algo que decir en favor de los docentes. Porque muchas veces hablamos del sistema, pero hay muchos sistemas y hablamos de los docentes. Hay muchos docentes y muchas formas de enseñar. Aquí tenemos un ejemplo. Aquí tenemos un ejemplo maravilloso.

Vamos a ver lo que nos dice una docente implicada que promociona los talentos.

Mercedes:

Yo voy a hablar en nombre de muchas y muchos docentes y en un tiempo concreto: el de final de curso. Fíjate, en final de curso. Ese tiempo de calendario donde las programaciones, esos currículums, esos no tiempos... solamente os voy a invitar a que aparezcáis, de repente, en una grabación en una sala de cine, espacio no educativo, ¿verdad? Una nueva forma de

enseñar que asimilamos, en muchos relatos de centros o familias, a «perdemos el tiempo». Vamos a los cines Verdi de Madrid. Ya que tenemos tecnología vamos a conectarnos. Y, además, vamos a invitar a mucha gente diversa, porque la tribu somos todos los adultos que educamos a los más jóvenes. De repente, los alumnos que no conocemos previamente, de los que se suele relatar que se portan fatal, que no tienen atención, están dos horas, primero una mirando la pantalla y luego, la segunda, oyendo adultos *con la baba caída*, porque les contaban su vida, su modelo de transitar por sus días profesionales.

Eso acaba de pasar, está muy cerca en el calendario de nuestra tertulia. Es decir, eso es verdad, pero también es verdad, en otros casos, lo que se cuenta de problemas detectados. Entonces, escuchemos a los alumnos, pero también escuchemos a los profesores. Por favor, si el foco es que los docentes somos culpables de todo, tendremos respuestas en implementación de asignaturas, cada día una más.

Por eso, mi gran «Maestra de pueblo», que ahí está y siempre lo dice con ese humor que le es propio. Solamente diré un dato.

Le pedí ayuda a @maestrade pueblo y le dije, por favor, échanos una mano para difundir un mensaje. Ese tuit, en menos de 24 horas, 44.000 impactos. No hay nadie que pague esa viralización en el mundo de educación en las redes sociales. No hay casi nadie que



JOAN FERRÉS

siga ese modelo de, sí se puede, podemos hacerlo de otra manera, ayudándonos. Yo te diría, vale, perfecto, existen temas que hay que solucionar, detectados, pero ayudadnos para poder ayudar a solucionarlos. Investiguemos en lo cualitativo que nos ayudará a entender lo que sucede.

Voy a postergar para mi bloque a Helen Simons, reconocida investigadora cualitativa, y a unas cuantas mujeres que han dicho algunas cosas de educación, pero voy a dejar, antes, un dato que le encanta a Agustín y que lo hemos sacado en los Congresos de Alfabetización Mediática. Por favor, revisad las páginas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en sus últimas estadísticas, y se nos olvida siempre que las soluciones están, mayoritariamente, en manos de mujeres, lo siento por todos, pero lo habéis decidido así y tenemos esa realidad que hay que transformar. Habéis decidido que los hombres en Primaria «no pintáis nada», no sois importantes, no salís en la foto y por eso, pudiendo elegir esa carrera, son pocos los que lo deciden y aportan su perspectiva, necesaria para una pluralidad de relatos y modelos. Se decide, en muchas ocasiones, por nosotras, pero los hombres, en las aulas, son estadísticamente minoritarios. Las que estamos, a diario, en muchos medios y lugares de decisiones importantes, somos silenciosas porque no nos queda tiempo para otra cosa. Los datos hablan de algunas razones por las que no podemos publicar porque estamos fregando, planchando, llevando, trayendo, porque, aunque creamos

que ha evolucionado, el relato parece cambiado, pero no es totalmente cierto.

Teoría proclamada y teoría en uso, fijaos en la pandemia, en las mujeres investigadoras. Poco más hay que decir. Es un reto que hay que estudiar y solventar como sociedad.

Encarna:

Yo sí que quiero apostillar un poquito. Los hombres nos ayudan mucho, muchísimo. Por eso quiero decir, cuando generalizamos, a mí me gusta que seamos un poquito prudentes, porque, insisto, todos y todas, somos necesarios.

Mercedes:

Efectivamente, en eso incidiré más tarde en otro bloque.

Encarna:

Claro. Mercedes se está refiriendo todo el rato a «Maestra de pueblo». «Maestra de pueblo», para quienes no estéis muy habituados a las redes o no hayáis tenido la oportunidad de conocerla, es un perfil en redes sociales de una maestra de pueblo con unas enseñanzas y como un ejemplo de lo que es la educación cuando de verdad te la crees y te



ENCARNA CUENCA

sale de las entrañas y quieres a tus alumnos y los ves crecer.

Yo creo que ese sentimiento, ese amor, esa emoción que tiene la educación, ella lo transmite. Y vale la pena verla, porque es como una especie de bálsamo. Cuando os encontréis mal, leed a «Maestra de pueblo».

Joan, tienes que cerrar tú este bloque.

Joan:

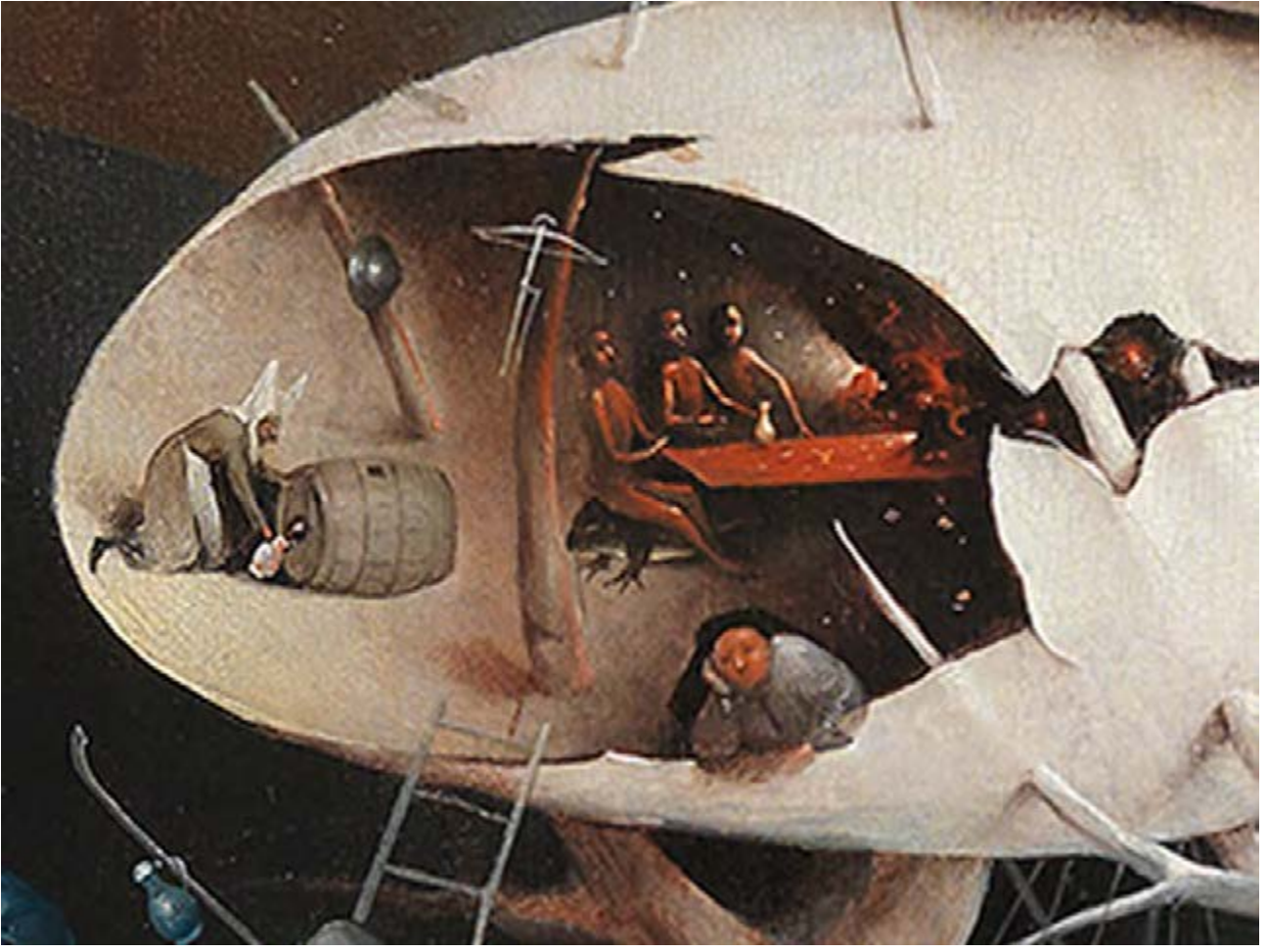
A ver, quisiera hacer referencia a una palabra que no he utilizado antes, la palabra actitud. Cuando se habla del bienestar digital y de la importancia del pensamiento crítico, suelo hacer una consideración provocativa, simplificadora pero significativa. Cada año mueren en el mundo ocho millones de personas como consecuencia del tabaco. Pero el sistema educativo puede estar tranquilo, porque todas mueren sabiendo que fumar mata. Queda claro que el pensamiento crítico es imprescindible, pero insuficiente.

Para que consigamos movilizar a las personas hay que dar un paso más allá del pensamiento. Es el paso

hacia la actitud, una actitud que responda a un pensamiento suficientemente motivado. Cuando doy conferencias o imparto clases de máster, suelo pasar una encuesta previa a los participantes. Una de las preguntas que les presento tiene que ver con la dependencia de las pantallas. En todos los casos la mayor parte de las personas reconoce que pasa demasiado tiempo ante las pantallas. Es una prueba más de la gravedad de la carencia. El pensamiento crítico en relación con el propio comportamiento ante las pantallas no es suficiente para corregir este comportamiento. Hay que añadirle al pensamiento y a la reflexión el componente actitudinal. La actitud como *drive*, como impulso que moviliza, como predisposición a actuar de una determinada manera. El pensamiento nos lleva solo a sacar conclusiones, y lo que pretendemos en la educación y en la educación mediática, evidentemente, es movilizar a las personas, contribuir a su crecimiento, a su transformación.

Encarna:

Pues, con esa actitud que nos debe llevar a escuchar, a ser críticos y a ser conscientes de que educamos todos y todas, cerramos este bloque y nos vemos en el siguiente. Muchas gracias.





Bloque II: La tecnología en los centros educativos



Encarna Cuenca

Bienvenidos, bienvenidas a este segundo bloque de nuestros conversatorios sobre el bienestar integral de la comunidad educativa. La tecnología ha invadido nuestras vidas y eso ha cambiado muchas cosas, la manera de informarnos, la manera de comunicarnos y también la manera en que aprendemos. Los centros educativos tendrán que adaptarse también a esta nueva realidad. Son Mercedes, Roberto, Joan y Agustín quienes van a conversar en esta ocasión, como en las anteriores, sobre este tema. ¿Empezamos por el aula, Mercedes?

Mercedes Ruiz:

En realidad, voy a hablar en nombre de los docentes y las docentes que han estado trabajando durante años, sobre todo en este curso, porque nos hemos dado cuenta de que no tenemos relatos para contar el mundo actual. Tampoco nos parece muy real el cómo

nos cuentan a nosotros, los docentes, al alumnado o a las familias, en su amplia variedad de casuísticas.

La tecnología va a una velocidad en la que no podemos realmente poner palabras ni poner estudios, a tiempo y en forma, porque la velocidad de vértigo que impone lo tecnológico nos impide tener los tiempos de reflexión que teníamos en la cultura anterior. Llevaría la cuestión del bienestar emocional a lo que son realmente los docentes. Los docentes son contadores de historias. Os llevaría a la imagen, que decía Ángel Gabilondo, que ya no sabemos pensar si no pensamos en imágenes, en series.

Tendríamos aquí, ahora, una hoguera. Estaríamos todos en un círculo, que es importante también esa posición, donde todos nos vemos las caras, nos podemos mirar, podemos sentir otra energía de la que tú, Encarna, has hablado, la energía de las emociones. Tendríamos otra manera de percibir el mundo, la que no tenemos en nuestra cultura reciente y sí en otras culturas. Traería la filosofía de la tribu del gran jefe, con los sabios y la gente alrededor, hablaría de la fi-



ENCARNA CUENCA Y MERCEDES RUIZ

los filosofía africana del *Ubuntu*, que tanto bien nos ha hecho, que es: «yo estoy bien porque tú estás bien, soy porque somos». Nos necesitamos todos en una sociedad compleja, en el momento que vivimos, el que no nos contaron nuestros mayores, nuestros sabios, un momento en el que no hay relatos del pasado. Ese pasado es tan reciente que no existe culturalmente.

¿Cómo nos contamos y qué decimos? Hay una gran diferencia si reflexionamos en lo que dice la investigación cualitativa. Personalmente, me encantó lo que cuenta Helen Simons, cuando dice que tú como persona eres una cosa y, sin embargo, como profesor muestras otra. Y lo que cambia, es el acercamiento de las dos posiciones, acercar la diferencia que hay, entre un hecho y otro, es lo que te hace ser mejor o peor docente, más creíble o menos creíble, más tangible o menos tangible... para tus alumnos, en esas otras situaciones, en las que no están explícitas. Currículo explícito y currículo oculto.

Hablaría, en la escuela actual, de las plataformas, de cómo se ha forzado al profesorado a que tenga que trabajar de una manera determinada, no ya enseñando, sino en la burocracia, que mucho habría que hablar de eso. Se ha forzado a que las tres partes fundamentales de una comunidad educativa, que es la parte donde las políticas marcan estilos, interactúen mediadas por tecnologías. Está el ayuntamiento, está el concejal o concejala, están los representantes políticos que legislan, pero también, a pie de obra, las familias, muy diversas, y el alumnado, heterogéneo, es decir, el arco iris en todas sus connotaciones filosóficas, éticas y estéticas. Ese arco iris es el que tendría que estar, muy presente, en la escuela.

Diría que la pedagogía y la pregunta de cómo nos contamos y qué decimos tendría que ser el día a día de nuestra mirada investigadora. Nos tenemos que estar preguntando y cuestionando en esta cultura emergente, la que estamos creando entre todos, con aportes de lo local, pero también con los aportes que nos proporciona la conectividad y el mundo globalizado.

Mi mensaje sería que, gracias a que estáis los investigadores, se han abierto nuestros caminos desde ese Congreso de Alfabetización Mediática, tan bueno, que hay en Segovia, que nos hace pensar de otra manera. Diría que hagamos un *reset*, una parada, cada septiembre, que recordemos que, como muy bien has dicho, Encarna, en el bloque anterior, como en la película *Pajarico*, sin actitud y sin cambio no hay ese «¡qué bien se está cuando se está bien!» Vamos a dejarnos de estar con las manos cruzadas, demos un paso al frente, absolutamente todos, porque juntos algo podemos hacer, en función de nuestros talentos y nuestras aptitudes, como siempre. ¿Entonces?, las aptitudes y el talento al servicio de que tú estés bien, para que yo también esté bien. Y que tu mirada se cruce con la mía, no con una pantalla. Así que, no diría móvil sí, móvil no, móvil sí, pero para qué.

Encarna:

Muchas gracias. Y ahora le vamos a pasar la palabra a Agustín.

Agustín García Matilla:

Una de las cosas siempre interesantes que plantea Mercedes y que se deduce de sus palabras es que la



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

base de la democracia tiene que estar en la educación, en esos centros educativos, en esos profesionales de la educación que trabajan en experiencias interesantes, con experiencias que son «perlas útiles» para obtener ejemplos inspiradores para el propio sistema educativo. Pero yo creo que de todo lo que ha dicho Mercedes, resaltaría, sobre todo, el tema de esa regeneración democrática que está en boga en estos momentos.

Una regeneración democrática que afecta a valores éticos, a lo que es una estética de la Comunicación: enseñar a comunicar desde la niñez de forma veraz y coherente, enseñar a seleccionar la información relevante y ayudar a discernir para qué usar cada tecnología y utilizarla con sentido. Enseñar que la política es un servicio al bien común. Y esa visión de la política de servicio al bien común no es algo que queda fuera de los ciudadanos, del sistema educativo, es algo que es transversal a todo. Y en ese sentido, a mí me parece fundamental que se vuelva la mirada a valorar realmente a los profesores de todos los niveles educativos, que es lo que no estamos haciendo. Se nos llena la boca de hablar de educación, de cómo la comunicación tiene que servir también a la educación, pero luego no lo estamos poniendo en práctica, no estamos poniendo en el primer nivel a los profesores y profesoras, dándoles el protagonismo que merecen.

Roberto Aparici:

Yo quería completar algo de lo que han dicho Mercedes y Agustín. Cuando llegan muchos estudiantes a la universidad tienen una gran dificultad para contar historias, para contar relatos. Y esta competencia tienen que desarrollarla en primaria y secundaria, sobre todo. En la universidad nos encontramos estudiantes con serios problemas para contar historias, para escribir, para incluso resumir una historia. Se pierden en su propio relato. Hablamos, tratamos de darle algunas pistas sobre *storytelling*. Es decir, cómo contar historias. Cuáles son los elementos básicos de contar historias. Esta cuestión sería mucho más fácil si fuese potenciada mucho, mucho más que lo estáis haciendo, pero es insuficiente aún en los niveles primarios, primario y secundario. La base de una historia es saberla contar, saberla narrar. Y, de pronto, que tengan conciencia de la noción de tiempo y espacio en el relato. Es una de las cosas que creo que la comunidad educativa tiene que, en general, saber contar historias basadas en esas dos dimensiones: el tiempo y el espacio

Encarna:

Muchas gracias, Roberto.



ROBERTO APARICI

Roberto:

Creo que Joan puede decirnos algo más sobre estas cuestiones que estamos hablando.

Joan Ferrés:

Sí, Mercedes habló de la comunidad educativa como un arco iris, y Agustín hacía incidencia en el aspecto de la recuperación democrática. Yo, en coherencia con todo esto, pensaba en la necesidad de conceder más la voz a los alumnos y a las alumnas, en la necesidad de conceder un mayor protagonismo a su propia vida.

Creo que en la educación mediática estamos muy preocupados por conseguir que los alumnos sean capaces de decir algo inteligente sobre los mensajes mediáticos, y muy poco preocupados por conseguir que descubran lo que los mensajes dicen sobre ellos mismos. Trabajamos mucho para saber qué opinamos sobre un producto mediático y muy poco para descubrir qué dice el producto sobre nosotros. Nuestras reacciones en la interacción con una noticia, con un *TikTok*, con un mensaje de las redes o con una serie dicen mucho sobre nosotros mismos.

En la educación mediática tendríamos que trabajar a partir de las reacciones que un contenido mediático suscita a cualquier nivel: ideológico, ético, estético, de sensibilidad, etc. Habría que convertir estas reaccio-

nes en materia prima del trabajo. Es aquello de que «lo que Juan dice sobre Pedro dice más sobre Juan que sobre Pedro». ¿Qué dicen de mí las reacciones que el mensaje me suscita? ¿Qué dice de mí tanto lo que digo como lo que no digo? ¿Qué contradicciones de mí mismo o de mí misma pone de manifiesto mi reacción? Porque puede ser que piense una cosa y sienta otra.

Creo que recuperar esta dimensión es imprescindible para recuperar la democracia y para conceder un mayor protagonismo a la vida del alumno. Se trata de que el alumno sea el punto de partida y el punto de llegada del proceso educativo.

Encarna:

Sin duda.

Y muchas veces para conocernos a nosotros mismos e incluso para conocer también a aquellas personas con las que convivimos, nos hace falta ese intercambio. Espacio también, no alejarnos. Y eso que nos ayude a contar historias y a vernos como somos. En ese sentido, para acabar me gustaría compartir con vosotros un relato precioso. Está en *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano y cuenta la historia de un señor que subió al cielo. Y cuando regresó todos querían conocer qué había visto. Entonces él describió la tierra vista desde arriba, como un mar de



JOAN FERRÉS

fuegucitos. Ese mar de fuegucitos eran las almas de cada una de las personas y las identificaba con fuegos chiquititos, fuegos grandes, fuegos de muchos colores, unos que eran simplemente una chispa y casi se apagaban con mirarlos, y otros que eran inmensos que se avivaban con el aire. Un poco sabernos, conocerlos, saber qué tipo de fuego somos, saber qué tipo

de fuego es la persona que nos acompaña, con quien estamos compartiendo fuego y conversación para, en función de eso, intentar concedernos las mejores situaciones posibles para conseguir ese bienestar integral que queremos para toda la comunidad educativa. Mil gracias por vuestras reflexiones y seguimos en el siguiente bloque.







Bloque III: Acceso a la información. Medidas para protegernos de la manipulación informativa



Encarna Cuenca

Bienvenidos y bienvenidas de nuevo. Ahora vamos a hacer dos bloques. Habíamos hablado de que teníamos siete bloques. Vamos a trabajar en esta ocasión el acceso a la información y la manipulación informativa. Nos acompañan, como viene siendo habitual, Agustín, Joan, Roberto y Mercedes. Quiero aprovechar para daros de nuevo las gracias. En este bloque vamos a hablar de la información.

La información es poder. Pero, ¿qué pasa en estos momentos en los que la sobrecarga de información nos abruma, la tenemos accesible, pero a veces no tenemos tiempo para contrastarla? ¿Cómo detectar si es información veraz o manipulada? ¿Cómo podemos protegernos de una cierta manipulación? Aquí entraríamos a hablar también de la propaganda.

¿Cuál es tu reflexión, Agustín?

Agustín García Matilla:

Bueno, yo creo que lo primero sería contextualizar a través de qué medios nos informamos. Tradicionalmente, la población, en general, se ha informado a través de la televisión. Aproximadamente un 70 % de la población española se informa a través de la televisión. Cosa que no sucede con los jóvenes. Los jóvenes se informan a través de la televisión en un pequeño porcentaje en comparación con la población en general. En ese sentido, yo creo que lo importante es plantearnos que en estos momentos los jóvenes se están informando a través de las redes sociales en idéntico porcentaje o incluso un poquito más de lo que se informa la población en general por la televisión. Los jóvenes se informan a través de redes sociales, aproximadamente, en un 72 % de los casos, como recursos fundamentales para la obtención de información.



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

Cuando, a principios de curso, preguntamos a los estudiantes, incluso a los de comunicación en las tres ramas, periodismo, comunicación audiovisual y publicidad, cuántas horas dedican a las diferentes pantallas, es curiosa la percepción que transmiten - y es muy importante que ellos mismos se den cuenta de lo desproporcionado de sus consumos- ya que en ocasiones da como resultado un dato imposible, pues la suma que algunas personas deducen supera las 24 horas al día, de consumo de pantallas. Y esto les da una idea de cómo deberían ser críticos también con esa falta de dieta mediática coherente, porque, a la vez que tenemos una dieta alimentaria, es necesario que concienticemos a los jóvenes en esa necesidad de plantearse cómo accedemos a los medios, cuánto tiempo dedicamos y en qué momentos del día lo hacemos. Entonces cuando se suceden los debates en nuestras facultades para que analicen críticamente qué está sucediendo con los consumos de pantallas, ellos mismos y ellas mismas se dan cuenta de cómo a veces esos consumos desmedidos nos evitan tener un contacto directo con otras fuentes de información.

Otras veces, los jóvenes confiesan que se informan más que a través de la televisión, a través de las recomendaciones de sus iguales. Por eso, es importante hacerles conscientes de que es necesario un planteamiento crítico para que analicen cómo utilizan las fuentes de información. Por otra

parte, también pueden ser conscientes de que tenemos que recuperar y dar valor al papel de los profesionales de la información y de la comunicación, para poder acceder a una información fiable y de calidad.

En estos momentos hay un reglamento europeo que intenta evitar las interferencias, por ejemplo en las elecciones cuando se incluyen bulos y desinformación. Ha habido medios influidos por Rusia que han estado alterando totalmente a través de *bots* esa información que podría influir en las elecciones. La Unión Europea, está influyendo fundamentalmente en que se respete la libertad de información y por otra parte, en evitar y en filtrar el que haya desinformación en los medios, que yo creo que es un tema al que podría referirse también el propio Roberto.

Roberto Aparici:

La desinformación es un tema de plena actualidad; no es un tema actual, tiene su origen en los años 90 del siglo XX. Es interesante rescatar una frase de Guy Durandine del año 1995.

Durandine dice que «la desinformación es un conjunto organizado de engaños». Aparentemente es veraz, tiene que ser coherente el engaño, las mentiras tienen que estar bien organizadas para que surtan su



ROBERTO APARICI

efecto. Un estudio descubrió que las noticias falsas, las *fake news*, tienen mayor acceso, mayor éxito que las noticias veraces y verdaderas. Esto nos tiene que poner en alerta a nosotros, educadores, comunicadores, comunicadoras, en cuanto a cómo descubrimos o hacemos descubrir a nuestros estudiantes y a la ciudadanía esta sarta de mentiras que no parecen mentiras. En el momento que la gente crea que es mentira o que está siendo manipulada o está siendo engañada, dejó de surtir efecto. Es una pieza fundamental: descubrir las claves para conocer cómo estamos siendo desinformados por los medios de comunicación.

Los medios de comunicación han perdido de alguna manera su credibilidad ante la población. En estos momentos la ciudadanía recurre a otros medios. Creo que es una obligación nuestra, de los ciudadanos, ciudadanas, educar para informar, no para desinformar. Y dar algunas cuestiones claves para descubrir el engaño. La mentira, toda mentira tiene una historia. Vamos a descubrir un trabajo interesante para los niños y los jóvenes: llevar al aula una mentira y descubrir la historia. Es decir, cómo nace, cómo se desarrolla, cómo impacta. Poner a las niñas y niños como investigadores de la realidad informacional que nos rodea. Este es un paso decisivo.

Los medios de comunicación en los últimos 20 años han cambiado sustancialmente. Y en estos momentos tenemos, por un lado, los medios convencionales; tenemos los medios por redes; tenemos los

medios asociados a partidos políticos; tanto en analógico como en digital. Los medios que se asocian a partidos políticos, todos tienen de alguna manera su medio de representación audiovisual, sea a través de radios digitales o a través de *podcast* o a través de redes. Creo que una forma entretenida y al mismo tiempo educativa consiste en poner a los jóvenes y a las jóvenes como investigadores de la información. Y poner dos o tres ejemplos cercanos, latentes, que impactan a la población. Y que ellos también se sientan impactados. Muy pocas veces averiguamos cómo a los niños y niñas les afectan estas cuestiones.

Por ejemplo, en julio de 2024 hay dos acontecimientos que cualquier niño o cualquier niña han conocido. Uno ha sido el triunfo de España en el fútbol, lo recordarán. Cada medio le dio un determinado enfoque. Pero el otro acontecimiento ha sido y es bastante dramático. Es la guerra de Gaza. Y la guerra de Gaza es interesante por acercar a los niños este tema y descubrir qué está pasando con la población, cómo está siendo asediada y cómo está siendo manipulada la información. Hay palabras claves, palabras claves que impulsan a la emoción y desarticulan a la audiencia, sean jóvenes o adultos. Palabras como justicia, paz, democracia, la palabra España. En función de cómo se utilicen tienen un significado o tienen otro. O sea, las palabras no son neutrales. Están usadas no solamente en un sentido informativo, sino en una dimensión ideológica y política.



MERCEDES RUIZ

Encarna:

Muchísimas gracias por esta reflexión. Mercedes, creo que deberías recoger el guante de cómo podemos enseñar a los chicos en la escuela a desenmascarar esas mentiras.

Mercedes Ruiz:

Como ya se ha dicho, pongamos en valor lo expuesto con un ejemplo: yo diría que, como comunidad educativa, buscando el bienestar emocional y social, el ejemplo lo tenemos muy reciente. La propia red, el algoritmo se «han reído» de nosotros, los adultos, con la noticia de Chomsky. Él muere, según un post de la red X, siempre conocida por Twitter. Inmediatamente, gente, es decir, usuarios, a los que se les supone que tienen capacidad crítica, empiezan a hacer su loa. Son *nicks* de usuarios, nombres conocidos, y lo hacen de inmediato. Es evidente que no se había contrastado la noticia. Hasta que su mujer hizo declaraciones diciendo «no, no, mira, que está vivo». Señalamos a los jóvenes, pero, en este caso, los adultos creyeron una mentira.

De alguna manera, creo que ese contraste es el mismo de toda la vida de la sociedad. La Historia, con mayúsculas, tampoco está bien escrita. ¿Qué ha pasado, por ejemplo, con todo lo que se está haciendo para volver a sacar a esas mujeres que estaban ahí en

las historias con minúsculas construyendo la Historia con mayúsculas?

En mi opinión, el pensamiento crítico es muy necesario. Tenemos que re-contar, que re-pensar, que hacer como adultos un acto de humildad y de generosidad para ver al otro, al diferente y, sobre todo, para saber que estamos haciendo lo mismo que ellos, que los jóvenes no verifican lo que leen y los adultos, parece que tampoco. Muchos sabios, y fue muy divertido verlo, replicaron la muerte de Chomsky, dijeron que se lo creyeron inmediatamente. Se transmitió rápidamente en redes sociales porque se trataba de alguien relevante que acababa de morir.

Pero lo más gracioso es que la teoría de la manipulación es de Noam Chomsky. Yo creo que lo ocurrido es un broche perfecto para esta historia. La teoría de la manipulación está presente en nuestras vidas.

Encarna:

Sin duda. ¿Cómo lo ves tú, Joan?

Joan Ferrés:

A mí se me han ocurrido dos cosas, una en relación con lo que comentó Agustín y otra en relación con lo que comentó Roberto. Agustín habló sobre la dieta mediática y me vino a la mente algo que leí hace un tiempo y



JOAN FERRÉS

que me impactó. Steven Pinker dice que la mejor reliquia que conservamos del cerebro primitivo es el cerebro moderno. El cerebro humano, que se fue configurado a lo largo de la era de los cazadores-recolectores, ahora se ve obligado a manejar unas tecnologías sofisticadísimas y a enfrentarse a un entorno social radicalmente diferente.

La consecuencia es que no estamos preparados para gestionar la abundancia a ningún nivel. La abundancia en el ámbito de la alimentación está provocando sobrepeso y obesidad. En el ámbito de la información genera desinformación, infodemias, infoxicaciones. En el ámbito del acceso al placer, la abundancia está generando adicciones y dependencias de todo tipo. De acuerdo, pues, con Agustín, en la necesidad de la dieta mediática, de la educación para una apropiación madura de las tecnologías y de las prácticas comunicativas.

Y luego, en la línea de lo que comentabais sobre la capacidad de gestionar la información que se recibe, quisiera hacer referencia a una investigación muy sencilla, pero que me llamó mucho la atención y que debería llenarnos de optimismo a los que nos dedicamos a la educación mediática.

A un grupo de voluntarios, que formaban el grupo de control, se les presentó una información muy impactante y se les ofreció la oportunidad de que la

compartieran si lo deseaban. Un porcentaje muy alto de voluntarios decidió compartirla.

Al otro grupo de voluntarios se les presentó la misma información y a continuación se les preguntó si creían que era cierta. No se les dijo ni que lo fuera ni que no lo fuera. Luego se les ofreció la oportunidad de que la compartieran si lo deseaban. Como consecuencia de la única variable de haber tenido la oportunidad de cuestionar la veracidad, descendió enormemente el porcentaje de los que la compartieron. Me parece un dato optimista de cara a nuestra función como educadores mediáticos.

Agustín:

Bueno, me gustaría comentar la situación que tenemos en redes en estos momentos donde hay personas que se denominan influyentes, *influencers*, y otras muchas más que los siguen llamados seguidores, *followers*, si recurrimos a los términos anglosajones. Yo creo que se está permitiendo y se está facilitando el que haya muchas personas que no tienen cosas que decir y que, sin embargo, las dicen a través de las redes. Muchas veces manipulando y desinformando y otras, dando información que las personas más jóvenes consideran relevante e interesante para sus vidas. Esto debería hacer pensar al Sistema educativo sobre a qué estamos dando



ENCARNA CUENCA

prioridad en los contenidos que impartimos y en la forma de impartir esos contenidos.

Por una parte, habría que volver a recuperar el periodismo de calidad y enseñar a acceder a las fuentes fundamentales; también enseñar a conocer y valorar las reglas y normas fundamentales del periodismo, que consiste fundamentalmente en la búsqueda honesta de la verdad a través de fuentes fiables; en valorar a los periodistas que van al lugar y saben contar la información y además, mostrar la importancia de contrastar diversas fuentes. Si eso se lo exigiéramos a quienes están trabajando como influyentes y se les mostrara la importancia de actuar con honestidad en la búsqueda de la verdad; si fomentáramos un pensamiento más crítico y, como ya ha resaltado Joan Ferrés, una actitud más crítica a todos sus seguidores, estaríamos mejorando también la calidad de la comunicación.

Y por otra parte, algo que siempre ha defendido Mercedes Ruiz, y es recuperar los mejores ejemplos de personas influyentes, de jóvenes influyentes, que están atrayendo a los jóvenes precisamente por la calidad de la información. Porque en las investigaciones que hemos desarrollado en estos años, muchas veces nos hemos encontrado con que los jóvenes declaran que la enseñanza tal y como está concebida es muy aburrida y sin embargo, y además no está aportando contenidos útiles y relevantes para la vida, y que ayuden a vivir. Y en ese sentido, hay influyentes que sí están acertando con

la clave para hablar de cosas interesantes y más cercanas a la realidad de los jóvenes. La educación debe buscar la relevancia y lo que es prioritario en estos momentos para interesar a los jóvenes en la cultura, en la educación y en la divulgación científica.

Roberto Aparici:

Para ello, creo que la información tiene que dejar de ser considerada espectáculo.

Joan:

Iba simplemente a matizar. Estoy totalmente de acuerdo con lo que has dicho. El matiz tiene que ver con la necesidad de encontrar un equilibrio.

Tu comentario me ha hecho pensar en una expresión del periodista y maestro de periodistas Lorenzo Gomis. Decía: «Yo como periodista me siento llamado a informar no a los que quieren saber, sino para que quieran saber». Para Lorenzo Gomis, una función primordial del periodismo es presentar una información que despierte el interés por la realidad.

Esto genera la necesidad de encontrar un equilibrio que no siempre es fácil. Hay que presentar la información de manera comprensible y atractiva, pero sin trivializarla. Por descontado, sin manipularla, pero



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA Y JOAN FERRÉS

también sin desproveerla de lo esencial. Es el equilibrio que se le exige a todo buen divulgador: ser capaz de renunciar a ciertos niveles de profundidad con tal de llegar a más gente. Lo que dices es, pues, totalmente cierto, pero creo que una parte de ese espectáculo o una parte de esa emoción habría que utilizarla para generar un deseo mayor de informarse. Insisto, es un problema de equilibrio.

Roberto:

Pero a su vez hay algo más. La información más urticante, la información que puede molestar más, intentará que pase desapercibida. No es neutral donde se coloca una información u otra. No es neutral el inicio de una información. Y fijaos que con el paso de los años, normalmente todos los telediarios en el caso de televisión, terminan con la presentación de un *show*, con un concurso, con la presentación de un cantante. Por más tragedias que estemos viviendo, hay que darle una nota feliz a la audiencia. Cuando habría que darle una nota de credibilidad y criticidad para ver el mundo en el que estamos viviendo y el mundo que está construyendo el medio que está mirando.

Encarna:

Yo creo que sí, que hay una idea muy clara, que es la necesidad de transmitir a toda la comunidad

educativa esa necesidad de convertirnos en investigadores de la información. Me parece un mensaje muy, muy potente. Y en función de eso, establecer nuestra dieta mediática. Si «somos lo que comemos», pues posiblemente pensamos en función de lo que estamos consumiendo. Y en algunas ocasiones sí que es verdad que ese exceso de consumir comida basura nos puede llevar a consecuencias graves de salud. Y lo que queremos, ya lo sabéis, no se trata solo de una ausencia de enfermedades, sino un bienestar integral, emocional, informacional y social.

Y con esto, ¿quieres apuntar algo más?

Roberto:

Sí. que esto no se reduce solo a la escuela, a la comunidad educativa convencional, sino que los padres, la familia, deben ser también investigadores junto con sus hijos e hijas para descubrir esta realidad que vivimos a diario, convertirlo en un juego. Vamos a descubrir tal cosa antes de la comida, preparar algunas cuestiones, tomar nota. Vamos a ver en qué nos engañaron o en qué cuestiones han acertado. Comparémoslo con otros telediarios, a ver en qué difieren. Es decir, la cosa no es solamente limitarla al gran trabajo que tienen los educadores y las educadoras, sino que este es un trabajo también para la familia.

Encarna:

Pues te agradezco este comentario, Roberto, porque es el *leitmotiv* del Consejo Escolar del Estado español.

La educación, con mayúsculas, es cosa de todos y todas. Y en esa tarea estamos. Así que muchísimas gracias por la intervención a los cuatro y nos vemos en el siguiente bloque.





Bloque IV: Las redes sociales



Encarna Cuenca

Vamos a hablar de las redes sociales. Posiblemente unas de las palabras que más oímos últimamente. Las redes sociales que nos sirven para muchas cosas. A los jóvenes, lo comentábamos en otra conversación, les sirven para informarse, también para comunicarse, para controlar qué está haciendo tu amigo, y para algo que deberíamos cuestionarnos también, como el *sharenting*. Esas familias que están exponiendo continuamente a sus hijos en las redes sociales constituyen una manera de entender las redes que nos debe hacer reflexionar. En las redes sociales nos mostrarnos para decir qué bien nos lo estamos pasando o lo típico, «mirad qué comida tan maravillosa me estoy regalando».

¿Cómo nos puede condicionar todo esto el bienestar?

Joan, tú que has investigado sobre el tema, ¿cómo nos ayudarías?

Joan Ferrés:

Bien, estoy de acuerdo, Encarna, en que las redes sociales son una oportunidad extraordinaria desde muchos puntos de vista. Lo son desde el punto de vista tecnológico, lo son para la potenciación de la conectividad, para el fomento de la participación, para la creación de sinergias de todo tipo, para el impulso del trabajo colaborativo, del compromiso social, de la creatividad.

Sí, las posibilidades y las potencialidades son extraordinarias. Pero lo cierto es que están gestionadas por las grandes plataformas digitales y, como consecuencia de ello, se han puesto al servicio del mercado, que es lo mismo que decir al servicio del capitalismo de la vigilancia o del capitalismo de la dopamina. Y eso tiene sus consecuencias negativas.

En el momento de su aparición, las redes sociales fueron acogidas con un extraordinario optimismo. Se consideraba que iban a ser la vacuna contra lo que ya



JOAN FERRÉS

entonces se denominaba una pandemia de soledad. Han pasado dos décadas y no solo no han servido como vacuna, sino que los problemas de soledad se han incrementado. Peor aún, los resultados de algunas investigaciones demostrarían que las redes sociales están contribuyendo a incrementar la pandemia de soledad y, en consecuencia, el malestar emocional, el malestar digital.

Muy brevemente, tres ejemplos. Por un lado, la búsqueda obsesiva de *likes*, de seguidores y de *retuits* genera a menudo ansiedad y, en muchos casos, como consecuencia de ella, frustración.

Por otro lado, las redes sociales están diseñadas en torno a la comparación y la envidia. Los seres humanos no somos capaces de valorar ninguna realidad sin un referente, sin una comparación. Y, cuando digo que ninguna realidad, incluyo, por descontado, nuestra propia realidad interna. Cuando te sumerges en las redes sociales, contrastas inevitablemente, aunque no lo pretendas, tu estado de bienestar, hecho de luces y de sombras, y que tú conoces muy bien, con el postureo y la exhibición de felicidad que ofrecen los demás. Porque la primera regla de las redes sociales es que tienes que presentar en ellas lo más envidiable de ti mismo. Y lo tienes que presentar como mínimo maquillado, cuando no ficcionado. El resultado es que, inevitablemente, yo me voy a sentir siempre en inferioridad. Desde mi jardín siempre voy a ver más verde la hierba del jardín de los demás. ¿Cómo puedo ser feliz, si los demás lo son tanto?

Todos los estudios que se han hecho en los que se comprueba una mejora del estado de bienestar de las personas cuando han abandonado las redes sociales durante tres semanas, e incluso cuando las han abandonado tan solo durante una semana, tienen que ver con esta explicación: «me he dejado de comparar con los demás».

Una última consideración tendría que ver con el tema de la polarización. Hay un documento interno de *Facebook* en el que se reconoce que los usuarios se mantienen atrapados ante la pantalla mucho más tiempo y participan de manera mucho más activa cuando los contenidos a los que se enfrentan son sensacionalistas, provocativos y extremos. Y, lo que es más grave, en el documento se añade que esto ocurre incluso cuando los usuarios aseguran que no les gusta este tipo de contenidos.

Pienso que esto es muy importante para nosotros como educadores mediáticos. Por una parte, te están diciendo que el algoritmo de *Facebook* está potenciando los contenidos extremos, polarizados, sensacionalistas. Por otro, que cuentan para ello con nuestras propias contradicciones internas. No nos comportamos en coherencia con lo que pensamos. Aunque pensemos que algo no está bien, les dedicamos más tiempo y participamos más. Entramos en una especie de bucle que es inquietante y que debería preocuparnos como educadores.

Encarna:

Muy interesante, Joan.



Agustín García Matilla:

Sí, además de todo lo que ha sintetizado muy bien Joan Ferrés, habría que hablar también de ese concepto del secuestro de la atención.

Autores como Nicolas Carr hablan, precisamente, de todas las dificultades que impone, de alguna manera, Internet en la relación con lo que es la capacidad para concentrarse, para focalizar nuestra atención en otros aspectos que tienen que ver con la conversación convencional, con la escucha, con el intercambio de ideas. Y otro tema que deberíamos prevenir también es el de los grupos que desinforman y manipulan y contribuyen a aumentar los desequilibrios psíquicos en jóvenes con problemas emocionales. El caso concreto de la bulimia y la anorexia que afecta fundamentalmente a las chicas adolescentes. Como ya sabemos, en otras épocas había grupos dentro de Internet, que adoptaban nombres como «mariposas» o «princesas», en donde se daban consejos totalmente manipulados de cómo dejar de alimentarse sin que los familiares lo percibieran, con mensajes sesgados y con desinformación que reforzaban a las jóvenes en sus conductas autodestructivas.

Estos son peligros objetivos. Igual que los riesgos de *bullying* y de acoso sexual. Antes hablábamos también de las autolesiones. Es importante denunciar las conductas manipuladoras pero, al mismo tiempo, debemos recabar y destacar lo mejor que hay en las redes. Es importante que el sistema educativo vea también las perlas que hay en algunos mensajes de

esas personas influyentes y de esas personas expertas que también en las redes están trabajando bien en la formación emocional dando consejos útiles para el propio profesorado. No podemos obviar que hay unos peligros evidentes que hay que combatir desde la promoción del pensamiento crítico y de la actitud crítica.

Encarna:

Muchísimas gracias. ¿Alguna idea quieres apuntar, Roberto?

Roberto Aparici:

Sí. Yo creo que una dimensión positiva de las redes es la conectividad. Niños y niñas de diferentes partes del mundo pueden tener comunicación entre sí.

No vamos a hablar de los peligros, porque ya lo habéis comentado, sino de la parte positiva. Las familias que están aisladas o niños y niñas que están aislados pueden estar en contacto con gente de su propio país que vive lejos o, incluso, en otros países. Trato de poner en valor una cuestión de interculturalidad que antes no teníamos la posibilidad de vivir. Y la otra cuestión es que los niños y las niñas, igual que los adultos, pueden sentirse protagonistas de la comunicación. En ningún medio, excepto los medios espectaculares, promueven una participación de la audiencia muy sesgada en las redes. Los niños, las niñas, y los jóvenes pueden ser comunicadores o comunicadoras. Desde la escuela se pueden dar algunos conocimientos básicos para desarrollar una



ENCARNA CUENCA

red familiar, una red social del colegio, del instituto y del centro que implica a la comunidad escolar.

Yo pienso que tenemos que pensar en redes de comunidades escolares y que trabajen por el bien común, por ciertos temas que implican a toda la comunidad. Problemas como conflictos que pueden ser solucionados colectivamente. Y es un aspecto positivo que debemos tener en cuenta.

Encarna:

Sin duda. Muchas gracias, Roberto.

Mercedes Ruiz:

Creo que la escuela necesita ahora mismo, cada mes de septiembre, un *reset*, un reinicio, muy claro. Como primera razón, el teléfono móvil, el celular, es el elemento tecnológico democrático de todo el mundo, de todos los ciudadanos, no solo de nuestro mundo. Lo es, incluso de la gente muy pobre, con poco acceso a muchas cosas esenciales. Ellos tienen el móvil y es su elemento de vida, no solamente de comunicación. Entonces, estas redes, si reflexionamos en profundidad, no son distintas a lo que pasaba antes, solo que ahora se produce el efecto multiplicador de la tecnología. La visibilidad «detrás del visillo» existía. Allí quedaba señalado «el que era el chulito del pueblo», o el que hacía no sé qué.

Si existía ya esa conducta social, ¿qué es lo que está pasando? Que la velocidad que nos está imprimiendo la tecnología, esa no dieta tecnológica y esa manera de comportarnos se asemeja, en realidad, a los niños cuando están jugando. Cada vez que nos dan algo, como el chat GPT, inmediatamente vamos a jugar, a probar y tocar. Creo que la comunidad educativa tiene que parar y decir cuál es la ética, cuál es la estética, qué queremos en nuestra comunidad con respecto a lo que está sucediendo, porque va a seguir discurriendo una vida paralela en las redes sociales.

Hay muchísimas cosas buenas, también, que no son las que afloran en los relatos. Pero, ¿cómo se hace? Creo que como antes. Antes había una única pantalla en el cine, una única pantalla en tu casa, que era la televisión, y mucha gente alrededor. Y todos relatábamos alrededor del *fuego*.

Las redes de apoyo tienen que ser, ahora, en la escuela, fundamentalmente humanas, de contacto, de palabras, de miradas, de gestos, de una pantalla con mucha gente. Pero no podemos obviar la pantalla. Ni la pequeña, ni la grande. Lo que no puede ocurrir en una casa es que cada individuo tenga una pantalla y cada pantalla suponga un aislamiento, dentro de la misma vivienda.

Además, pensemos que todo esto ha cambiado totalmente en educación con la COVID. Había muchísimos detractores y detractoras de redes, muchísimos defensores de Zoom, de todo lo tecnológico. Los denominados *frikis* de los colegios, los extraños con aficiones minoritarias tuvieron que ponerse rá-



MERCEDES RUIZ

pidamente a ayudar a sus compañeros y compañeras de claustro y a las familias. Desde entonces, esto de «educación conectada» ha pegado un salto que no nos ha dado tiempo, como adultos, a saber qué pasa y sobre todo a saber qué nos pasa.

Creo que está pasando lo mismo de siempre. La desinformación también ha afectado a nuestros propios relatos y a los libros de Historia.

¿Qué ética y qué estética queremos? Creo que todavía no está construida. En mi opinión, redes sociales, sí; móviles, sí; pero, por favor, el modelado de situaciones de enseñanza y aprendizaje, hay que abordarlo con los profesionales de todos los ámbitos. La escuela ya no puede solucionar nada sola. Y como bien se ha dicho, agradezco muchísimo a las redes sociales lo que nos han ayudado. Por ejemplo, los científicos que estaban por muchas partes del mundo se pusieron de acuerdo gracias a las redes sociales (Twitter, sobre todo), y consiguieron que se hablara de Ciencia en el Parlamento. Siempre agradezco a «Maestra de Pueblo» que, desde su anonimato, esté promoviendo una serie de debates que no se promueven desde otro lugar.

Roberto:

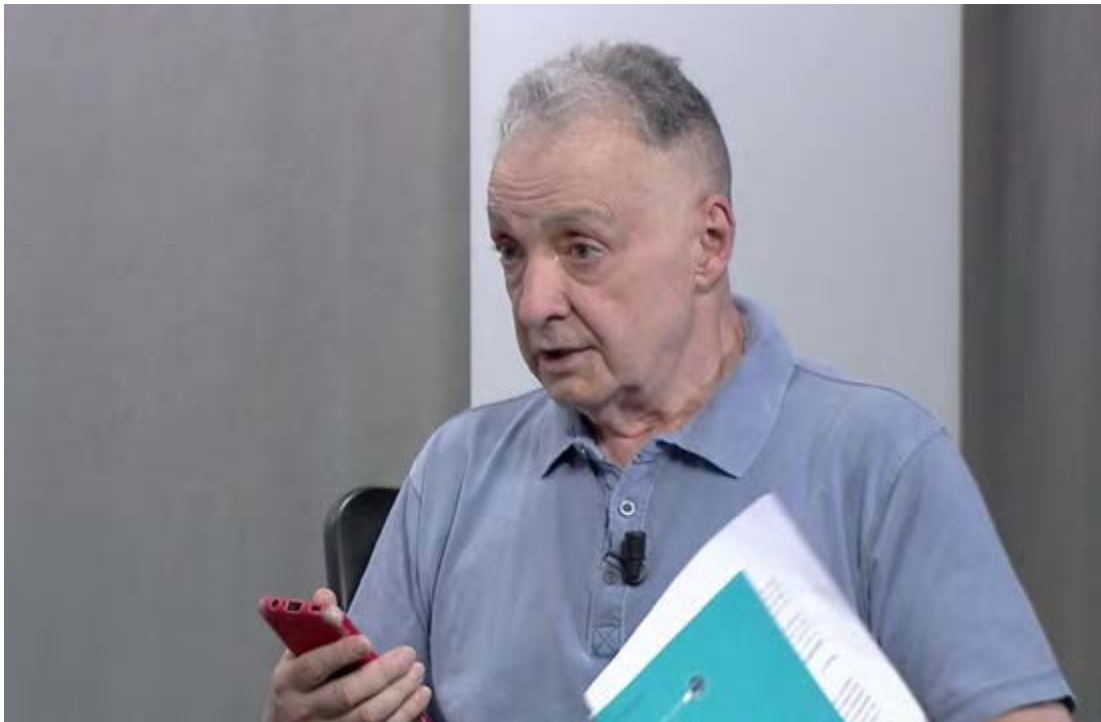
Quiero agregar algo. Las redes sociales están enfocadas en nuestras perspectivas desde el punto de vista urbano.

Tenemos que tener en cuenta a aquellos y aquellas que no son de medios urbanos, sino de medios rurales. Hay que destacar la importancia que tienen las redes sociales para esta comunidad que vive fuera del medio urbano. Constituyen una manera de formación en el tiempo, el espacio y la tecnología contemporánea. Y se lo logra a través de las redes. Pensemos en escuelas donde en un aula hay varios cursos, está primero, tercero, hay varias unidades. Y cómo estos chicos y chicas junto con sus maestras y maestros pueden interactuar y valorizar a su vez ese medio rural donde se encuentran o ese medio aislado donde están viviendo. Creo que nuestra perspectiva es demasiado urbana.

Mercedes:

La película de Buñuel *en el laberinto de las tortugas* nos facilitó, precisamente, hacer un debate en redes sociales, muy bonito, desde todas las escuelas rurales de España que se apuntaron.

Creo que hay mucho profesorado haciendo, por ejemplo, un trabajo extraordinario en educación pública rural. Digo lo de antes, algunos, están en esa situación, otros están en otra situación más urbana. El panorama es muy diverso, muy plural y se está haciendo un gran esfuerzo precisamente para acercar lo rural, como medio y contexto de bienestar, porque, después de la COVID, mucha gente ha elegido esa forma de vida. Han cambiado su ética y su estética. Así que yo solamente digo: hagamos un *reset*, reini-



ROBERTO APARICI

ciemos, y ya veremos lo que encontramos después. Pero hagámoslo.

Encarna:

Sí, Joan. No nos podemos perder lo que nos quieres decir.

Joan:

Un comentario sobre lo que dijo Agustín, que me parece muy pertinente. Me refiero a lo del secuestro de la atención.

A mí me parece que el secuestro de la atención pone de manifiesto la brecha que existe hoy entre el ciberespacio y la escuela, desde el punto de vista de lo que he anunciado al principio como mi contenido fundamental. Estoy hablando de la brecha en cuanto al conocimiento de la mente. El éxito del ciberespacio es consecuencia del hecho de que los gestores de las plataformas cuentan con unas tecnologías sin precedentes, pero también del hecho de que cuentan con unos conocimientos sin precedentes sobre el funcionamiento de la mente, a partir de la neurociencia y de los *big data*. Y eso no ocurre en el sistema educativo. Los educadores incorporamos, como mucho, las tecnologías, pero no los conocimientos sobre el funcionamiento la mente. Esta brecha expli-

ca una buena parte del éxito del ciberespacio y una parte del fracaso de la escuela.

Vygotsky decía que solo se puede construir un conocimiento a partir de un conocimiento previo. Pues bien, en todo proceso de comunicación, desde el punto de vista afectivo o emocional, solo se puede ser eficaz si se conecta con las emociones previas de los interlocutores. Y en eso nos da ejemplo el algoritmo de las redes: capacidad de conectar con los intereses del interlocutor y, a partir de ahí, llevarle más allá. Yo creo que la estrategia es adecuada e imprescindible también para la comunicación educativa, con tal de que sea utilizada de manera liberadora, con una finalidad educativa.

Encarna:

Sin duda. ¿Veís cómo valía la pena? Yo quería acabar con una reflexión. Decía Mercedes que esto es lo que ha pasado siempre y de alguna manera es verdad porque las redes son como una especie de amplificadores de lo que está pasando.

Entonces, ese amplificar nos lleva a conocer más cosas y a ver más jardines. Entonces, claro, cuando ves más jardines puedes sentir más envidia. Pero sí que hay una cosa que sabemos que tiene que ver con lo que funciona. Y creo que lo que funciona es darle a cada uno aquello que necesita para poder conseguir la mejor versión de sí mismo. Y



Mohamed Yunus, el que fue premio Nobel, que es el inventor de los microcréditos, en el discurso de aceptación del premio Nobel planteaba una metáfora preciosa y decía que dos semillas idénticas, si se desarrollan en dos jardines distintos y con cuidados distintos llegan a convertirse en cosas que pueden ser completamente distintas. Yo entiendo que no es tanto qué semillas tenemos porque las

semillas que tenemos están aquí y las tenemos que querer, sino cómo las cuidamos, las protegemos y hacemos entre todos y todas que cada una de las pequeñas semillas den la mejor versión de sí mismas. ¿Estaríamos de acuerdo?

Pues nos despedimos hasta la siguiente sesión.

Un placer. Muchísimas gracias.





Bloque V: Prosumidores



Encarna Cuenca

TikTokers, youtubers, influencers son palabras que se han metido en nuestras vidas e incluso son palabras que inspiran a algunos chicos y chicas cuando les preguntas cómo te ves de mayor. Cuando sean mayores veremos qué queda de todo esto. En este mundo no solamente se crean contenidos, sino que también se consumen. Vamos a hablar de ese concepto de prosumidor en este bloque que empezamos ahora con Agustín, Joan, con Roberto y con Mercedes, y al que todos y todas sois bienvenidos. Vamos a darle la palabra a Agustín.

Agustín García Matilla:

Muchas gracias. Yo querría empezar por contextualizar un poco, porque siempre parece que estamos descubriendo el Mediterráneo, y ha habido unos antecedentes. Cuando te referías ahora al concepto de prosumer, tenemos que recordar que ese término

fue utilizado por primera vez en los años 80 del siglo pasado.

Inventado por Alvin Toffler e incorporado ya a todo lo que ha sido un mundo de investigación y de reflexión. Pero previamente, en los años 70, ya había habido una concepción del *émerec, émerec, émeteur/récepteur*, que en Canadá desarrolló también Jean Cloutier. Él hablaba en ese tiempo de que con la llegada de los medios de Comunicación habíamos dejado de ser receptores pasivos de mensajes para pasar a convertirnos en emisores receptores. Imagínate hoy lo que supone que con todos los dispositivos, medios, redes y plataformas de las que disponemos, el potencial con el que contamos y todas las posibilidades que tenemos para hacer realidad esa idea de Cloutier. Y previamente, también sabemos que Antoine Vallét había hablado del concepto de *Langage Total*, lenguaje total. Cuando ya en 1952 acuñó este concepto al intuir que debíamos educar en esas nuevas alfabetizaciones que llevaba aparejado el aprovechamiento



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

educativo de los medios audiovisuales, con un lenguaje integrador.

Ahora estamos viendo que son necesarias las alfabetizaciones múltiples. Hablamos de alfabetización digital, de alfabetización audiovisual, de alfabetización mediática. Y realmente esa inquietud existe desde mediados del siglo XX. ¿Y qué sucede? Que ahora tenemos todos los recursos con los que soñaron esos pioneros. ¿Y qué estamos haciendo con esos recursos? En su teléfono móvil, un adolescente tiene todos los recursos posibles: una cámaras maravillosas para fotografiar, grabar y editar vídeo, la posibilidad de integrar todos esos recursos y esas prácticas a través de un solo dispositivo. Y luego tenemos la posibilidad de acceder a múltiples pantallas también como receptores críticos de mensajes. La teoría de Jean Cloutier hablaba de que ya no éramos exclusivamente receptores pasivos de mensajes, sino que, incluso con la presencia de las grabaciones en vídeo, la fotografía, el sonido, las relaciones sonoras, ya cualquier usuario de mediados del siglo XX era capaz de ser autónomo en la producción de mensajes. ¿Pero qué sucede en la actualidad? ¿por qué el sistema educativo no está llevando a la práctica esa formación de espectadores y productores y personas críticas? ¿Por qué no hemos sido capaces de aprender de tantas décadas de experiencias positivas e inspiradoras?

Hemos hablado de buenísimas prácticas en los medios, hemos hablado de lo que fue una actividad pionera y yo quiero poner el ejemplo del Curso de Lectura de la Imagen y de Iniciación al Lenguaje de los Medios que se desarrolló en los años 80 en la UNED. Ahí lo que llevábamos a los educadores, a los profesores y profesoras de todos los niveles educativos era a que trabajaran con sus estudiantes y pudieran hacer producciones, - no de ese profesor frustrado que no había llegado a ser director de cine y veía una oportunidad en esto de la imagen- sino de aquel profesor que creía en la creatividad de sus estudiantes y recababa la opinión y la capacidad productiva de su alumnado. Igual que a principios del siglo XX había hecho el matrimonio Freinet rompiendo los muros del aula y trabajando con una imprenta escolar para que sus estudiantes pudieran producir así sus propios mensajes.

Lo que evaluamos en ese curso pionero en la UNED fue precisamente la capacidad del profesor para enseñar a sus estudiantes a pensar sobre los medios, a producir con medios y a ser críticos ante los medios. (En esa época llamábamos multimedia a integrar los libros con otros soportes como audiocasetes, con grabaciones de vídeo, emisiones radiofónicas y con guías didácticas, a lo que se dedicó después



ENCARNA CUENCA

la UNED durante mucho tiempo, antes de utilizar las nuevas plataformas).

¿Qué estamos haciendo ahora en esa posible integración multimedia y transmedia en la educación. ¿Por qué los diferentes gobiernos y el propio sistema educativo no se han propuesto implantar, incluso por ley, esa imprescindible cooperación con los medios de comunicación? Cuando no sabemos resolver los problemas que está teniendo la radio televisión pública, y ya hemos comentado que, por ejemplo, la BBC, lo que hace es poner sus recursos a disposición del sistema educativo. algo similar, algo que emulara el concepto que tiene la BBC, lo debería hacer España, por las muchas experiencias que se están haciendo, como antes se ha resaltado por los muchos profesores y profesoras que están haciendo experiencias educomunicativas extraordinarias. Deberíamos rescatar ese gran bagaje, para también implicar a la radio y televisión públicas en la necesidad de esa educación en comunicación. Y mucho de lo aprendido debería ser trasvasable al trabajo en redes sociales y medios de comunicación escolares.

Encarna:

Ni más ni menos. Muchas gracias. Sí, Roberto.

Roberto Aparici:

Quería agregar algo.

En los años 80, con Agustín, cuando creamos ese curso de lectura de la imagen y medios audiovisuales, estaba presente, sobre todo, la concepción pedagógica y comunicativa de Jean Cloutier a la que se refirió Agustín. En los últimos años, se habla de Toffler y del prosumidor, pero no se cuenta qué encierra la concepción de Toffler. Se trata de una concepción donde los jóvenes, las jóvenes que participan, por ejemplo, en una producción, publicitando la producción, son contados por el propio productor y los niños y niñas que alegremente forman parte de la producción son parte de la propaganda de este film o de este medio. Creo que en general el sistema no ha tenido en cuenta la teoría de Cloutier, donde cada uno puede ser emisor y receptor al mismo tiempo, sino que ha asumido la concepción de prosumidor.

Es una concepción totalmente capitalista, donde las niñas y los niños que participan en la producción no forman parte realmente del equipo, sino que es un agregado que beneficia a la publicidad del producto. Creo que sería interesante revisarla desde otra perspectiva, el concepto de prosumidor. Es decir, es un consumidor del medio que divulga al propio medio. Son dos concepciones distintas. Una concepción es



ROBERTO APARICI

una concepción de comunicación de igual a igual, es lo que pretendía Cloutier; mientras que la concepción de Toffler es una concepción puramente economista y se basa en principios funcionalistas.

Agustín:

Por no poner solo ejemplos de lo que hemos hecho, yo querría citar también institucionalmente el programa «Mirar y Ver», que se hizo en el CNICE por dos personas muy vinculadas también al Consejo Escolar del Estado, que es María Penela y Eduardo Smet, que en su momento consiguieron convencer al Ministerio de Educación de que era posible otra práctica que fue pionera en su momento.

Encarna:

Gracias por esta referencia. María Penela y es una persona queridísima que está colaborando enormemente para que estas jornadas sean posibles. Gracias, María.

Mercedes Ruiz:

Soy de la imprentilla de gelatina de Freinet. Quiero decir con esto, que formo parte de una generación docente en la que algunos nos hemos jubilado ya,

y otros se están jubilando ahora. Una generación en la que se pasó de una escuela muy gris, muy silenciosa, de una determinada época, a la que transformamos, cuando estuvimos en nuestra formación como docentes, convivimos con la Escuela Normal de Magisterio, aunque la nuestra ya fue la Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica.

Nomenclaturas, nosotros, mi generación, somos de los nuevos de la Diplomatura, no nos formaron, como bien decís, para algunas cosas, pero la inquietud que tú has dicho y nuestra actitud nos llevó a fabricarnos transparencias, diapositivas para el carro de proyección, con materiales inverosímiles como pelos, con café, con... Es decir, esa inquietud “prosumidora” siempre ha estado, pero era muy difícil, muy costosa, muy incómoda.

Creo que tenemos la enorme suerte de volver a recuperar esa hoguera, ese relato oral, porque tenemos algo que contar, pero ¿para quién lo contamos? ¿qué les contamos? ¿desde dónde lo contamos? Los jóvenes tienen que contarse a ellos mismos, tienen que contar, pero también tienen que transformar la sociedad, todo aquello que no les guste, un mensaje o el problema que tengan. Eso se está haciendo. Entonces, ¿todo lo que hubo antes era de gran calidad? Solo hay que investigar un poco, y eso lo hemos



MERCEDES RUIZ

hecho muchos docentes, buscando a los referentes que entonces os dedicabais a *aquello* y nosotros solamente íbamos buscando ese ver «cómo hago la gelatina con el azúcar para poner el periódico en la escuela».

Hoy en día, hay muchísimo profesorado queriendo hacer y necesitando, a velocidad de vértigo, la ayuda, porque no es una formación que tú puedes hacer como antes, voy a hacer un curso, no, es que, de repente, ya estás montando una radio. Ahí, los profesionales de la radio están ayudando, como lo hace Gorka Zumeta. Repentinamente, surge la necesidad de hacer un corto y son los profesionales del audiovisual los que nos están aconsejando y nos están dando *los trucos* para producirlo. Los alumnos tienen mucha competencia en el manejo del instrumento, del terminal, pero no porque sean nativos digitales, que siempre lo digo, en el paritorio nadie tiene un teléfono móvil ni nada similar. Vamos a pensar: lo que tienen es tranquilidad ante el error y la equivocación.

Nosotros, como hemos sido culturizados, el error nos penaliza. Nos ponemos rígidos, bloqueados, y ya si eres mujer, que antes le dabas al botón de la lavadora y se ponía en marcha sin más opciones, pues como que tienes una capacidad, pero con una cierta inseguridad y prevención ante el inconsciente colectivo. Cuando la cuestión la elevamos al consciente,

cuando jugamos como el alumnado, somos igual que ellos, igual que las nuevas generaciones. Hay muchos docentes *jugando*.

Creo que lo que hace falta es una solución para esa producción audiovisual. El consumo está claro, como ya hemos mencionado anteriormente, una pantalla, mucha gente hablando, más o menos, acerca de los valores, pero para producir, ¿qué necesitamos? Nos necesitamos, necesitamos a la tribu entera que educa. Ya no puede ser aceptable el político que sale, de repente, en los medios, gritando en el Parlamento y no teniendo un discurso de altura, no puede salir nadie del sistema educativo que no se haga preguntas ante según qué mensajes.

No puede salir alguien de las aulas que no te explique el cómo, no solamente el guion, sino trucos de hoy en día con un móvil, ese «venga te voy a enseñar por aquí y por allí», los idiomas, las lenguas, la cultura, la diversidad. El mundo es plural, en arco iris, creo que ese arco iris lo tienen que contar ellos, el alumnado, porque no es nuestro relato, nosotros podemos acompañarlos, podemos crear éticas y estéticas para esos relatos, podemos hacerles que se pregunten cosas, pero nunca tendremos la velocidad de uso que ellos poseen. Estamos realmente *rígidos* hasta cuando compramos un billete de avión y, de repente, en esa acción, cuando



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA Y JOAN FERRÉS

cambia la pantalla, por ejemplo, te invade el mal humor. A ellos, les suele dar igual, rehacen rápido, no es que tengan toda la cultura que hay detrás de lo digital, lo que tienen es una cultura tecnológica funcional sin el miedo a utilizarla, creo que no tienen nada más que eso de ventaja frente a nuestra posición adulta.

Encarna:

Nada más y nada menos.

Mercedes:

Pero es una ventaja para ellos.

Sin que sientan la necesidad de que eso les obliga a triunfar, les obliga a tener unos objetivos, a marcarse unos límites, etc.

Encarna:

Para seguir avanzando, claro que sí. ¿Qué dice la investigación, Joan?

Joan Ferrés:

Bien, no sé qué dice la investigación, pero a mí se me ocurre una reflexión personal a partir de mi propia experiencia como educador mediático. Se ha hablado

del prosumidor y del *EMIREC*, de la posibilidad de ser a un tiempo emisores y receptores. Es difícil que las nuevas generaciones se hagan cargo del cambio que han supuesto las nuevas tecnologías en este aspecto, porque han nacido con ellas. No conocen un mundo sin ellas.

Los que ya somos un poco mayores podríamos recordar nuestra infancia, condenados a ser simples espectadores, simples receptores de mensajes. Como mucho podemos recordar aquellas películas en superocho que hacíamos con los alumnos cuando éramos profesores de secundaria. En aquella época grabar tres minutos era carísimo, y además tenías que esperar tres días para que revelaran la película y pudieras ver los resultados. Hoy las posibilidades tecnológicas son enormes y es una lástima que no siempre las aprovechemos.

Pero, siguiendo con la comparación, quisiera hacer otra consideración. Cuando yo era joven, antes incluso de la aparición del cine en superocho, cuando no había más que la posibilidad de aprender a leer y a escribir, no obligábamos a los alumnos a que tuvieran que ser Cervantes o Camilo José Cela. Simplemente los preparábamos para dominar una forma de comunicación y si, a partir de ahí, algunos descubrían capacidades y posibilidades, perfecto. Pero sin presiones.

En el caso de las redes sociales, podríamos caer en la tentación de ejercer presión sobre los alumnos para que fueran prosumidores de alto nivel, es decir,

para que fueran productores de un vídeo que tenga unos altos índices de aceptación. Una cosa es aprender a expresarse a través de una multiplicidad de códigos, incluso colaborativamente, creando emisoras de radio escolares o locales, por ejemplo, o incluso creando series escolares, y otra que sientan la presión o la obligación de triunfar.

Mercedes:

A mí me parece que lo que has dicho va de lleno con el tema de la tertulia que estamos haciendo: hablamos de bienestar. Están muy penalizados el error y el no brillar y creo que los adultos tenemos que acompañar en el error como fuente de aprendizaje. Eso quizás, en el mundo anglosajón, el error bien entendido, se lleva mejor porque es un reto, es una manera diferente de abordar el tema y es que la sociedad de hoy en día es la de la incertidumbre.

Ya no hay certidumbre de nada y con la COVID lo vimos de manera nítida. A mí me parece que el bienestar de una comunidad educativa mejoraría focalizando mucho más en qué hacemos con el error, qué hacemos con el fallo, qué hacemos con el que falla, con el que no se comunica bien, con el que tiene un problema real. Lo que hacemos con el que no ha hecho un maravilloso vídeo, pero ha contado tal cosa o era tan profundo lo que quería contar, que le ayudamos a que quede bonito, le damos unas pinceladas para que él se sienta el autor de un relato propio.

Cuando lo importante es el contenido, el esfuerzo, el movimiento, la activación y creo que el mundo audiovisual, por lo menos, no te puedo dar datos exactos porque eso no está muy estudiado por nosotros, pero sí te puedo decir que hemos rescatado a muchos profesores y a muchos chicos y chicas que yo les llamo *los del pasillo*. Son los que están casi permanentemente expulsados de clase, son gente creativa que no puede con el sistema y cuando le hemos dado multimedia,

multimodal, otra manera de expresar... sus compañeros han dicho: ¿esto qué es? y han cambiado su posición frente a ese alumnado *friki*. Hay mucha gente que sí sabe hacer otras cosas, que tiene necesidad de contar y que los tenemos haciendo los *grafitis* fuera del recinto escolar. Aunque eso sería para otra historia, muy interesante, por cierto, pero sí que creo que hay alumnado que habla, que se expresa, pero no los vemos, no los escuchamos y no leemos esos nuevos lenguajes para sus nuevos relatos del mundo.

Encarna:

Muy relevante y yo creo que eso se visibiliza mucho cuando llevas el cine al aula. También el mundo del cine a mí me entusiasma, pero hay algo que me llama poderosísimamente la atención siempre y siempre me quedo hasta el final y son los créditos. Tú mencionabas ahora a María, yo menciono también a Andrés y menciono a todo el equipo que tenemos detrás en el Consejo Escolar del Estado. Os doy las gracias a los realizadores, a producción, porque sin todos y cada uno, esto no sería posible y yo creo que tenemos que ser capaces de trasladarlo también a la escuela. Tú hablabas de los ladrillos. El conocimiento común se va construyendo a base de ladrillos no parte nada de la nada, todo se asienta sobre otra cosa.

Este año se celebra el año de Marco Polo. Italo Calvino recoge un paraje precioso que en el que el Cannes le pregunta a Marco Polo por los hermosos puentes de su Venecia natal. Marco Polo empieza a hablar y va describiendo ladrillo a ladrillo. Va dando la importancia que tiene a cada uno de los ladrillos y el Cannes le dice, pero por qué me hablas de los ladrillos si te estoy hablando del puente y él contesta: porque sin esos ladrillos no habría puente.

De los puentes que nos llevan a una nueva era: la inteligencia artificial. De todo ello vamos a hablar en el siguiente bloque, no os lo perdáis, nos vemos.





Bloque VI: Inteligencia artificial



Encarna Cuenca

Y llegamos al último bloque de este encuentro con especialistas en educación mediática. Vamos a terminar hablando de la inteligencia artificial, el chat GTP y todas las posibilidades que nos ofrece. ¿Empezamos con Roberto?

Roberto:

Gracias. Bueno, la inteligencia artificial es un tema del que se viene hablando desde hace mucho tiempo, pero en los últimos meses ha hecho eclosión y es el tema que está en boca de todos y todas. Es decir, ¿cómo va a influir la inteligencia artificial en nuestras vidas? Pero yo invito a pensar qué ocurrió antes de la inteligencia artificial, para que existiera la inteligencia artificial. Ahora, ¿qué ocurrió antes de la inteligencia artificial? A partir del año 2000, hay términos

conectados con la inteligencia artificial, que son *Big Data*, por ejemplo, son nuestros datos.

Es decir, una circulación de datos a escala masiva, a escala impresionante, y estos datos son datos de nuestras historias, de nuestras vidas, que se van a convertir en algoritmos, y estos algoritmos, las grandes empresas, como Apple, Amazon u otras se van a apropiarse de ellos y van a circular estos datos en nuestros teléfonos. Nosotros tenemos en nuestros bolsillos a un vigilante, tenemos, además de tener un vigilante, tenemos quien nos controla y además quien nos provee la información. Esto mucho antes de la inteligencia artificial. Muchos de vosotros, de vosotras, de pronto descubriste en vuestro teléfono cosas que no esperabais, que estabais buscando, es decir, fotos, información vuestra o de un familiar cercano que tenga acceso al móvil.



ROBERTO APARICI

En el siglo XX, la vigilancia se realizaba sobre todo a través de cámaras que estaban en bancos, en las entradas de las ciudades, en multitud de sitios, en supermercados. Ahora no es necesario. Tenemos el policía, el vigilante, el controlador en nuestro bolsillo. Esto por un lado. Y por otro lado, en el año de la epidemia, son cosas paralelas, no es una cuestión que tenemos que decir primero esto, segundo esto. Las cosas no ocurren a veces históricamente, sino que ocurren paralelamente. Lamentablemente, en la educación se da todo de manera lineal y no de manera aleatoria. En el año 2020, con la epidemia, surge paralelamente el tema de las plataformas. Los gobiernos agradecidísimos aceptan las plataformas, y hay una plataformización del mundo. ¿Qué conlleva la plataformización?

Las maestras y los maestros, los educadores, los comunicadores no sabían cómo usarlo. Empezaron a usarlo intuitivamente y esa forma intuitiva es de una de las pocas maneras que se puede usar. Y la manera que te exige la plataforma es una manera transmisiva, transmisora de la comunicación. Con las plataformas se retrocede en la educación, en los modelos educativos dialógicos, se retrocede a periodos anteriores a Paulo Freire, es anterior al año 1970, porque está el emisor y la emisora con los usuarios que van a responder, son conferencias magistrales o en algunos casos videoconferencias. Y no, es decir, nosotros estamos ahora en un estudio, vemos nuestras caras, veo a Mercedes, la puedo tocar.

A ti, Encarna, no te puedo tocar, pero en la plataforma, tenemos decenas de ventanitas. Miras hacia un lado o miras hacia el otro, no ves nada, ves un rincón de tu habitación o del lugar donde estás, no puedes ser, es un retroceso en cuanto a la concepción del *EMIREC*, si no propones a los estudiantes como coordinadores, es decir, toda la comunidad que sea coordinadora para que sea una comunicación de igual a igual, ¿a qué nos ha llevado esta cuestión, esta plataformización? A un desarrollo del mundo económico y del campo empresarial en el mundo educativo. Habéis notado que en los últimos cuatro o cinco años han surgido decenas, centenares de instituciones vinculadas a la enseñanza basada en plataformas.

Y, de alguna manera, los usuarios, las usuarias, ya habían estado domesticadas o domesticados en un modelo transmisor, el problema es aquel o aquella que no ha sido domesticado en este sistema. Yo creo que el gran desafío que tenemos nosotros, nosotras como educadores y educadoras es pensar en la educomunicación versus la plataformización, es decir, de qué manera la educomunicación puede cambiar o modificar o agregar otras formas de enseñar, otras formas de comunicarnos, las formas que usamos ahora que parecen tan modernas, consisten realmente en volver al año 2000, o no 2000. Hablamos de 1960, 1950, es decir, es anterior a Paulo Freire, que es de los años 70, que proponía el diálogo, la base del diálogo y de la comunicación.



AGUSTÍN GARCÍA MATILLA

En medio de este contexto de *big data*, o sea, datos, os invito a averiguar un poquito sobre datos, averiguar un poquito sobre algoritmos, que el teléfono es más que un teléfono, es una gran central que nos dirige y nos informa. En medio de todo eso, hace explosión. En el mercado, la inteligencia artificial, ¿por qué la inteligencia artificial se convierte en el centro del relato contemporáneo? Creo que Agustín puede agregar algo.

Agustín:

Creo que debemos comenzar haciéndonos una pregunta ¿La Inteligencia Artificial (I.A) rompe realmente con las brechas digitales? La Inteligencia Artificial generativa nos permite generar textos, imágenes fijas, imágenes de vídeo e imágenes sonoras a partir de unas pocas palabras que en forma de preguntas y diálogos con la máquina son capaces de generar esos textos, imágenes o sonidos. El hecho de que tengamos que elaborar textos iniciales a los que se denomina *prompts* y de que podamos tener un potencial insólito para elaborar sonidos, para hacer vídeo, para crear imágenes, sin tener unas especiales habilidades, parece que nos da esa sensación de que la IA generativa nos va a salvar de brechas digitales anteriores y nos va a hacer a todos y todas, personas de talento en la producción comunicativa. Debemos saber que esto no será así, si no aprendemos cuestiones básicas que se nos deberán seguir enseñando, También, por parte de un Sistema educativo, que deberá aprender

a beneficiarse de todo lo que aporta la IA para evitar perder tiempo en unas actividades más mecánicas que quizás la IA podrá hacer por nosotros.

Y, sin embargo, debemos saber que para aprovechar las inmensas posibilidades de la IA generativa hasta las últimas consecuencias tenemos que adquirir unos conocimientos previos. Y eso es de lo que se debe preocupar también la Educación y el propio Sistema educativo. Tenemos que saber redactar, tenemos que poder generar buenas preguntas, tenemos que saber dialogar con la máquina, y realmente eso nos obliga a llegar a la conclusión de que para sacar rendimiento a todo lo que es la inteligencia artificial generativa, tenemos que educar en conocimientos básicos. Antes hablábamos de la necesidad de seguir promoviendo la lectoescritura, seguir promoviendo la capacidad matemática, seguir teniendo sensibilidad medioambiental, seguir desarrollando una inteligencia naturalística. Todas las llamadas inteligencias múltiples que Howard Gardner denominó en su momento, y esa otra que también antes, en el primer bloque, el propio Joan citó la inteligencia emocional. Todas esas facetas que debemos seguir valorando, y evitar que los vendedores de tecnología impongan sus criterios meramente consumistas y evitar lo que representa el que nos vendan de nuevo que inteligencia artificial va a suplir todos los problemas que hemos tenido hasta ahora con las tecnologías.



ENCARNA CUENCA

El Sistema educativo lo primero que ha hecho en relación a la IA ha sido preocuparse de los plagios que se podían dar por parte del alumnado y, sin embargo, hay otras cosas prioritarias de las que deberíamos preocuparnos. El joven, el niño, la niña, tienen capacidades creativas que la IA debería potenciar, utilizando bien la inteligencia artificial generativa.

Esto, sin olvidar un problema fundamental que ya reseñaba Noam Chomsky, que es que en realidad la IA está plagiando toda la Historia creativa de la humanidad. Su dinámica es la de plagiar todos los conocimientos adquiridos por los seres humanos a lo largo de la Historia, para poder volcarlos en algo que debería ponerse a disposición del sistema educativo. De la divulgación de la ciencia y de la cultura. Entonces, ¿por qué no exigir a las empresas que desarrollan sistemas de inteligencia artificial que paguen también un canon como contraprestación a todos los autores/as y coautores/as de la Historia de la humanidad? Porque en realidad lo que seguimos haciendo es pagar con nuestra propia información lo que supuestamente se nos ofrece de forma gratuita. Lo que tenemos que valorar como sociedad es si realmente esa contraprestación es suficiente y si contribuye a nuestro bienestar. Somos todos nosotros, padres, madres, jóvenes, educadores y comunicadores y la sociedad en su conjunto quienes debemos decidir cómo lograr

que este desarrollo tecnológico contribuya a nuestro bienestar minimizando los riesgos. Autores como Mustafá Suleiman han abogado por una contención que permita tomar un tiempo para reflexionar sobre cómo queremos que se desarrollen los avances de una IA que ha llegado a compararse con la necesaria contención que en su día se planteó ante el desarrollo de la energía atómica.

Por otra parte, son tantos los aspectos positivos que con que la IA nos suministre información que permita detectar con antelación los cánceres de mama, evitando miles de muertes al año, es algo trascendentalmente positivo para el desarrollo científico.

Abordemos desde un punto de vista holístico y global, los problemas y las potencialidades de la IA, trascendiendo a una visión parcial y fragmentaria que solo nos lleve a preocuparnos por evitar cómo van a plagiar nuestros alumnos y nuestras alumnas en las evaluaciones de los diferentes niveles educativos. La IA nos lleva a pensar con creatividad e imaginación, tratando de superar todos los déficits de una forma de enseñar que se aleja de dar prioridad a la formación de ciudadanas y ciudadanos que piensen se forma autónoma con un pensamiento y una actitud críticas y responsables,



MERCEDES RUIZ

Roberto:

Quiero agregar algo. Yo creo que el sistema educativo tiene que formar a los educadores y a la comunidad en su conjunto en cuestiones básicas. No cuestiones complejas. Sino, cuestiones básicas. ¿En qué cuestiones puede ser beneficioso un uso creativo de la inteligencia artificial? A su vez, los padres de familia, como antes señalé, tienen mucho que hacer.

Es decir, jugar con sus hijos y sus hijas. Vamos a crear la inteligencia artificial de nuestra casa. Vamos a preparar un menú maravilloso, por ejemplo, para comer este fin de semana. A ver, ¿qué ingredientes le ponemos? Y que la inteligencia artificial te diseñe un plato que nunca habías pensado. O sea, hay una cuestión lúdica también. En lugar de esta cuestión negativa que a veces se le atribuye a las nuevas tecnologías. Como, por ejemplo, el móvil. Sería interesantísimo que se use en las aulas. En mi caso, en la universidad, todos los estudiantes están conectados a la plataforma. Y están conectados, por otro lado, al móvil. Y creamos una serie de cuestiones que escapan a la comunicación lineal.

Es decir, hay una invención continua. Y si se equivocan, se equivocan. O sea, hay que tomarlo como parte del proceso creativo. Y la inteligencia artificial corre el riesgo de ser paralizada como es paralizado

el uso de los móviles en las aulas. Yo creo que debe incentivarse. Y además darles pistas para otro tipo de usos. Además del convencional. El que aprendimos por nuestra propia cuenta.

Encarna:

Muchas gracias, Roberto. ¿Algo que añadir? Mercedes, Joan.

Mercedes:

Últimamente he ido a muchas conferencias y charlas, muy plurales, sobre la inteligencia artificial, porque creo que es importante que escuchemos opiniones diferentes de algo tan nuevo. La primera cuestión es la velocidad. Es decir, no estamos preparados, no como humanos, para esa velocidad. Lo segundo que yo diría es una definición que me encantó. «Inteligencia artificial no, cotorra porque repite.

Vamos a situarnos. ¿Qué está sucediendo? Hay una pregunta necesaria ¿para qué? Es ahí donde tenemos que empezar a tener en cuenta a neuroinvestigadores como Rafael Yuste y todos los estudios de investigación que están haciendo ahora mismo. Es claro que se puede avanzar, pero ¿cómo se debe avanzar en ese estudio del cerebro? A mí me parece que lo más interesante, en



estos tiempos, con la inteligencia artificial, es no caer, como muy bien se ha mencionado, en un tremendo reduccionismo. Seguimos creyendo que los habitantes de esta parte del mundo somos los que estamos aportando bancos de datos para que la IA aprenda, pero la *máquina* no está aprendiendo bien. El mundo es diverso, multicultural y lleno de pluralidades. Se parte de un aprendizaje lleno de sesgos en sus comienzos.

La *máquina* solo está aprendiendo de nosotros. El mundo es muy grande, la gente, la población y las soluciones del mundo son otras. Por tanto, no estamos haciendo una buena ciencia. Estamos introduciendo un sesgo tremendo en muchísimas cuestiones. Cuando tú hablas con los que realmente están investigando, te das cuenta de cuántas líneas están sin definir o sin ser tenidas en consideración. No solemos ser abiertos y plurales en la Ciencia, la Ciencia de la Academia, como para entender, por ejemplo, que tenemos ahora mismo el Proyecto TeresIA del CSIC para la creación de un Corpus de Literatura Científica en español. Hoy ya podemos hablar de lingüística con la inteligencia artificial y de todo lo que en relación a este tema se está generando.

Ya podemos hablar del teatro de Lope de Vega y de cómo con la Inteligencia Artificial ha podido descubrir, que una obra es realmente de un autor y una época concreta. (Álvaro Cuéllar, joven investigador). Nuestro discurso en la escuela no puede ser jugar a experimentar con la inteligencia artificial. Es muy atractiva, pero sería lo de siempre, poner el foco en

la herramienta. Nuestro discurso tiene que ser acompañar en la pedagogía de la pregunta, de la ética y de la estética de la inteligencia artificial. Y no podemos hacerlo solos porque nadie nos puede formar de manera completa. Creo que, en este tema, he visto ya bastantes situaciones de juristas, de lingüistas, de médicos... y ningún sector tiene la respuesta porque no nos da tiempo, como humanos, a tener respuestas a tantas preguntas como se plantean. Así que, ¿qué parte de tarea tiene que hacer el ser humano con la Inteligencia Artificial?

Aquí sí que entramos de lleno en todo el componente, no moral, pero sí de valores. Unos valores que no tenemos y que, hasta que no los hagamos visibles, todos juntos, entre todos, no sabremos qué hacer. Jugar es muy peligroso porque son nuevos datos. Con los datos, ¿quién juega? ¿solo nosotros? ¿y la otra parte del mundo? ¿qué pasa con esa parte de ciudadanía a la que no le damos conectividad? Hay otra gente, otra ciudadanía, que tiene algo que decir. ¿Qué cosas están pasando ahora mismo con la ciencia? Por ejemplo, «Mujeres por África» tiene recién estrenado un documental que recoge el proyecto en el que traen científicas para investigar y que vuelven, posteriormente, a sus comunidades científicas africanas. ¿Qué datos estamos introduciendo en las IA y en las Inteligencias Generativas?

A mí me parece que hay que tomarse este tema con mucha más seriedad. Me encanta que desde el Consejo Escolar se dé la voz a toda la comunidad



JOAN FERRÉS

educativa porque, además, hablamos de las familias y con ellas, de las que tanto he aprendido, la gran humildad que tengo que tener. Porque si algo he aprendido de robótica, de inteligencia y demás temas de Tecnología o Ciencia investigadora, me lo enseñaron madres de mi clase que me pusieron el reto, hace ya unos cuantos años, al decirme, vamos a hacer la primera Semana Europea de la Robótica, aquí en Londres. A lo que de inmediato dije, ¿yo? ¿pero qué dices? Desde ese día, científicas y científicos me han ayudado a comprender todo el mundo de la robótica y todo el mundo de la Inteligencia Artificial, de otra manera, he aprendido junto a otros y, a menudo, gracias a los otros.

Me gustaría cerrar comentando que desde la escuela se deben ofrecer, como bien se ha citado, a *influencers*, referentes, modelos de personas y profesionales que tengan relatos para compartir que merezcan la pena. No puedo dejar de nombrar ahora mismo a Nerea Luis Minguenza por todo lo que nos ha ayudado, a nosotros en particular, en educación. Pero es tal la generosidad que tiene en las redes, en todo su compromiso político, en cualquier lugar, que es un modelo que ofrece, con su *pelillo* morado, tan jovencita, un relato que destila rigor, Ciencia, aficiones y salud mental, llena de pensamiento crítico y compromiso activo en divulgación. He estado en su defensa de tesis doctoral y la he visto cómo la defendía ante el mundo anglosajón. No hacen falta lecciones de moral. Ella está dando ya un modelo, no para que

sean científicos o científicas, sino para que cada cual encuentre su camino.

Si la inteligencia artificial nos ofrece algo, que sea útil para nuestra parte de *humanidad* y que sea útil para esa Ciencia que se ha mencionado, que descubramos el inconsciente con ética. Rafael Yuste está ahí detrás diciéndolo. Sí, pero ¿cómo? Sí, ¿por qué? ¿Por qué los científicos con ética están haciendo sus declaraciones de neuroderechos? Lo volvería a dejar en miedo no, pero sí ese *reset*, ese reiniciar con reflexión colectiva.

Al Consejo Escolar le pediría que, desde ya, se tome muy en serio la cuestión. Es tremenda la velocidad, en dos meses, que se ha visto en redes, en discursos, desde educación y educadores. Nadie está formado para acometer esta cuestión con rigor y reflexión en las aulas. Nadie, nadie, nadie está formado en la globalidad de una cuestión tan importante y trascendental en el nuevo paradigma social. Se puede saber un poquito de tu campo, un poquito de lo que se haría. Pero decidme una sola persona que humildemente no haya dicho: «yo solo sé de esta parcela de la inteligencia artificial».

Y desde luego, cuando le llamamos cotorra, como me dijeron aquel día, entendemos que esto va de otra cosa, que la cotorra, de momento, es del primer mundo. Del segundo, del tercero o del quinto no se ha visto y quizás no se la espera. No es justo. No es equitativo y no es ético. Es lo que creo, no sé, a lo mejor



hay otros intereses que creen lo contrario o quizás sea cuestión de tiempo ver la deriva.

Encarna:

Una pequeña cuña publicitaria. En septiembre en el Consejo Escolar se van a hacer webinars precisamente sobre inteligencia artificial. Dirigidos a la comunidad educativa.

Mercedes:

Muchas gracias porque hace mucha falta al docente.

Encarna:

Ahí estamos. Nuestra pequeñita aportación. ¿Acabamos esta ronda con Joan?

Joan Ferrés:

A mí la aparición de la inteligencia artificial me provoca una reacción paradójica, en el sentido de que, por un lado, lo percibo como algo absolutamente novedoso y rompedor, como una innovación extraordinaria, que te llega a una edad en la que te produce un cierto vértigo. Pero, por otro lado, me produce una sensación de *déjà vu*. de que con esta innovación tecnológica está pasando lo que pasó con tantas otras tecnologías y prácticas comunicativas. Con las propias redes sociales, por ejemplo.

En este sentido la IA me genera una cierta inquietud. Hace unos días releía algunas citas de la época de la utopía digital. Eran de hace unas pocas décadas, pero resultaban inquietantes por cuanto te hacían

pensar en el contraste entre lo que soñábamos hace poco y lo que tenemos en la actualidad. Da miedo que las nuevas oportunidades vinculadas a la IA acaben también siendo atrapadas por los intereses del capital.

Cada vez se pone más de manifiesto la impotencia del sistema educativo para hacer frente, él solo, a los problemas sociales. Necesita, por descontado, el apoyo de la familia. Pero no basta. Hay problemas que necesitan mucho más. Aunque nos pueda molestar en algún sentido, necesitan políticas sociales de regulación. Los problemas sociales vinculados al alcohol y al tabaco pueden servir como ejemplo. Los grandes pasos para un mayor control de estas adicciones se han dado cuando ha habido sinergias globales, que incluyen la regulación política y social.

En el caso de la IA estamos ante una tecnología con unas increíbles posibilidades a todos los niveles, pero también con una enorme complejidad. Los avances se producen a una velocidad tan grande que impide que podamos tomar distancias. De ahí la necesidad de una actitud de aceptación y de apertura, pero también de modestia y de prudencia, una actitud de provisionalidad constante y al mismo tiempo de creación de sinergias entre todos los actores educativos, políticos y sociales.

Encarna:

Sin duda. Eso es precisamente lo que hemos pretendido cuando os invitábamos a participar. Os damos las gracias por la generosidad, por compartir esas ideas que son sencillamente un puntito más que vamos sumando en el Consejo Escolar del Estado. No quiero acabar, yo quiero que acabéis vosotros.

Pero sí que me vais a permitir dar las gracias de nuevo a todo el equipo de la UNED. Antes no he dado las gracias a Yolanda y José Antonio que andan por ahí y que también nos han cuidado. Y quiero pedirlos que acabéis vosotros con una reflexión, pensando que vuestra reflexión va a ser el colofón de un artículo en una revista del Consejo Escolar del Estado que va a ser un monográfico sobre el bienestar integral de la comunidad educativa y que vuestro bloque va a ser el bienestar digital.

Mercedes:

¿Soy la primera? ¡Qué responsabilidad! Pues yo acabaría con una clase normal donde entras cada día y entras feliz. Entras feliz porque sabes que vas a tener dificultades, pero es parte de la vida que has elegido.

No podemos ocultar la parte oscura, la parte difícil, el alumno que se te resiste. Pero es un reto. Es un reto saber «qué voy a hacer para que tú hoy te puedas integrar». Es un reto el saber que yo no voy a saber de inteligencia artificial a la velocidad que sabe toda esta gente, pero sí que me voy a preocupar, aunque sea abuela, de hacer preguntas y preguntas. Preguntas, que yo me haga a mí misma, para poderlas compartir y que en la sociedad se generen otras diferentes que deseo conocer. Y da igual donde esté. Porque creo que allá donde estemos, estaremos educando. Busquemos nuevas fórmulas. Ya no es mi tiempo de aula, no estoy dentro del aula, pero diría que las redes sociales están haciendo que compartamos proyectos, retos y horizontes para esa educación abierta, crítica, plural y diversa, de todos y para todos.

Esas redes sociales que están haciendo que el Consejo Escolar nos conozca o que nos lea y responda el presidente de un Gobierno o que una ministra o ministro, de repente, lidere algo o que la propia Reina se interese.

Como muy bien dices, Encarna, la actitud, hasta la tumba, creo que es lo que realmente es importante para ese bienestar físico, emocional y social.

(MI TESIS que versa sobre estos temas y es “atípica” porque es un relato entre mujeres

Tesis <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16253>

Conchita López y los Blogmaníacos. Luces y sombras de la práctica docente con la web 2.0 en el tercer ciclo de educación primaria

Director: Ángel Pérez Gómez).

Encarna:

¿Roberto?

Roberto:

Aprender a leer el mundo contemporáneo. El mundo cambiante día a día. Lo que va a venir. Aprender a leer. El hoy es mañana.

Encarna:

Muy bonito. Joan.

Joan:

A ver, yo sacrifico la originalidad a la redundancia. He aprendido muchísimo en estos coloquios, en estos conversatorios. Me voy mucho más rico. Todo me parece interesante y útil, pero me siento en la necesidad de insistir en un factor.

En la era de la inteligencia artificial, por paradójico que resulte, para garantizar el bienestar digital es imprescindible que recuperemos el espíritu instaurado hace 29 siglos en Delfos. Si no te conoces a ti mismo, todo lo demás difícilmente va a funcionar y difícilmente va a haber bienestar.

Agustín:

Bueno, yo reiterar el agradecimiento, devolvértelo también a ti, Encarna, María, Andrés y todo el equipo de la UNED. Me parece fundamental el que hayamos podido estar tan a gusto en este coloquio y en estos bloques de información, que se nos queda corto en todo caso. Pero yo resumiría diciendo que conseguir el bienestar digital es lograr el bienestar de la democracia. Si realmente nuestros políticos creen que tiene algún sentido el recoger toda una experiencia que lleva dos siglos funcionando, lo que va del siglo pasado y lo que va de este siglo actual, pues deberían ponerse las pilas y actuar en consecuencia, dando a la Educación en Comunicación el papel que merece.

Yo creo que el Consejo Escolar tiene capacidad para sensibilizar a los políticos y el hecho de que hayáis asumido esta responsabilidad exige la escucha y la sensibilización del Gobierno, de la clase política y de la sociedad en su conjunto. Es decir, no puede darse la sensación de que este tema se pueda abordar sin un consenso global. Y para eso está el Consejo Escolar del Estado.

Encarna:

Muchísimas gracias. Pues con esto finalizamos. Gracias y os esperamos en nuevas sesiones que seguro que vamos a poner en marcha.



BUENAS PRÁCTICAS



Las buenas prácticas que publicamos nos enseñan que cada proyecto educativo en el que se sustentan constituye un proceso de elaboración inteligente, sólido, creativo y eficaz. El aprendizaje también se construye. Se trata de un proceso continuo a través del cual se adquieren las habilidades, los conocimientos, las conductas y los valores. Los objetivos pueden alcanzarse.

Volvemos *al Jardín de las delicias* de El Bosco. En esta ocasión, observamos la pintura dividida en mil pequeños fragmentos. Nuestro pequeño reto consiste construir la imagen del cuadro pieza a pieza: buscamos los colores, las formas, las figuras, los escenarios... Buscamos la metodología y establecemos nuestro particular proceso de elaboración inteligente, sólido, creativo y eficaz. El objetivo se alcanza: *El jardín de la Delicias*, con todos sus personajes, nos aguarda. Reaparece.



Aulas felices

La Educación Secundaria para Personas Adultas formará al alumnado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas e integrarse en la vida activa, capacitándolo para utilizar sus conocimientos, habilidades y valores de una manera comprometida y responsable en el entorno de una sociedad democrática y plural, desde el ámbito más cercano hasta el global.

(Gobierno de Aragón 2019)

Presentamos un programa de actividades sobre las relaciones humanas, grupales y sociales. Hasta ahora hemos abordado dos temas, el altruismo y la comunicación humana, uno en cada curso escolar. Se está desarrollado en un centro de educación de adultos con la peculiaridad añadida de que incluye aulas en el centro penitenciario de Zuera (Zaragoza). Su objetivo principal es trabajar, de manera planificada, temas fundamentales para las relaciones humanas y, a través de ellas, el bienestar personal.

Julián Alegre



VIDA SOCIAL Y BIENESTAR EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: ALTRUISMO Y COMUNICACIÓN

SOCIAL LIFE AND WELL-BEING IN ADULT EDUCATION: ALTRUISM AND COMMUNICATION

Julián Alegre

CPEPA Margen Izquierda. Zaragoza

Resumen

Presentamos un programa de innovación educativa aplicado en una escuela de adultos de Zaragoza que incluye un centro penitenciario, por lo que tiene características peculiares. Trabajamos sobre relaciones humanas, grupales y sociales, porque las consideramos fundamentales para el bienestar del alumnado y su desarrollo como personas, y también cimientos del sistema educativo. En nuestro contexto la faceta relacional, social y comunitaria de la educación es tan importante como la académica tradicional. Por lo tanto, nos propusimos tratarla más allá de la instrucción incidental y transversal. Desde un precedente que trataba fortalezas personales del programa Aulas Felices, se ha reorientado hacia procesos interpersonales, grupales y sociales. Para ello diseñamos tareas sobre temas concretos, que muestran teorías y aplicaciones que pueden chocar con las concepciones culturales dominantes, y así fomentar la curiosidad, las dudas y el aprendizaje reflexivo. El curso pasado el tema fue el altruismo y este, la comunicación humana. El altruismo se define respecto a sus alternativas y se aborda con explicaciones novedosas desde la psicología, como la de Batson, y desde las matemáticas, como la de Nash, que le dan un sustrato plenamente adaptativo y fundamentos científicos. Luego se usan las conclusiones para analizar situaciones reales y ficticias, y proponer aplicaciones.

Abstract

We introduce an educational innovation program implemented in an adult school in Zaragoza, which includes a penitentiary center, thus possessing peculiar characteristics. We focus on human, group, and social relationships as we consider them fundamental for the well-being and personal development of the students, and also as the foundation of the educational system. In our context, education's relational, social, and communitarian aspects are as important as traditionally academic ones. Therefore, we aimed to address them beyond incidental and cross-curricular instruction. Building upon a precedent that addressed personal strengths from the Aulas Felices (Happy Classrooms) program, our project has been reoriented towards interpersonal, group and social processes. For this reason, we designed tasks on specific topics showcasing theories and applications that may clash with dominant cultural conceptions, thereby fostering curiosity, doubts, and reflective learning. Last year's theme was altruism, and this year pivots around human communication. Altruism is defined in relation to its alternatives and approached through novel explanations from psychology, such as Batson's, and from mathematics, such as Nash's, providing a fully adaptive substrate and scientific foundations. Furthermore, conclusions are used to analyze real and fictive situations and to propose practical

Respecto a la comunicación humana se constata su complejidad, pero dando herramientas prácticas para analizarla y reflexionar sobre ella. Se usan casos y ejemplos de varias fuentes y se fomenta la aplicación de las técnicas tratadas al día a día del alumnado y de la escuela. El desarrollo del proyecto está siendo satisfactorio en varios aspectos, lo que justifica su aplicación. Aunque también es susceptible de varias mejoras, que apuntan a lograr que ciertos procesos se integren en la cultura de los centros más allá de suponer una actividad puntual más.

Palabras clave: Educación de adultos, prisión, grupos, relaciones, empatía, conducta de ayuda, altruismo, comunicación.

applications. Regarding human communication, its complexity is acknowledged, yet practical tools for analysis and reflection are provided. Cases and specific instances from several sources have been used, encouraging the application of the techniques discussed in the students' daily lives and within the school. The project's development has been satisfactory so far, justifying its implementation. However, it is also susceptible to various improvements aimed at integrating certain processes into the culture of the centers, beyond being merely isolated activities.

Key Words: Education for adults, prison, groups, relations, empathy, helping behavior, altruism, communication.





I. Origen y desarrollo del proyecto

Presentamos un programa de actividades sobre las relaciones humanas, grupales y sociales. Hasta ahora hemos abordado dos temas, el altruismo y la comunicación humana, uno en cada curso escolar. Se está desarrollado en un centro de educación de adultos con la peculiaridad añadida de que incluye aulas en el centro penitenciario de Zuera (Zaragoza).

Su objetivo principal es trabajar, de manera planificada, temas fundamentales para las relaciones humanas y, a través de ellas, el bienestar personal. Los currículos educativos suelen contemplarlos como transversales, una parte de la cultura de los centros; sin embargo, en el apartado de fines de la educación asoman continuamente tópicos como deberes, valores, compromiso, responsabilidad y demás conceptos relacionados con lo colectivo.

La educación institucionalizada se diseña en función de los contenidos académicos clásicos, pero poco a poco ha ido incorporando otros más actitudinales y sociales. De la concepción del ser humano como susceptible de ser entrenado y capacitado, se va pasando a la de un miembro activo y crítico con su propia cultura y entorno. Esta última perspectiva requiere tener en cuenta dimensiones humanas soslayadas en las escuelas durante mucho tiempo. Aún hoy muchas personas opinan que ciertos ámbitos educativos deben ser privados, responsabilidad exclusiva de la familia o grupos cercanos. Lo que nadie duda es que el entorno escolar influye, y no poco, en esos aspectos. Más allá de los contenidos explícitos, en las interacciones cotidianas entran valores morales, estilos de relación, normas implícitas, y todo aquello que se da en cada grupo humano, incluso con mayor intensidad y frecuencia que en muchos otros. Durante las etapas educativas es el contexto, más allá del familiar, en el que pasamos la mayor parte de nuestro tiempo. Ignorar toda esa cultura es poco realista y poco sensato, puesto que sus efectos pueden y suelen llegar a ser más significativos que los otros académicos bien planificados. Ahora bien, intentar controlarla desde

un punto de vista racional supone desnaturalizar su esencia, tan compleja como la humanidad, y suele terminar en simplificaciones anodinas.

Con ese punto de partida, si nos situamos en un centro de adultos, aparecen nuevas variables. Las personas se matriculan voluntariamente por motivos muy diversos, que oscilan desde carencias académicas autopercibidas, hasta la búsqueda de un entorno de relaciones sociales. En general, suele ser una mezcla de varios de ellos. La primera decisión a menudo es vaga, imprecisa, pero ilusionante. Luego, mantenerla yendo varias horas a la semana y afrontando un programa educativo es un esfuerzo cotidiano que depende de la satisfacción general que se obtenga. Además de sus motivaciones, cada persona trae su historia y su cultura. Son tan variadas como las del contexto social, y mucho más que en las escuelas primarias y secundarias. Los diversos motivos y características se mezclan y conviven en cada aula. Esto suele ser estimulante y enriquecedor, al menos en todas las escuelas de adultos que he conocido. Resulta inevitable abordar los temas transversales citados, que sin duda son tan relevantes como los académicos.

Nuestro colegio atiende además al centro penitenciario (o prisión, o cárcel) de Zuera, ofertando la misma educación reglada que en la ciudad. Como es de suponer, en ese ámbito las circunstancias personales son mucho más variadas y extremas. En cuanto a los motivos para matricularse, el peso de lo social y relacional es mucho mayor. La prisión se compone de módulos con unas 100 personas de donde no salen si no se inscriben en actividades comunes. Solo ese ya es un poderoso motivo para ir al aula, sin contar que también les beneficia en el régimen penitenciario. Sin abundar en otros detalles particulares, por la escuela pasan cada curso unas 400 personas, aproximadamente un tercio de la población reclusa. Además de la especial motivación social, también existe todo el abanico que suele darse en centros de adultos, y con perfiles y experiencias más excéntricas. Como es de esperar, hay una incidencia mucho mayor de

problemas psicológicos y de conducta, para empezar, el trauma de la privación de libertad. Y, en positivo, los propósitos de formación y mejora personal, que también abundan. En ese contexto y con esas variables personales, es inevitable abordar temas morales y sociales, a menudo relacionados con experiencias reales directamente vividas. Si en cualquier actividad educativa son una parte fundamental, en estas circunstancias aún más. Señalaré también que el profesorado está en ese destino por elección propia, comisionado tras una selección cuidadosa o bien en interinidad con advertencia del perfil específico del puesto. Esa selección especial, y la vocación que implica, no se hace por que haya diferencias en la parte académica, sino en la social y humana. En general, en todos los centros de adultos hay un componente relacional especial en sus profesionales, y se da una interacción diferente respecto a otras etapas.

En este contexto nace la idea inicial. En un marco institucional que proponía proyectos de innovación, el curso 2018-2019 un profesor de nuestro centro (Pérez, 2020) adaptó el programa denominado «Aulas Felices» (Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador, 2010). Contiene un amplio panorama de contenidos sobre aspectos que contribuyen al bienestar y la felicidad. La justificación del trabajo explícito sobre estos temas se puede encontrar en la llamada psicología positiva (Seligman, 2000), que se interesa por mejorar la vida humana, más allá del estudio de las personas solo como objeto científico. Esa finalidad converge con lo comentado respecto a la educación en general, y la de nuestro alumnado en particular. De ese modo, integrar ciertos contenidos en las actividades curriculares, en tiempos y espacios lectivos, parecía un proyecto adecuado. Además, se incluyó la valoración sistemática como programa supervisado, con la participación del departamento de psicología social de la Universidad de Zaragoza. Sus contenidos se articulan en virtudes: sabiduría, coraje, humanidad, justicia, moderación, trascendencia y humor. A su vez cada una se subdivide en las llamadas fortalezas personales, por ejemplo, la virtud «humanidad» conlleva amor, amabilidad e inteligencia social. Durante cuatro cursos se trabajaron varias fortalezas; sentido de la justicia, perseverancia, inteligencia social y perdón.

En el curso 2022-2023 me hice cargo del diseño y coordinación del proyecto, dándole un nuevo matiz y dirección. Sin cambiar la idea de base, se orientó a un perfil social, con variables de relaciones humanas, más que personales. Ese enfoque hacia lo social e interpersonal se justifica tanto teóricamente como por la práctica docente.

Desde la psicología se asume, cada vez con mayor consenso, que la fuente del bienestar personal

son nuestras relaciones con los demás. Somos seres gregarios que basan sus estrategias de supervivencia en la colaboración en grupo. Una buena relación y coordinación son la base de las habilidades humanas, mucho más que las técnicas. Incluso las habilidades técnicas de la humanidad se han multiplicado por ser la ciencia una red social. Por ello se recogen en las competencias clave de la educación en Europa. Y, por último, los fines de la educación también dan amplio respaldo a temas sociales como los señalados, en concreto, entre los cinco fines de la educación de adultos vigentes en Aragón (Gobierno de Aragón, 2019), se encuentra el siguiente:

La Educación Secundaria para Personas Adultas formará al alumnado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas e integrarse en la vida activa, capacitándolo para utilizar sus conocimientos, habilidades y valores de una manera comprometida y responsable en el entorno de una sociedad democrática y plural, desde el ámbito más cercano hasta el global.

En su resolución para la convocatoria de proyectos de innovación educativa (Gobierno de Aragón, 2023) propone, entre otras, estas dos líneas de innovación:

f) *Mejora de la convivencia, la inclusión y la equidad, así como de la participación en la comunidad educativa.*

g) *Presencia y compromiso en el ámbito social, trabajando en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).*

Partiendo de esa perspectiva teórica, sus aspectos prácticos añaden interés al proyecto. En primer lugar, intentará ser útil para la misma comunidad educativa, porque los contenidos le son aplicables inmediatamente. Las aulas son grupos de trabajo, con sus normas y reglamentos institucionales, a la vez que grupos humanos, con los procesos afectivos y relacionales generales. En segundo lugar, contribuiría a la formación personal del alumnado que luego se llevará a sus otros contextos personales. Y, por último, puede ayudar a mejorar su propio bienestar personal.

Si los ámbitos parecen plenamente justificados, la siguiente cuestión era cómo desarrollarlos. El marco de la convocatoria oficial es la innovación, sea en temáticas, respuesta a problemas, mejoras generales mensurables o metodológicas. En nuestro centro se decidió que se haría mediante el trabajo en el aula de los temas citados, de por sí interesantes, y con la finalidad de obtener mejoras en el contexto de aprendizaje, como mínimo. Durante el horario docente se incluían sesiones dedicadas, que también podrían generar propuestas de centro, materiales difundibles y productos similares. Seguimos ese esquema, había tres periodos en cada curso para trabajarlo, una semana o dos de re-

ferencia en cada trimestre para que los docentes que colaboraban las desarrollaran. La actividad en sí incluía su propia valoración, junto a la general del centro correspondiente a su gestión de la calidad, pero, además, se añadió la evaluación de un agente externo. La universidad local hizo cuestionarios antes-después para ver el posible impacto en algunas variables relevantes.

En cuanto al tratamiento didáctico, la clave era cómo insertarlo en las aulas sin convertirlo en un contenido frío, o en lo contrario, un adoctrinamiento acrítico. Hemos intentado hacerlo desde el cuestionamiento sistemático y científico de ciertas ideas y conceptos que solemos asumir sin darnos cuenta. Las creencias culturales en las que respiramos no se notan, pero moldean nuestra interpretación de la realidad en todo momento. Solo con la consciencia de algunos procesos podemos llegar a revisar nuestras creencias con un sentido más crítico, aunque no suele ser suficiente. Si además conlleva la confrontación con conocimientos y actitudes nuevos e incongruentes, nos crea una tensión psicológica, la disonancia cognitiva de Festinger (1962), que nos es urgente resolver. Ese es un motor que la educación usa a menudo para impulsar el desarrollo del alumnado. Los científicos proponen constantemente interpretaciones alternativas de la realidad, la polémica, bien regulada, es su medio habitual, así que opté por usar la duda propia de la ciencia. Elegimos temas con cierta polémica entre los expertos, que tuvieran incidencia directa en nuestra vida y en nuestras creencias culturales, que además ayudasen a entendernos y relacionarnos. La presentación de los hechos debería de ser neutra y objetiva, pero dado que los temas son importantes para las personas, su efecto sería muy diferente. Evité también ofrecer soluciones o puntos de vista tendenciosos, más bien presentamos conocimientos, problemas y herramientas para abordarlos.

Lo dicho hasta aquí explica los temas elegidos. El curso anterior fue el altruismo, el actual la comunicación humana y, si el próximo podemos continuarlo, se

orientaría a las redes sociales. Temas de interés social general, con polémicas científicas abiertas y totalmente aplicables a la práctica educativa.

2. Altruismo

El altruismo es una de las opciones de comportamiento en grupos en situaciones con recursos limitados. La cultura dominante asume un ser humano egoísta, o al menos guiado en última instancia por el balance de costes y beneficios. Sin embargo, hay varias opciones teóricas, desde las ciencias sociales y humanas y desde las matemáticas, que cuestionan esta interpretación. Las tomaremos como el eje de toda la actividad, que incluyó materiales para trabajar de cuatro a ocho sesiones dobles, adaptables a las características e intereses de cada grupo-clase.

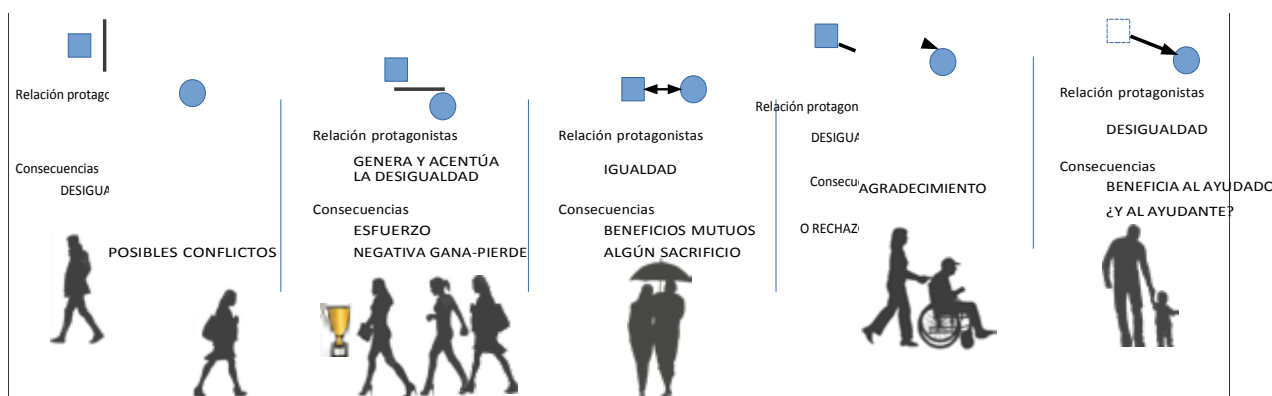
2.1. Altruismo, concepto y alternativas

2.1.1. Actividad: Análisis de conductas

Analizamos las posibles conductas humanas en grupos en situaciones con recursos limitados y sus consecuencias. Definimos el altruismo y otras opciones posibles. Las resumimos en una ficha. Vimos cinco alternativas:

- Egoísmo: cada uno busca su propio interés, sin preocuparse ni importarle lo que hagan u obtengan los demás.
- Competición: cada uno busca su propio interés, pero lo que unos ganan, los demás lo pierden.
- Cooperación: trabajar juntos coordinadamente para que todos obtengan algún beneficio.
- Normalmente hay que renunciar a parte de las aspiraciones personales.
- Ayuda: alguien con más recursos que otro se los proporciona para que logre sus objetivos. En ocasiones, la solicita el necesitado y en otras, no.

Figura 1: Ejemplos de fichas de cada tipo de conducta



- Altruismo: es una forma de ayuda desinteresada, en la que el que la da no parece obtener nada a cambio o incluso puede perder algo.

Propusimos algunos ejemplos que se deben clasificar de acuerdo a las categorías anteriores:

- Aparcar en doble fila.
- Oposiciones para acceder a un empleo público.
- Hacer un trabajo a medias entre varias personas.
- Arreglarle el coche a un familiar.
- Dar limosna a un desconocido.

Recopilamos otros propuestos por el alumnado y los analizamos en debate abierto para aclarar las diferencias.

- Análisis comparativo de cada comportamiento, efectos para las personas implicadas, para el grupo y la sociedad:
- El egoísmo permite que cada uno obtenga algún beneficio acaparando recursos, pero muchas veces será a costa de otros, lo que genera consecuencias sociales. Además, solo se puede contar con las habilidades y recursos propios.
- La competición hace que cada uno se esfuerce al máximo y afloren sus habilidades más avanzadas. Muchas veces son situaciones reguladas y son aceptadas por los competidores, pero la mayoría son implícitas, sin declaraciones abiertas, pero con un sentido competitivo claro. Por otro lado, reparte los recursos de manera muy desigual, crea celos, envidia y distanciamiento.
- La cooperación suma las capacidades de varias personas y así se avanza en la obtención de objetivos para todos. Pero no siempre son compatibles, por lo que hay que ceder en algunas pretensiones y siempre exige colaboración en alguna medida. En teoría, la suma siempre será positiva, pero en la práctica la coordinación no suele ser fácil.
- La ayuda permite que alguien consiga objetivos que de otra forma no podría conseguir. De entrada, hay desigualdad, uno tiene más poder o recursos. Cuando no se ha solicitado, puede generar reacciones negativas en el ayudado, porque se exponen sus carencias o porque genera sentimientos de inferioridad. El que ayuda puede hacerlo por interés propio, por ejemplo, un profesor que cobra un sueldo por ello, o sin aparente recompensa. En el último caso se da lo que llamamos:
- Altruismo: Ayuda sin recompensa aparente. Pero existe, y ya veremos cómo puede explicarse

2.1.2. Actividad. Rendimiento EN cooperación

Comparación del rendimiento de una actividad individual versus cooperativa en pequeño grupo. Usamos el experimento denominado «Perdidos en la Luna» (Hall, Watson, 1970) que plantea una situación incierta en la que hay que tomar decisiones echando mano de conocimientos personales. Primero, se resuelve por separado y después en grupos. La clave que hay que considerar es que si el grupo logra rentabilizar la suma de los conocimientos, su rendimiento debería ser mejor, dado que entre todos tienen más información que por separado. Sin embargo, el uso eficaz de esa información depende de dinámicas y decisiones interpersonales, en las que no siempre prima la racionalidad. Estas observaciones sobre el resultado nos permiten dilucidar problemas habituales en las comunidades humanas.

Al acabar hicimos un análisis como sigue: ¿Qué tal te ha ido? No es importante, no tienes por qué ser experto en navegación espacial. ¿Qué ha sido más eficaz el trabajo individual o en grupo? Esta respuesta es importante, en principio al tener más información esto sería lo esperado, pero a veces las dinámicas del grupo lo impiden. ¿Qué tal os habéis entendido? Lo debatimos desde el punto de vista de la posible superioridad de la cooperación para la supervivencia del grupo.

2.2. Hechos y teorías sobre el altruismo

2.2.1. Actividad: Frecuencia e importancia

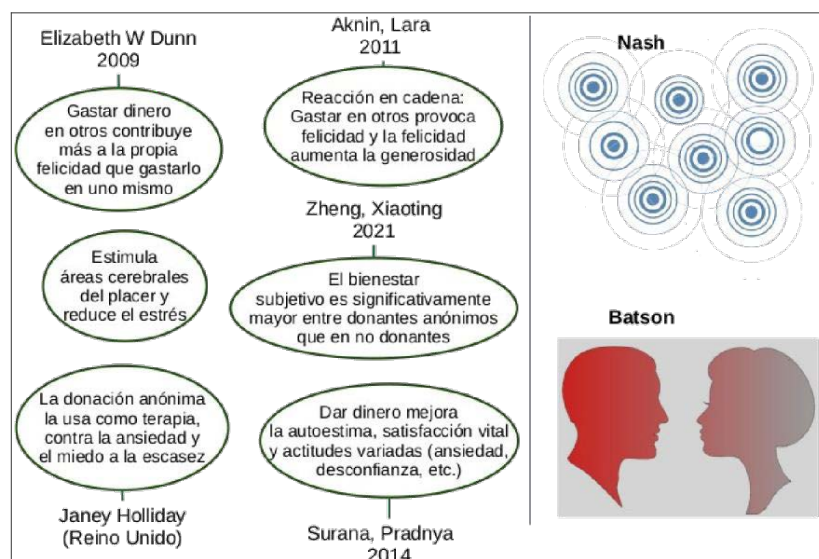
Comprobamos su existencia e importancia en todas las culturas y después veremos su justificación científica. En las creencias religiosas:

- *Hadiz islámico*: Alá ampara al que da por caridad y lo oculta de manera que la mano izquierda no sabe lo que ha dado la derecha.
- *Darma hindú, «Dana»*: dar, es un deber religioso, más allá del karma, sin esperar nada a cambio.
- Cristianismo, San Mateo: no hagas tus buenas obras en público, evita la fanfarria de las trompetas.
- Judaísmo, Maimónides: de 12 niveles de caridad por su virtud, el doble ciego (donante y receptor no se conocen) es el segundo, solo detrás de toda una vida dedicada a ella.

En la literatura y la historia:

- Lily Hardy Hammond (1916) propuso el término *Pay it Forward* para cadenas de buenas acciones que no esperan reciprocidad o recompensas. La forma de altruismo más univer-

Figura 2: Algunas teorías sobre altruismo



sal es la de las familias hacia sus descendientes. «Nunca le devolví a mi tía el amor que me dio, como tampoco ella se lo devolvió a su madre. Ese amor no se devuelve, sino que se propaga hacia delante (*Pay it Forward*)».

- Benjamin Franklin le dijo esto a una persona necesitada a la que le dio dinero: «No te estoy dando este dinero, solo te lo presto. Cuando tú puedas y te encuentres a otra persona con una necesidad parecida, me pagarás prestándoselo a ella, y proponiéndole que haga lo mismo para desendeudarse en cuanto pueda y tenga la ocasión. Espero que así se extienda por muchas manos, antes de que algún sinvergüenza lo pare. Es mi truco para hacer mucho bien con poco dinero».

Una vez presentadas se analizan los significados y posibles explicaciones o valores de cada una. En este punto también el propio alumnado puede aportar conocimientos y experiencias.

2.2.2. Actividad: Teorías

Vimos algunas explicaciones del porqué del altruismo. Los científicos explican estas conductas por sus consecuencias positivas para la adaptación y el éxito en situaciones problemáticas, tanto a corto como a largo plazo. Hay teorías desde diferentes disciplinas: economía, antropología, sociología, psicología y otras.

Es fácil ver que ante la escasez de recursos, las conductas competitiva y egoísta son formas de conseguirlos y mejorar la supervivencia de algunos. Pero también se aprecia que deja a otros fuera.

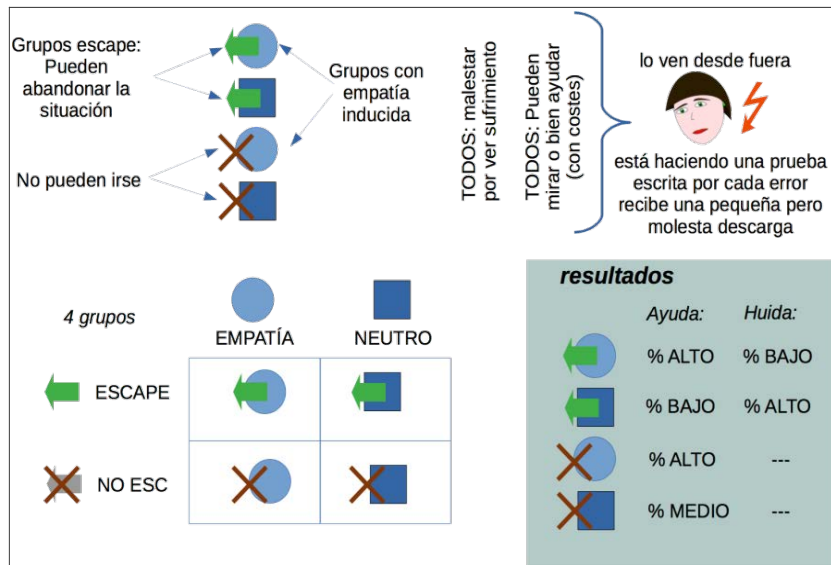
La selección natural que propuso Darwin explica que aquellos que mejor encajen y se adapten a las cir-

cunstancias del entorno serán los que sobrevivan (y se reproduzcan), mientras que los menos adaptados van desapareciendo. El egoísmo y competición encajan bien en ese mecanismo. En el caso de la cooperación, hay beneficio para cada persona que participa. Se ayudan mutuamente y logran algunos de sus objetivos, normalmente renunciando a otros. El balance es positivo para todos por lo que tiene una utilidad global. Se supone que la unión de los recursos es más eficaz que trabajar por separado, aunque no siempre se aprovechen bien. La ayuda, cuando el que la presta obtiene alguna compensación, es una forma de cooperación entre no iguales, porque también hay beneficio para cada participante. A veces las compensaciones son evidentes, como el maestro que obtiene un sueldo. En otros casos se ayuda porque se espera que haya reciprocidad en el futuro, tanto implícita como explícita. Por ejemplo, cuando se ayuda a un familiar o amigo.

Sin embargo, la ayuda desinteresada, o sea, el altruismo, es más difícil de explicar. Desde el punto de vista darwiniano, el hecho de que exista y sea frecuente implica que es útil. Para justificarlo hay varias investigaciones y teorías alternativas. Vimos una desde las matemáticas y otra psicológica. Ambas coinciden en señalar que tiene utilidad final para el grupo, de manera que aumenta su capacidad de supervivencia en conjunto. Aunque puntual y momentáneamente algunas personas sacrifiquen algo, los grupos se benefician. En ellos las conductas de ayuda se propagan, son más eficaces, arrojan a sus miembros, resuelven problemas mejor y sobreviven más.

La teoría de Nash (1950), desde las matemáticas, predice círculos virtuosos desde las decisiones personales, que irradian paciencia, buen trato, empatía y buena comunicación, de modo que una pequeña ac-

Figura 3: Esquema de un experimento de Batson sobre altruismo



ción benéfica y estimula a otros, produce cambios positivos en muchos, y de alguna forma todos ganan. El mundo es un intrincado complejo de relaciones humanas que nos sorprende continuamente, nuestras acciones y decisiones tienen un impacto mucho más profundo de lo que creemos en vidas que ni siquiera conocemos, hoy y en generaciones futuras.

Batson (2011) opina que el éxito evolutivo se puede dar de manera individual o grupal. Cuando dos grupos compiten, aquel que tenga más individuos dispuestos a sacrificarse de manera altruista se impondrá a un grupo de egoístas. Postula que el altruismo abunda y que se deriva de nuestra capacidad para la empatía. Batson hace numerosos experimentos para demostrar que existe el altruismo desinteresado, cuando hay empatía, y descartar todas las explicaciones alternativas, incluso las más sutiles y ocultas. Por ejemplo, es fácil ver el interés cuando se hacen donaciones a cambio de prestigio social, y también cuando un *youtuber* se filma ayudando a alguien y lo publica. Ahora bien, a veces al ver sufrir a otro nosotros mismos nos sentimos mal, y ayudarlo nos alivia.

Vimos en detalle uno de esos experimentos que descartaba que, con empatía, sentirse mal fuera una causa de ayuda. Se analizó al nivel que cada clase permitía, desde lo más básico, saber qué es la empatía y cómo nos influye, hasta replicar un diseño experimental similar. A la mitad de los participantes se les indujo preocupación empática por otra persona que sufría, y a la otra mitad no, ofreciéndoles luego la oportunidad de ayudarla. Si les impedimos huir de esa situación puede que alguien ayude solo para reducir su propio malestar, pero si pueden irse, no

necesitarían ayudar para ello. Resulta que los que sienten empatía, aunque puedan huir de la situación, ayudan más.

2.3. Altruismo en acción, ejemplos

Desde el marco anterior vemos y analizamos ejemplos de películas, otros vídeos y textos. La película «Cadena de favores» (*Pay it forward*, en su versión original) (Leder, M., 2000) trata directamente este tema. Usamos otros ejemplos desde la ficción, vídeos con algunas personas y animales en situaciones de ayuda, ejemplos literarios y casos de la vida real. Aparte, se podían usar otros cualesquiera.

2.3.1. Actividad: Ejemplos de la ficción y reales, análisis

Tras ver los ejemplos se analizan mediante preguntas en pequeño grupo o en común. Respecto a la película citada:

¿Qué trabajo propone para todo el año? ¿Es un trabajo normal, raro, utópico, posible?

La madre se enfada por el trabajo que se le ha ocurrido a Trevor, ¿por qué?

¿Qué creen el resto de alumnos de la clase sobre el proyecto de Trevor? ¿Qué opinas tú? ¿Se puede realizar o no? Ventajas e inconvenientes.

¿Cuántas personas se ven afectadas en toda la película por la cadena de favores de Trevor? ¿Es viable en nuestra sociedad su proyecto?

Busca ejemplos en la película de las clases de conductas que hemos definido antes. ¿Quién es egoísta,

competitivo, cooperativo, ayudante y altruista? Reacciones y consecuencias que les produce.

Análisis de la película aplicando las teorías de Nash (irradiación social) y de Batson (contagio por empatía).

En los demás ejemplos se puede usar un esquema similar. En general, habrá que considerar las explicaciones plausibles de las conductas, y las consecuencias a corto y largo plazo, y en pequeña o gran escala.

2.3.2. Actividad final: Posibles aplicaciones

Se propone el análisis global con conclusiones y propuestas personales, grupales e institucionales para la mejora de la convivencia y el rendimiento. Podría ser un proyecto a la manera del de la película en el entorno cercano. Si las producciones tienen objetivos y formatos que permitan difundirlas, se propondrían para ello.

3. La comunicación humana

Esta parte del proyecto aún está en desarrollo. El tema principal (director) es la comunicación interpersonal. De las múltiples ramificaciones de este ámbito, nos centraremos en un análisis práctico de los procesos comunicativos, y sus consecuencias. Usaremos algunas herramientas, sencillas pero sugerentes, que ayudan a ver con más claridad el proceso y sus consecuencias en el grupo. Al final veremos posibles aplicaciones personales, en el aula y en la vida cotidiana.

3.1. Comunicación como transmisión de información

3.1.1. Actividad. Comunicación como información

Basándonos en el esquema clásico de emisor, receptor, mensaje, canal, medio, ruido y contexto, tenemos una introducción a la comunicación real de los humanos. Dando un paso más, al menos podemos distinguir tres niveles en el análisis de la comunicación en general:

- **Técnico:** La comunicación efectiva consiste en reproducir exacta o aproximadamente en un punto, un mensaje seleccionado en otro punto.
- **Semántico:** En este nivel se intenta que el sentido o significado del mensaje sea entendido correctamente por el receptor.
- **Pragmático:** El para qué de la comunicación, intentamos que se produzca algún efecto deseado.

Para la efectividad de la transmisión de información hay que Figura 4: Sintaxis y considerar los tres niveles. Vimos algunos pequeños malentendidos significado

Figura 4 para ilustrar cómo se pueden complicar las cosas. La comunicación oral es la más habitual entre personas, y el lenguaje humano no es muy preciso, más bien es bastante ambiguo. Lo veremos con un ejemplo



3.1.2. Actividad: Teléfono roto

Es una actividad clásica en la escuela. En esencia se trata de reproducir un mensaje oral y comprobar cómo se va distorsionando la información, a pesar de la buena intención de los comunicantes. El formato puede ser este:

Cuatro o cinco personas salen del aula para no escuchar un mensaje, que alguien lee en voz alta para que otra persona en el aula lo memorice. Luego entra una de las de afuera para escuchar el mensaje desde la versión oral del que lo ha memorizado. Acto seguido este último lo pasa al siguiente de los de afuera. De modo que es una cadena de transmisión que se desarrolla delante del resto del alumnado. Al final, podemos ver qué partes se han distorsionado por haberse perdido, deteriorado o interpretado mal.

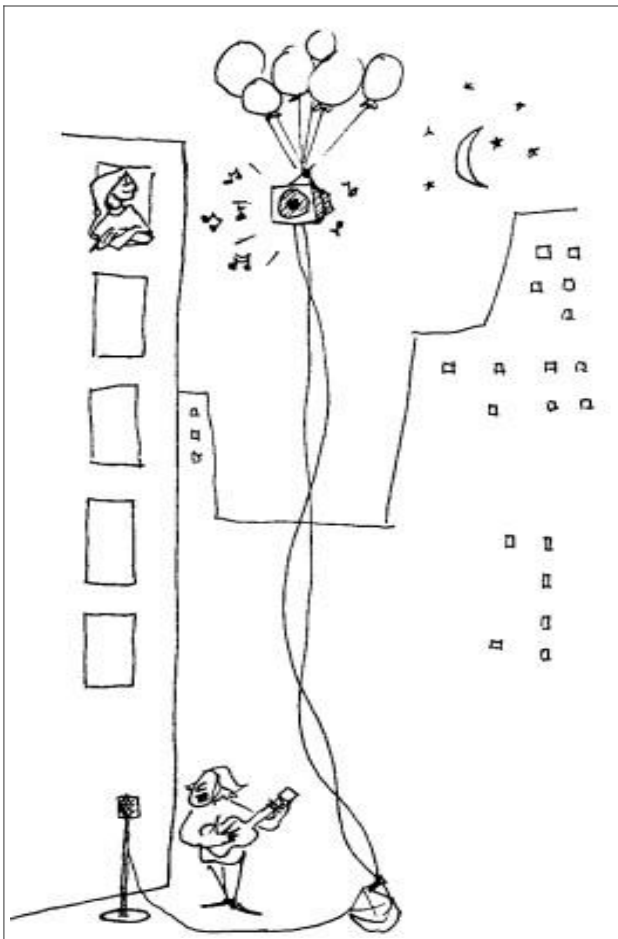
Indicaciones para un debate: Habitualmente hay serias distorsiones en la transmisión. Esto puede llevar a pensar que el lenguaje humano es poco útil, pero sería una conclusión precipitada y probablemente equivocada. El lenguaje humano es bastante complejo, tiene varios niveles y siempre se da en un contexto, asume significados compartidos, intenciones del hablante y del receptor, etc. No está diseñado para el nivel técnico de la comunicación, ni siquiera en el semántico es muy claro, es definitivamente pragmático y conectado con el resto de las necesidades psicológicas de las personas, especialmente las afectivas.

3.1.3. Actividad: Textos ambiguos

En cómo se interpretan los mensajes veremos el poderoso efecto de las claves contextuales. Usamos un texto sin el título y otro sin ilustración (Bransford, J. D., & Johnson, M. K., 1972). En ambos la comprensión es muy difícil por el elemento que falta, que sirve para enmarcar el texto. La mente activa los llamados esquemas, para interpretar la realidad, y sin el adecuado se altera el sentido de los mensajes.

Indicaciones para un debate: resalta el uso constante del contexto para interpretar cualquier información. Un esquema es un boceto mental para encajar e interpretar los datos. Aunque técnica y semánticamente los mensajes sean perfectos, si el esquema es erróneo, tendremos crueles y costosos malentendidos. La mente es interpretativa, imaginativa y creadora. Eso hace efectivas a las metáforas, las elipsis y, en definitiva, toda la literatura y las comunicaciones humanas, base de las relaciones personales, y

Figura 5: Ilustración de estas constituyen el fundamento de nuestro bienestar en general. Veamos algunas Bransford et al. herramientas prácticas y sencillas para analizar comunicaciones humanas cotidianas



3.2. Comunicación humana

3.2.1. Actividad: Comunicación humana

El esquema de la comunicación que vimos se puede completar incluyendo los factores psicológicos. Impulsados por necesidades e intenciones, recurrimos a todos nuestros conocimientos, tanto al interpretar un mensaje como al emitirlo. Lo desconocido, sea la intención del otro o lo que sabe o no sabe, lo suponemos o tratamos de averiguarlo. La mayor parte del significado del mensaje no se deduce de la información que contiene, sino de todas las demás fuentes disponibles. Si tenemos delante un mensaje de texto, como en *WhatsApp*, todo lo que falta lo tenemos que suponer. Si le añadimos la voz, ganamos mucho porque de ella deducimos estados de ánimo, tono del mensaje, etc. A más elementos que se sumen a la transmisión, menos hay que suponer.

Veremos cómo completamos la información desconocida para componer situaciones comprensibles y con sentido. Con escenas de películas, suprimiendo el sonido, o la imagen, o solo leyendo el guion, trataremos de intuir lo que falte. Probablemente logremos una buena interpretación, puesto que las escenas de cine tratan de ser creíbles, y por lo tanto responden a las expectativas de las personas.

- De *Los amigos de Peter* (Branagh, 1992), vemos una escena entre Sarah y Brian sin sonido.
- Interpretamos lo que está ocurriendo y después lo comprobamos.
- De *La torre de Suso* (Fernández, 2007), un diálogo entre Fernando y Cundo. Lo leemos en texto y trataremos de reconstruir una escena. Después lo comprobamos.
- De *El club de los cinco* (Hughes, 1985), usamos tres escenas. Las vemos en inglés (suponiendo que no se entiende). Tenemos la acción, claves contextuales y paraverbales, todo menos el texto en sí.

Hasta ahora hemos trabajado con comunicaciones de terceros, que ni siquiera son reales por proceder de representaciones. Este hecho es muy importante, porque las interpretamos sin implicarnos personalmente más allá de lo que deseemos, es una aproximación sin riesgo.

3.3. La ventana de Johari

3.3.1. Actividad: Estructura de la ventana de Johari

La ventana de Johari es un modelo de análisis cognitivo ideado por los psicólogos Joseph Luft y Ha-

Figura 6: Elementos de la comunicación humana

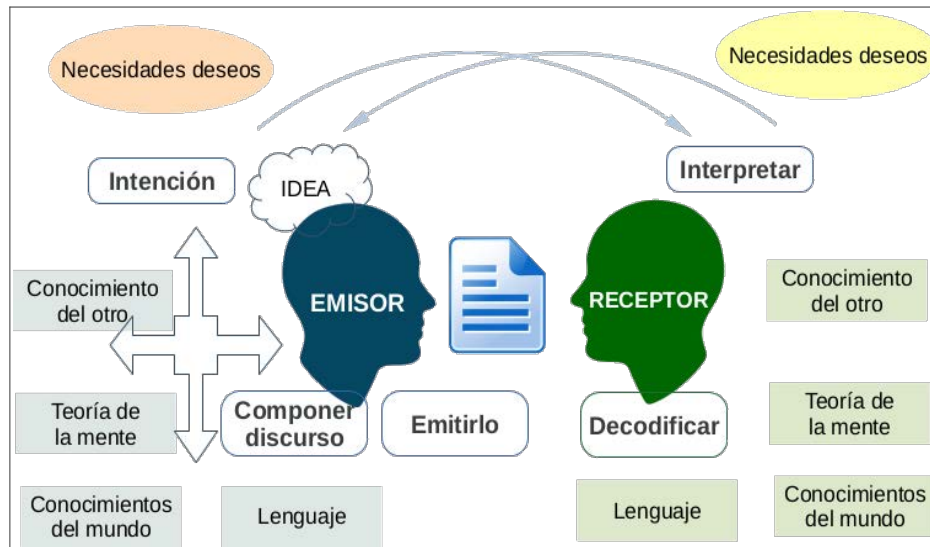
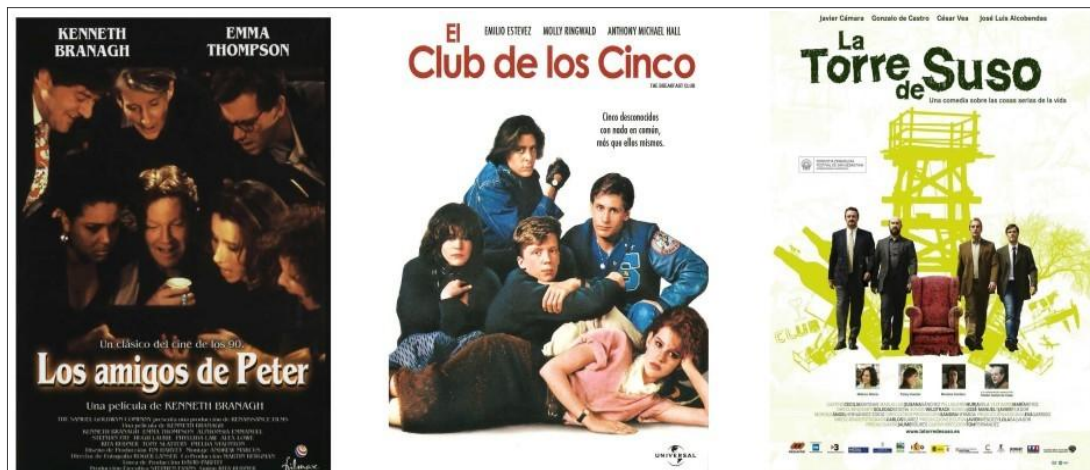


Figura 7: Películas para el análisis de diálogos



rrington Ingham (1955). Trata de analizar la dinámica de las relaciones interpersonales con una división del espacio intrapersonal en cuatro áreas.

La división responde a la información que yo y los otros conocemos o ignoramos sobre mí mismo:




- Área pública. Lo que conocemos tanto yo como los otros. Experiencias, emociones o cualidades que compartimos conscientemente, nuestra imagen coherente y transparente.
- Área ciega. Lo que yo no conozco, pero sí perciben los otros. Son rasgos que solo descubrimos cuando otras personas nos los desvelan. Son difíciles de aceptar porque indican que nuestra autopercepción no es muy exacta, y además suelen ser características negativas o no deseadas.
- Área oculta. Lo que yo conozco, pero no los otros. Determinados aspectos de nuestra per-

sonalidad que ocultamos. Las razones pueden ser variadas, por creer que el otro no es digno de confianza, o pensamos que seremos juzgados o estimamos que esos datos nos pueden dañar.

- Área desconocida. Lo que no conocemos ni yo ni los otros. Características subconscientes de nuestra personalidad que no han salido a flote.

Existe una interacción inevitable entre los cuadrantes de tal modo que, al introducirse nueva información en alguno, esto afectará a todos los demás. Claramente, con cada persona podemos tener una configuración diferente de las áreas. A más confianza e intimidad, las áreas abiertas son mayores, mientras la oculta y la ciega disminuyen de tamaño. En relaciones públicas protocolarias tendemos a mostrar nuestro yo más superficial, pero a medida que una relación avanza, o queremos que avance, se van abriendo las

Figura 8: Texto e indicaciones de una escena

5 Los amigos de Peter Escena 1  Brian - Sarah  

Sarah, ¿cuándo vas a salir? ¿Qué estás haciendo ahí dentro?
Bien. Trae aquí ese hermoso culo.
 Estoy cansada Brian.

Bueno, yo se justo lo que necesitas así que...
 Brian... ¡no!

¿Qué pasa?
 Dejar a tu mujer fue muy fuerte. Podrías haberme consultado.

Fuiste tú quien me pidió que la dejara en primer lugar.
 Aún no. Nos conocemos hace dos semanas.

Dijiste que lo supiste en el momento.
 Brian... tienes un hijo.

Bueno, podría vivir con nosotros.
 No le conozco.

Así que ése es el problema. Te preocupa que no le agrades a Nicholas.
No te preocupes, sabes, le gustarás tanto como a mí.
 ¡Brian! Estoy muy cansada.

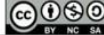
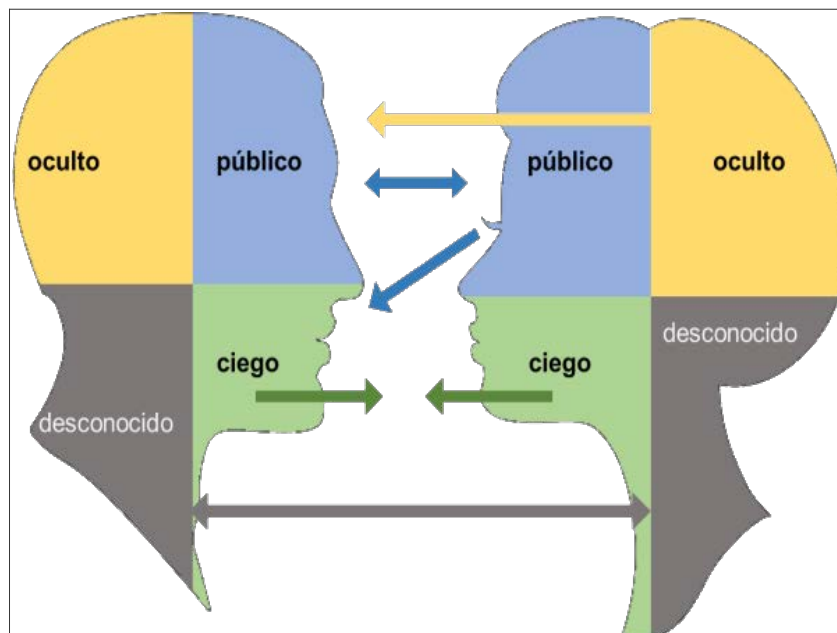
Curso 2023/2024 Departamento de Orientación 

Figura 9: Comunicación con la ventana de Johari

ventanas. Este proceso suele ser mutuo, mediante confesiones propias u observaciones ajenas.

La ventana de Johari puede ayudar para que profundicemos en el autoconocimiento. Vamos a usarla para volver a analizar los diálogos en las escenas de la actividad 5 o de otras películas. Lo que se podría hacer respondiendo algunas cuestiones:

- ¿Cuándo se da cada tipo de comunicación?

- ¿Qué efectos positivos y negativos genera?
- ¿Cómo se podría mejorar?

3.3.2. Actividad: Comunicaciones y sus efectos

La comunicación desde el área pública a la pública no suele generar problemas, puesto que no hay nada que ocultar; a lo sumo, servirá como primera impresión para acercarse o distanciarse del otro. Desde el área

Figura 10: Matriz comparativa yo otros

<p>pública puntos en común</p> <p>YO OTROS</p>	<p>oculta solo mías</p> <p>YO</p>
<p>ciega solo otros</p> <p>OTROS</p>	<p>(desconocida)</p>

oculta a la abierta, supone una revelación de cuestiones personales. En general es un acto de apertura, puesto que blanqueamos aspectos ocultos por algún motivo. Habría dos factores para tener en cuenta: por qué se los confesamos al otro, y cómo los recibe. Si intentamos darnos a conocer para estrechar las relaciones, la recepción fría del otro ante nuestras confesiones indica que no se debería insistir, ahora bien, si notamos aceptación, la relación personal se afianza.

Desde el área abierta u oculta hacia el área ciega, cuando tratamos de desvelarle al otro aspectos que él desconoce de sí mismo. Esta acción no siempre es consciente y cuidadosa, y suele referirse a aspectos negativos o molestos. Requiere tacto y seguridad porque estamos cuestionando el autoconcepto del otro, siempre delicado. Son habituales las reacciones defensivas, por ejemplo, negación, matización, relativización, etc. Incluso el ataque al mensajero para desacreditar sus opiniones. Por ello conviene ser concretos y claros en el mensaje, usando hechos y no características abstractas. En vez de decir «creo que eres algo hipócrita», sería mejor algo como «me ocultas cosas que cuentas a otros y eso me da desconfianza», con ejemplos y consecuencias en nosotros.

3.3.3. Actividad: Análisis personal

Con esta actividad obtendremos una descripción propia de nuestra personalidad y la comparamos con otras de allegados o compañeros. De este modo podemos ver qué aspectos ocultamos con éxito, y qué partes de nuestra área ciega nos estamos perdiendo. Se trata de juicios personales, no tienen un valor objetivo, pero pueden dar pie a una reflexión personal. Un análisis tan íntimo puede ser molesto, por lo que se propondrá con las limitaciones que se crean oportunas.

Elegimos de una lista de adjetivos, aquellos que más nos representen, de tres a seis (se puede optar por usar solo cualidades y no rasgos negativos). Luego harían lo mismo otros allegados (grupo clase,

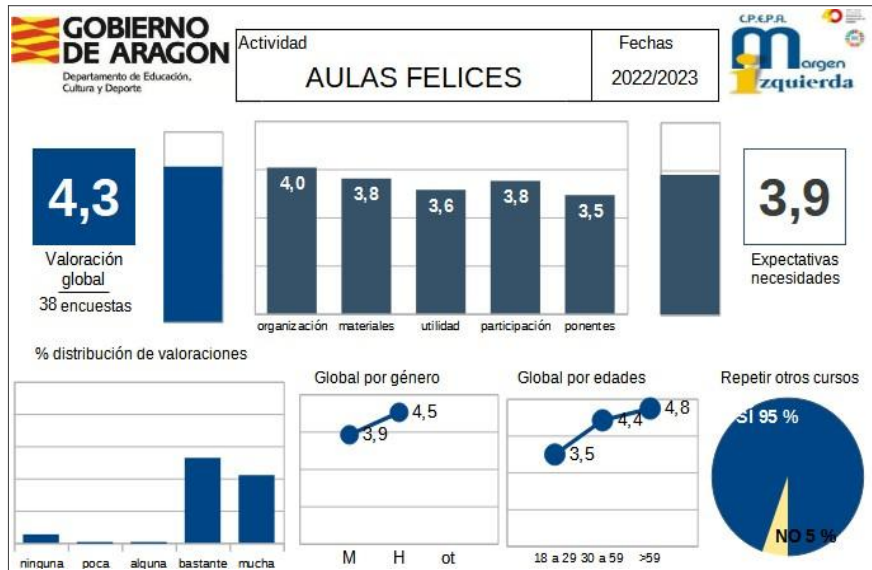
familia o similar) pensando en nosotros. Al final, comparamos los nuestros con los de los demás, y vemos qué partes están abiertas, ocultas y ciegas en nuestro esquema. Hacemos una tabla 2x2 con las características. Los puntos en común entre tus respuestas y los demás serán el «área pública». Lo que los demás hayan señalado, pero tú no, forma parte de tu «área ciega». Las que has marcado y nadie más ha señalado, son parte de tu «área oculta». Tu «área desconocida» es una incógnita por definición. ¿Es útil?

Finalmente, recordando todo lo visto en el curso, se pueden proponer medidas concretas para mejorar las comunicaciones en el aula y el centro. Especialmente relevantes son las limitaciones que tienen los medios de comunicación digitales. Por ejemplo, deduciendo los peligros de la extrema simplificación de algunos formatos, como los *likes*, podríamos proponer mejoras. Este campo podría ser el tema del próximo curso.

4. Valoración y conclusiones

El proyecto se viene realizando con una participación del 90 % del profesorado. Con este ya son seis cursos y se prevé su continuidad. En nuestro centro se realizan numerosas actividades extraescolares y complementarias que, en parte, responden a las mismas necesidades antes descritas. Trabajo sobre temas transversales como la educación para la igualdad, otras actividades de tipo cultural bastante variadas y relacionadas con nuestro entorno, se suceden casi continuamente a lo largo del curso, tanto en la prisión (con las limitaciones correspondientes) como en la ciudad. Salvando los problemas de diseño, agenda e implementación, forman parte de la cultura del centro por lo que no es difícil que se acepten estas propuestas. El alumnado las recibe con interés, a pesar que sus expectativas de lo que debe ser una clase también suelen ser «clásicas», los temas les atraen. Para el profesorado también tienen interés y utilidad,

Figura 11: Resultados de la valoración del alumnado



aunque a veces sea difícil compatibilizarlas con los programas preceptivos.

La participación ha sido adecuada, con cierta variabilidad entre las tareas y los grupos. Dada la heterogénea composición del alumnado de la escuela, las reacciones y respuestas han sido muy diferentes. Lo que ha quedado claro es que el tema en sí, el valor del altruismo, es de interés general. Para todos tiene un significado importante en sus relaciones y sus valores personales. El diseño modular pero adaptable ha servido para profundizar o extender partes de la tarea según esas características y reacciones mencionadas.

Además de estas impresiones generales, obtuvimos las valoraciones que el alumnado hizo con el instrumento habitual que usamos, un formulario anónimo. Corresponde al curso pasado puesto que el actual aún está en desarrollo.

Refleja conclusiones irregulares entre aspectos, en parte porque son muy diferentes en sus contenidos. La utilidad no se ve como algo inmediato, pero casi todos piensan que se debe repetir. Los contenidos sobre relaciones sociales parecen accesorios, pero el alumnado y el profesorado apuntan a que configuran el clima del grupo y del centro, por lo que son importantes, aunque difíciles de tratar. El apartado ponentes, que no ha tenido, se supone que valora al profesorado, pero no parece que quede claro.

Como sugerencias finales se propusieron:

- Mantener un tema genérico para el curso, pero trabajarlo en unidades modulares independientes en contenidos y formatos.
- Valorar cada unidad o módulo por separado.

- Canalizar las actividades más abiertas con formatos previos, como elaborar un folleto o hacer una campaña para algo.
- Elegir temas y variantes desde las propuestas del alumnado, que se puedan incluir dentro del esquema programado, o bien para los cursos siguientes.
- Mantener los relacionados con las redes sociales, tanto en persona como virtuales.

En cuanto al tema en sí, el bienestar y la felicidad que se deriva de las relaciones sociales, seguir tratando de incluirlo en la escuela parece irrenunciable. La clave está más en los formatos y métodos que en la necesidad. Recordando el motivo inicial de su diseño, la convocatoria de proyectos de innovación, creemos que cumple sus requisitos y fines. Esta búsqueda de hacer explícitas ciertas variables fundamentales en las escuelas, para intentar mejorarlas sin tratar de imponer dogmas, es un campo de investigación en acción plenamente justificado. La incidencia o utilidad personal para el alumnado es otro sector difícil de contabilizar. En ese apartado, la universidad ensaya sus propios instrumentos y variables teóricas, con un esquema de antes-intervención-después (Pérez, I. 2022).

Los resultados disponibles dan diferencias significativas en el sentido de la mejora de varios aspectos tras la primera intervención. Quizás profundizar en ese campo técnico excede nuestras competencias, pero su colaboración puede ser fructífera para ambos. Para el alumnado la trascendencia personal se integra con la que le proporciona la escuela en general. Por ese lado suele darse una satisfacción general, aunque por motivos muy diferentes en cada persona. El aprendizaje y la experiencia del proceso en grupo,

en la escuela, conecta con necesidades básicas relacionadas con las relaciones humanas y la curiosidad. Salvo un pequeño sector del alumnado que, a pesar de ser adulto, viene por obligación familiar, para el resto la escuela es un entorno agradable, y en gran parte por el clima social que se establece, por ello conviene tenerlo en cuenta en lo posible.

En el apartado de mejoras hay mucho espacio para ello. Dado que es un tema muy complejo y extenso, difícil de llevar a cabo junto a todos los demás, la revisión continua es imprescindible. También requiere participación. Se pueden pulir muchos detalles menores y mayores en cada ocasión, pero para no perdernos en ellos conviene apuntar direcciones orientativas, objetivos a medio y largo plazo. En los temas de los que nos ocupamos, el objetivo genérico podría consistir en integrarlo en la cultura del centro. Hacer más explícitas las relaciones, comunicaciones y demás aspectos grupales y sociales, y crear hábitos saludables. Eso incide sin duda en el bienestar, pero también en el resultado de los aprendizajes. En la docencia se ve claramente que el clima del aula es clave en el desarrollo lectivo, aunque a veces no sepamos cómo manejarlo. Un camino es tenerlo en cuenta, hablar de él y permitir que surjan conflictos porque habría canales y formatos para intentar mejorarlos.

Una cultura no se crea ni se reglamenta directamente, pero sí se mantiene y evoluciona en función de sus practicantes. Debe haber vías flexibles de participación para que todos contribuyan. Los problemas y conflictos deben ser visibilizados, no taparse en burocracia o formalismos. La buena convivencia es también un ejemplo que se lleva el alumnado, que en muchos casos no la tiene fuera. Y, ya puestos, extenderla al centro y el entorno, superar las barreras en forma de paredes y horarios, como muchas actividades complementarias que se hacen en grupos grandes, dentro o fuera del centro y en formatos flexibles. Quizás el programa deba intentar salir del aula, para ayudar en la creación de comunidades de aprendizaje más abiertas y participativas, valorando la experiencia educativa por sí misma además de por sus resultados.

Referencias

Arguis, R., Bolsas, A., Hernández, S., M. Del Mar, S. (2012). *Programa «Aulas Felices»*. *Psicología positiva aplicada a la educación* - 2ª edición. Zaragoza: Equipo SATI.

Batson, D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford: Oxford University Press.

Branagh, K. (Director). (1992). *Peter's Friends* [Film]. Channel Four Films.

Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). *Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall*. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 717–726. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80006-9](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80006-9)

Fernández, T. (Director). (2007). *La torre de Suso* [Film]. Mediapro.

Festinger, L. (1962). *Cognitive Dissonance*. *Scientific American*. 207(4): pp. 93 – 106.

Hall, J., & Watson, W. H. (1970). *The Effects of a Normative Intervention on Group Decision Making Performance*. *Human Relations*, 23(4), 299–317. doi:10.1177/001872677002300404

Hammond, Lily Hardy (1916). *In the Garden of Delight*. New York: Thomas Y. Crowell Co. p. 209. Archived from the original on October 7, 2012.

Hughes, J. (Director). (1985). *The Breakfast Club* [Film]. A&M Films.

Gobierno de Aragón (2019). Ley 2/2019, de 21 de febrero, de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Gobierno de Aragón (2023) Resolución del 10/11/2023, por la que se convoca a los centros educativos para desarrollar Proyectos de Innovación educativa durante el curso 2023-2024.

Leder, M. (Directora). (2000). *Pay It Forward* [Film]. Bel Air Entertainment.

Luft, J.; Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness*. *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles.

Nash, J. F. (1950). *Non cooperative Games*. Ph. D. Dissertation Princeton University

Pérez, I. (2020). Recuperado el 30 de abril de 2024. <https://dgafprofesorado.catedu.es/2020/06/10/innovando-en-el-mundo-de-la-educacion-paraadultos-trabajando-la-felicidad>

Pérez, I. (2022). Recuperado el 30 de abril de 2024. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Perez-Aznar.pdf>

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An Introduction*.

American Psychologist, 55, 1, 5-14.

Autoría

Julián Alegre Bayo es profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Orientación Educativa. Formación reglada; Diplomado en Psicología por la Universidad de Valencia, Licenciado en Psicología y en Psicopedagogía por la UNED, tiene también formación parcial en otros campos muy variados desde la consciencia humana a las matemáticas. Los dos últimos cursos ha estado destinado en la escuela de adultos Margen Izquierda de Zaragoza, en su Aula Habilitada del centro penitenciario de Zuera. Anteriormente ha ejercido la orientación en otros ámbitos durante sus más de 25 años de experiencia laboral. Ha estado destinado en equipos de sector que atienden colegios de Infantil y Primaria, en departamentos de orientación de Secundaria y en varios centros educación de personas adultas de Zaragoza. Ejerce también como tutor de la UNED, en el centro asociado de Tudela, de las asignaturas del grado de Psicología: Emoción, Atención, Memoria y Motivación. Anteriormente ha estado en Calatayud y Caspe impartiendo otras asignaturas, como Psicología social, Aprendizaje y Psicometría durante más de veinte cursos.





Aula Cuidadora

La LOMLOE subraya la importancia de un enfoque integral que no solo priorice la adquisición de conocimientos y competencias, sino que también fomente el bienestar emocional, la salud y el desarrollo de valores cívicos y medioambientales. Esta experiencia aborda la idea del **Aula Cuidadora**, como un concepto que busca integrar estas dimensiones en el día a día de la escuela secundaria.

El aula no debe ser únicamente un espacio donde se transmiten conocimientos académicos; debe ser un entorno seguro, inclusivo y propicio para el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, con especial atención al alumnado. La implementación de experiencias que protejan la salud mental, combatan el acoso escolar y prevengan la violencia, son esenciales para garantizar un ambiente escolar saludable. Los adolescentes necesitan espacios donde puedan expresar sus emociones, desarrollar su empatía y aprender a gestionar los desafíos emocionales que enfrentan en esta etapa de su vida. Además del bienestar emocional, la salud física es otro pilar fundamental en la construcción de un **Aula Cuidadora**. Las escuelas tienen la responsabilidad de promover hábitos saludables, tanto en la alimentación como en la actividad física, asegurando que el alumnado entienda la relación entre su bienestar físico y su capacidad para aprender y desarrollarse.

Ismael Lucena Rodríguez

Apolonia Albarracín Pérez

Benjamín Mañas Muñoz

José Luis Salas Martínez



EL AULA CUIDADORA: INTEGRANDO BIENESTAR EMOCIONAL, SALUD Y MEDIOAMBIENTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE CARING CLASSROOM: INTEGRATING EMOTIONAL WELLNESS, HEALTH AND ENVIRONMENT IN SECONDARY EDUCATION

Ismael Lucena Rodríguez

Director del IES Europa de Águilas (Murcia)

Apolonia Albarracín Pérez

Profesora de Educación Física del IES Europa de Águilas (Murcia)

Benjamín Mañas Muñoz

Profesor de Biología y Geología del IES Europa de Águilas (Murcia)

José Luis Salas Martínez

Profesor de Música del IES Europa de Águilas (Murcia)

Resumen

El proyecto de **Aula Cuidadora** está directamente vinculado y alineado con la **misión, visión y valores** del Proyecto Educativo del Centro. La formación integral de los alumnos no es solo una respuesta a una necesidad puntual, sino una acción coherente con la visión del centro de formar personas completas y capaces, con valores sólidos que trascienden el ámbito académico. Por lo tanto, la participación activa en este proyecto por parte de todos los agentes de la comunidad educativa no solo es importante, sino necesaria para que el instituto cumpla su misión de educar de manera integral y alcance su visión de ser un referente en el desarrollo personal y social.

Palabras clave: Aula cuidadora, bienestar, emocional, salud, objetivo desarrollo sostenible, convivencia, responsabilidad, resiliencia, ecoescuela, valores.

Abstract

The project «Caring Classroom» is directly linked and on the line with the mission, vision, and values of our school Educative Project. Our students' integral education is not just an answer to a specific need, but a coherent action taken along with the school's vision of educating people in a complete way, making them capable, with solid values, that go beyond the academic aspect. Therefore, active participation of all the agents of the educative community involved in this project is not only important, but necessary in order that the School fulfills its mission of educating in a complete and integral way and reaches its vision of becoming a referent in the personal and social development.

Key Words: Caring classroom, well-being, emotional, health, sustainable development goal, coexistence, responsibility, resilience, ecoschool, values.



I. Introducción

En los últimos años, la comunidad educativa ha sido testigo de profundos cambios en las necesidades de los alumnos, especialmente en la etapa de la Educación Secundaria, un periodo clave para el desarrollo personal, social y académico. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), subraya la importancia de un enfoque integral que no solo priorice la adquisición de conocimientos y competencias, sino que también fomente el bienestar emocional, la salud y el desarrollo de valores cívicos y medioambientales. Esta experiencia aborda la idea del *Aula Cuidadora*, como un concepto que busca integrar estas dimensiones en el día a día de la escuela secundaria.

El aula no debe ser únicamente un espacio donde se transmiten conocimientos académicos; debe ser un entorno seguro, inclusivo y propicio para el bienestar emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, con especial atención al alumnado. La implementación de experiencias que protejan la salud mental, combatan el acoso escolar y prevengan la violencia, como las contempladas en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), son esenciales para garantizar un ambiente escolar saludable. Los adolescentes necesitan espacios donde puedan expresar sus emociones, desarrollar su empatía y aprender a gestionar los desafíos emocionales que enfrentan en esta etapa de su vida.

Además del bienestar emocional, la salud física es otro pilar fundamental en la construcción de un *Aula Cuidadora*. Las escuelas tienen la responsabilidad de promover hábitos saludables, tanto en la alimentación como en la actividad física, asegurando que el alumnado entienda la relación entre su bienestar físico y su capacidad para aprender y desarrollarse. La LOMLOE

hace hincapié en la importancia de estos aspectos, destacando que una educación integral debe incluir programas de salud que preparen a los jóvenes para una vida activa y saludable.

En tercer lugar, la conciencia medioambiental ha cobrado una relevancia central en los programas educativos, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En particular, los ODS 4 (Educación de calidad), ODS 3 (Salud y bienestar) y ODS 13 (Acción por el clima), exigen que los jóvenes sean formados para convertirse en ciudadanos comprometidos con el cuidado del planeta. En este sentido, el *Aula Cuidadora* no solo debe cuidar del bienestar emocional y físico de los estudiantes, sino también fomentar una relación respetuosa y activa con el entorno natural. Actividades que promuevan la sostenibilidad, como huertos escolares, proyectos de reciclaje o educación sobre el cambio climático, pueden transformar el aula en un espacio de aprendizaje conectado con los desafíos medioambientales del presente y del futuro.

Finalmente, todo esto debe estar enmarcado dentro de los principios de los Derechos Humanos, que defienden el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado. La creación de un entorno seguro y saludable, donde se promuevan valores de respeto, igualdad y solidaridad, es esencial para formar una ciudadanía responsable, tanto con su bienestar individual como con el bienestar colectivo.

Este artículo explora cómo la implementación del concepto de *Aula Cuidadora* puede transformar la experiencia educativa en la secundaria, integrando el bienestar emocional, la salud y el compromiso medioambiental en cada aspecto del aprendizaje. Un enfoque que, al alinearse con las normativas educativas, los ODS y los Derechos Humanos, contribuye a la formación de jóvenes capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI con empatía, responsabilidad y conciencia global.

2. Contextualización

El IES Europa es un centro que presta un **servicio educativo público** adaptado a la sociedad actual, en la cual se demandan ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad.

Queremos formar y preparar individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, capaces de expresarse y comunicarse en una lengua extranjera, autónomos, con altas dotes sociales, que se adapten fácilmente a los ambientes laborales, capaces de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y momento, en definitiva, formar **a ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles y contextos sociales**.

Para ello, el Centro, además de su línea curricular y pedagógica (prioritaria), pretende ofrecer una formación integral y transversal en nuestro alumnado a través de planes, programas y proyectos relacionados con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (**SENDA - Sistema de Enseñanza Digital en el Aula**); con el fomento de los idiomas (**PMPLE – Programa de Mejora y Profundización en Lenguas Extranjeras**), con la salud, el bienestar y la atención a la diversidad, con el medioambiente y la sostenibilidad: EsEnRED, *Ecoschool Adeac-Fee*, Deporte escolar, Huertos escolares, *ConviveTeam*, Corresponsales juveniles, GD Patrimonio, *Stars*, Aire limpio, Preciar, Cable amarillo, CAF educativo, ODSserva (con UPCT) y ODSesiones (con la UMU -Universidad de Murcia-).

Resaltar nuestra participación en Programas EUROPEOS (ERASMUS +) con una trayectoria de nueve proyectos, contar con la acreditación KAI20 (siendo uno de los primeros centros de la Región en obtenerlo), movilidades KAI21 (movilidades de larga y corta duración de alumnos, *jobshadowing* de profesorado), CARTA ECHE para Educación superior, y Consorcios con la Dirección General de Formación Profesional para movilidades de alumnos de Ciclos Formativos.

Además, el Centro cuenta con los siguientes premios y distintivos:

- Sello de Vida saludable.
- Sello «Centro con Compromiso de Calidad en los Servicios».
- Premio de la Fundación Claudio Naranjo por el proyecto «Música y Convivencia».

- Premio regional a la sostenibilidad en el ámbito educativo. (Periódico *La Verdad*).
- Distintivo de Bandera Verde Adeac Fee – *Ecoschool*.
- Primer premio (categoría Educación Secundaria) de Innovación Educativa de la Dirección General de Recursos Humanos, Planificación e Innovación con el Proyecto «Damos mucho juego».

Todo ello nos configura como **un centro abierto a la innovación, investigación y experimentación educativa**.

4. ¿Qué es el Aula Cuidadora?

El *Aula Cuidadora* puede definirse como un **proyecto integral de centro** en el que toda la comunidad educativa – alumnado, profesorado, familias y personal no docente – colabora activamente para crear un entorno educativo que prioriza el bienestar emocional, la salud integral y el compromiso con el medioambiente. Su objetivo es transformar el aula en un espacio cuidador donde no solo se enseñen contenidos académicos, sino que también se fomente el desarrollo personal y social del alumnado, abordando de manera holística su crecimiento emocional, físico y cívico.

4.1. Principios del Proyecto *Aula Cuidadora*:

Bienestar y educación emocional:

En el *Aula Cuidadora*, se implementan estrategias para mejorar la inteligencia emocional del alumnado, ayudándoles a gestionar el estrés, desarrollar la empatía, fomentar relaciones positivas y aprender a resolver conflictos de manera constructiva.

Talleres de educación emocional, programas de tutoría individualizada y el desarrollo de habilidades socioemocionales son parte de este enfoque.

Educación para la salud:

- El *Aula Cuidadora* incluye la promoción de hábitos saludables, tanto físicos como mentales, en el día a día escolar. Se abordan temas como la alimentación equilibrada, la importancia de la actividad física, la higiene del sueño, y se promueve un enfoque preventivo en temas de salud mental, ayudando a detectar y prevenir problemas como la ansiedad o el acoso escolar.
- Además, se integran contenidos sobre la salud reproductiva, la educación sexual y afectiva, así como campañas para la prevención de adicciones.

Valores medioambientales:

- La sostenibilidad es un valor central del proyecto. Se desarrollan actividades que sensibilizan al alumnado sobre el cuidado del medioambiente, como la creación de huertos escolares, talleres sobre reciclaje, proyectos de ahorro energético, entre otros.
- Estas iniciativas buscan fomentar en los estudiantes una conciencia ecológica, promoviendo hábitos sostenibles que los preparen para ser ciudadanos responsables con su entorno.

4.2. Relación con el ODS 4.7

El ODS 4.7 establece que los sistemas educativos deben asegurar que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la igualdad de género, la paz y la ciudadanía global. El *Aula Cuidadora* está profundamente alineada con este objetivo, ya que:

- **Promueve la educación para la sostenibilidad:** al integrar proyectos medioambientales y actividades de concienciación ecológica, los alumnos no solo aprenden sobre el impacto de sus acciones en el medioambiente, sino que desarrollan actitudes proactivas frente a los desafíos globales como el cambio climático.
- **Fomenta valores de respeto, paz y ciudadanía global:** al trabajar el bienestar emocional y la salud, se fomenta un clima escolar de respeto, inclusión y colaboración; valores que son esenciales para la convivencia pacífica y la creación de ciudadanos responsables y solidarios a nivel global.
- **Educación integral:** este proyecto no solo cumple con los objetivos académicos, sino que va más allá al formar individuos emocionalmente sanos, conscientes de su salud y comprometidos con la justicia social y medioambiental, en línea con los principios del ODS 4.7.
- El *Aula Cuidadora* se convierte así en una experiencia clave para la formación integral del alumnado, abordando no solo su desarrollo académico, sino también emocional, físico y ético, en sintonía con las metas globales que buscan construir un futuro sostenible, justo y equitativo.

5. Bienestar emocional

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el bienestar emocional «es un estado de ánimo en el cual la persona se da cuenta de sus propias aptitudes,

puede afrontar las presiones normales de la vida, trabajar productivamente y contribuir a la comunidad».

Por otro lado, la OMS define la salud mental como «un estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial, puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y puede aportar algo a su comunidad».

El bienestar emocional y la salud mental, si bien componen dos categorías de análisis diferentes, pueden considerarse profundamente relacionadas la una con la otra, con espacios comunes, e interrelaciones manifiestas. Lo que ocurre en una de ellas modifica y define de manera recíproca y determinante el estado de la otra. La salud mental es una importante dimensión del estado de salud y tiene un carácter determinante del bienestar.

Los **centros educativos son el entorno ideal** para desarrollar intervenciones preventivas que promuevan el bienestar emocional. Estas intervenciones escolares pueden mejorar la salud mental, desarrollar elementos favorecedores, respetar la diversidad y mejorar en los resultados sociales y educativos.

Es fundamental que en el ámbito escolar se contribuya a crear un **sentido de pertenencia** que haga que los niños y jóvenes se sientan **conectados y bienvenidos**, fortaleciendo la identidad y autoestima; desarrollar competencias de resiliencia y superación, promover **comportamientos positivos** como el respeto, la responsabilidad y la amabilidad con amigos y seres queridos puede aumentar el bienestar mental. Ayudar a otros e involucrarse refuerza el formar parte de la comunidad educativa.

El *Aula Cuidadora* en el ámbito del bienestar emocional pretende mejorar los siguientes aspectos:

- **Desarrollo integral del alumnado:** este proyecto responde a la misión del Centro de formar integralmente a nuestro alumnado, no solo a nivel académico, sino también en su capacidad para gestionar emociones y convivir en armonía con los demás. Al fomentar el bienestar emocional, estamos contribuyendo a que los alumnos alcancen un desarrollo completo en todas las facetas de su vida, lo cual es esencial para su éxito futuro.
- En un mundo donde las habilidades socioemocionales son cada vez más valoradas, este proyecto dota de herramientas para enfrentarse a los desafíos de la vida, tanto a nivel personal como profesional. El instituto no solo los prepara académicamente, sino que también se asegura de que sean personas

emocionalmente estables y capaces de tomar decisiones conscientes y equilibradas.

- **Fomento de una convivencia sana y respetuosa:** el proyecto apoya la visión de crear un ambiente de respeto y convivencia positiva. La educación emocional es fundamental para reducir los conflictos interpersonales y fomentar una cultura de empatía, tolerancia y cooperación, lo que contribuye a un ambiente escolar más armonioso y productivo.
- **Respeto y empatía:** el bienestar emocional está profundamente ligado a la capacidad de respetar a los demás y ponerse en su lugar. Este proyecto fomenta la empatía, ayudando a los alumnos a comprender y manejar sus emociones y a mejorar sus relaciones interpersonales. Así, los valores de respeto mutuo y empatía se materializan en acciones concretas dentro del aula y en el instituto en general.
- **Responsabilidad:** al aprender a gestionar sus emociones, los alumnos también desarrollan un sentido de responsabilidad personal y social. El proyecto les enseña a ser responsables de sus emociones, y su impacto en los demás, contribuyendo a un ambiente más positivo y responsable en la comunidad escolar.
- **Inclusión:** este proyecto garantiza que todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias personales o sociales, tengan acceso a herramientas que mejoren su bienestar emocional. Al fomentar un ambiente inclusivo, se asegura que todos los alumnos puedan desarrollarse en un entorno emocionalmente seguro y acogedor.
- **Trabajo en equipo y cooperación:** la mejora del bienestar emocional fomenta una dinámica de cooperación y colaboración entre alumnado, docentes y familias. Aprender a gestionar emociones de manera constructiva permite que los alumnos trabajen mejor en equipo, escuchen activamente a los demás y resuelvan conflictos de forma pacífica.

Desde este modelo de **escuela inclusiva**, que es el que nos guía, no podemos dejar sin respuesta educativa a este alumnado, para lo que proponemos el **modelo de escuela cuidadora**, que se apoya conceptualmente en la escuela inclusiva de forma general, y en el **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)** en lo que respecta al aprendizaje mismo, promoviendo e impulsando una cultura del **buen trato**, generar relaciones y vínculos bientratantes entre toda la comunidad educativa.

- Bajo esta premisa y como respuesta educativa, surge el *Aula Cuidadora* del IES Europa de Águilas: un espacio de apoyo emocional dedicado especialmente a los alumnos y alumnas considerados de Experiencias Adversas en la Infancia. El *Aula Cuidadora* está también incluida como un protocolo específico dentro del Plan de Convivencia del IES Europa y forma parte desde el curso 2021-2022 en el «Programa Preciar» propuesto por el Equipo de dificultades específicas de aprendizaje de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. No obstante, el *Aula Cuidadora* viene llevándose a cabo en nuestro centro desde el año 2016 bajo otros formatos y en diferentes contextos como Taller de Habilidades Sociales, pues el IES Europa siempre ha sido un centro sensible al alumnado que presenta situaciones sociofamiliares complicadas.

El trabajo en el Taller emocional

En el Taller emocional el alumnado trabaja principalmente la relajación, la toma de conciencia y la expresión emocional sobre los motivos que le impiden un tránsito sano por la adolescencia, o que le guían hacia conductas perjudiciales, tanto en el centro educativo como en su entorno social y familiar.

Es un lugar donde parar y observarse a uno mismo y donde poder tomar conciencia en cuanto a los hábitos repetitivos que tenemos a la hora de manejarnos en la vida, así como el reconocimiento de las emociones negadas o no resueltas y que están en la base de la mayoría de los conflictos.

El profesor facilitador del aula crea un espacio de confianza donde se acompañan estas dificultades, que se trasladan inevitablemente a la convivencia del centro, intentando explorar formas más sanas en las que el alumno se relacione consigo mismo y con los demás.

La orientación de este espacio es ante todo de acompañamiento y gestión emocional, prevención y detección, también funciona como una tutoría ampliada. En ningún caso sustituye a un tratamiento psicológico o psiquiátrico profesional. Siempre que se detecten trastornos mentales o de otra índole, desde el Departamento de Orientación o desde el Equipo Directivo, se activan los protocolos legales pertinentes: comunicación a las familias, salud mental, UTE (Unidad Terapéutica de la Consejería de Educación) o al Equipo de Convivencia de la misma consejería. El Taller emocional es ante todo un espacio donde vincular con el alumno, un lugar para la prevención y no una terapia clínica, en definitiva, un lugar donde

el alumno pueda contar con un maestro cuidador o profesor de referencia en quien confiar, un mentor.

El maestro cuidador

El maestro cuidador es la figura facilitadora de esta actividad. La palabra maestro engloba y representa aquí a cualquier tipo de docente. Reivindicamos el concepto de maestro más allá de las denominaciones distintivas que suelen hacerse entre Educación Primaria y Secundaria (maestro en Primaria y profesor especializado en Secundaria). Así, se entiende aquí al maestro asociado al concepto de enseñante, en cualquiera de las etapas educativas, un enseñante que transmite el saber desde la cercanía, que ayuda en el crecimiento integral de su alumno, no solo como responsable de una transmisión de saberes concretos (matemáticos, químicos, literarios, etc.), sino como un **guía** que acompaña al alumno durante un tiempo muy importante de su vida y que es capaz de generar un **vínculo especial** con él, un vínculo que dejará huella toda la vida.

Los alumnos pueden establecer estos vínculos especiales con algunos de sus docentes. La formación de estos vínculos depende de varios factores, pero suele recaer sobre esa persona a quien el alumno elige, o bien aquella que, por función en la escuela, su rol, carácter o formación es designada para acompañar a un alumno concreto.

El **maestro cuidador** es aquel con el que se ha establecido el vínculo, es un docente que acompaña de manera incondicional al alumno, de tal forma que su simple presencia y su vínculo, muchas veces silencioso, provoca en el alumno un ajuste y seguridad a todos los niveles (neuronal, metabólico, afectivo y corporal). A través de esta relación, el maestro cuidador es capaz de proyectar imágenes **identificadoras y afectivas** en las que el alumno se orienta para obtener **seguridad**. Para que este acompañamiento tenga éxito, requiere un tiempo (es una intervención a medio-largo plazo) para que el alumno pueda sentirse seguro.

El concepto de maestro cuidador, como el que ha generado este vínculo especial y se encarga de la relación directa con el alumno, viene inspirado por otros modelos de trabajo, como el **mentoring** (mentoría, mentor), o figuras como el **Coordinador de bienestar** (Ley de Protección Integral a la Infancia), **Tutor de resiliencia o Vínculo Afiliativo**.

Cyrulnik, B. define la figura del **Tutor de resiliencia** como «la persona que ayuda a que, mediante el vínculo que se genera, pueda **resignificar los traumas**, gracias a la calidad del apoyo afectivo e instrumental que aporta a los niños». (Cyrulnik, B. 2001). En este perfil, siguiendo la teoría de Cyrulnik, hablamos de un **Tutor de resiliencia explícito**, que tiene un

perfil profesional, pero que no necesariamente tiene que pertenecer al ámbito educativo (maestros, tutor, jefes estudios, orientadores, etc.), sino que también puede ser otro profesional de la comunidad educativa (educador social de los Servicios Sociales Municipales, educadores de asociaciones, etc.).

Concretando aún más el perfil del **maestro cuidador**, sus funciones serían las siguientes:

- Vinculación y correulación con el alumno.
- Cuidar las relaciones y el vínculo del alumno con el colectivo educativo.
- Proporcionar un ambiente y entorno seguro donde se vigilen posibles incidencias.
- Valorar el progreso académico y personal del alumno. Se trata de una medida para evitar el abandono y fracaso escolar.
- Coordinar y compilar toda la información de la coordinación dentro del colectivo escolar.
- Recopilar y coordinar la intervención y el programa de trabajo en red. Es necesario que en los casos más complejos haya una persona que vea al alumno de forma integral.
- En casos de padres carenciales, este perfil compensa las carencias de cuidados paternos y permiten la elaboración del sufrimiento de los menores.

Objetivos del Taller emocional

1. Crear un espacio seguro y acogedor para alumnos y alumnas EAI (Experiencias Adversas en la Infancia), donde se sientan acompañados y escuchados.
2. Aprender a relajar el cuerpo y la mente.
3. Reconocimiento y toma de conciencia de las emociones básicas y de su sano manejo.
4. Aumento del conocimiento de sí, tanto los puntos fuertes como los débiles, así como los patrones de relación con los demás.
5. Propiciar un espacio para el acompañamiento y gestión emocional y para la reflexión personal del alumno, donde este pueda darse cuenta de qué le causa infelicidad y qué le lleva a funcionar de maneras no sanas.
6. Desarrollar en el alumno la autoestima, la responsabilidad, el autocontrol, la asertividad y otras necesidades emocionales que necesite en el tránsito por la adolescencia.
7. Trabajo emocional de la frustración y de los asuntos inconclusos.

8. Entrenamiento hacia la comunicación sincera, la escucha activa y la expresión sana de las emociones.
 9. Reconocimiento de las semejanzas con otras personas.
 10. Sentir interés positivo y aceptación hacia los otros y de los otros hacia sí, desarrollar la empatía.
 11. Verse a uno mismo desde la perspectiva ajena.
 12. Guiar al alumno hacia la consecución de su proyecto personal.
 13. Facilitar la integración del alumnado sin discriminación de raza, sexo o edad.
 14. Toma de conciencia sobre el momento vital que está viviendo el alumno y sobre la mejora de este.
 15. Desarrollar la toma de decisiones responsables.
 16. Desarrollar y mejorar las habilidades sociales del alumno, tanto en su comunidad educativa como en el entorno familiar.
 17. Prevenir los conflictos.
 18. Fomentar y promover actitudes que favorezcan el compañerismo, la tolerancia y el respeto por otras culturas.
 19. Valoración de la salud, el cuidado y el respeto por su cuerpo.
 20. Mediar con las familias de los alumnos que asisten al taller, asesorarlas y en definitiva comunicarse con ellas para que la relación con sus hijos sea más sana y fluida.
6. Técnicas para fomentar la autonomía y la confianza en uno mismo.
 7. Cuentoterapia: corriente que usa el aspecto simbólico del cuento para trabajar aspectos de la personalidad como son los roles, carencias personales, emociones, carencias familiares.
 8. Escritura reflexiva para la toma de conciencia y su puesta en común en el grupo.
 9. Uso de la expresión artística como proyección de nuestra situación actual: pintura, caja de arena, arcilla, plastilina etc.
 10. Expresión corporal

Requisitos para poder asistir

Para que un alumno pueda asistir al Taller emocional, tienen que darse los siguientes requisitos:

- Ser alumno del IES Europa.
- Es indispensable la autorización por escrito de las familias. Asimismo, las familias serán informadas en reunión presencial donde se les explicará el funcionamiento del aula.
- El alumno debe tener voluntad de asistir. Se trata de una actividad voluntaria y nunca con carácter obligatorio o disciplinario.
- El alumno debe tener voluntad de aprovechar la actividad. En caso de detectar que el alumno asiste al taller sin tener intención alguna de trabajar y avanzar, se valorará el que abandone la actividad.

Decisión conjunta para la asistencia al Taller emocional

La decisión de que el alumno asista al taller se toma entre las siguientes partes y en el siguiente orden:

- Departamento de Orientación y Equipo Directivo.
- Tutores / Equipo Educativo.
- Comisión Convivencia.
- Consentimiento familiar y voluntad del alumno de asistir a la actividad.

Entre todas estas partes se realizará una valoración para la asistencia, y siempre que el alumno cumpla los requisitos explicados en el apartado anterior.

Normas y compromisos del alumno:

- El alumno se compromete a asistir con puntualidad.

Metodología

Para conseguir los objetivos anteriormente mencionados, se usarán entre otras las siguientes técnicas:

1. Técnicas de relajación.
2. Técnicas de autoconocimiento y expresión emocional.
3. Técnicas de musicoterapia: uso de la música para el contacto emocional y el contacto con uno mismo.
4. Técnicas de apoyo emocional, acompañar al alumno por aquello que transite.
5. Técnicas de escucha activa, intentando escuchar de forma neutral, sin juzgar, y confrontando situaciones inconclusas en caso de ser necesario.

- El alumno se compromete a respetar la confidencialidad de los temas trabajados en el que sea trabajo de grupo.
- En caso de romper la confidencialidad, el alumno no participará en el taller.

Del profesor que coordina el Taller emocional:

El profesor se compromete a informar a las familias sobre el funcionamiento general del aula, respetando la confidencialidad de lo tratado por el alumno, con las excepciones que se mencionan y justifican legalmente más adelante.

El profesor se compromete a respetar la confidencialidad de lo expresado por los alumnos respetando siempre las leyes que a continuación se citan.

Organización

El Aula Cuidadora tiene dos tipos de organización en función de las circunstancias de los alumnos que asisten:

- En grupos de hasta cuatro alumnos.
- De forma individual, especialmente para alumnos a los que les cuesta mucho expresarse en grupo.

Espacio físico

La actividad tiene lugar en un espacio específico en el IES Europa situado en la planta baja del edificio, concretamente en el Departamento de Música.

Duración

La duración es variable, son siempre las circunstancias las que definen el tiempo que un alumno asiste a la actividad. En función de las necesidades del alumno, la asistencia tendrá una duración que puede oscilar desde unas pocas sesiones, hasta meses o incluso durante todo el curso escolar en caso de que sea necesario.

Entre el profesor, el alumno y los distintos agentes educativos se valorará cuándo finalizan las actividades del taller para un determinado alumno. En caso de que un alumno vaya avanzando en la solución de sus bloqueos y consiguiendo más autonomía, el profesor hablará con el alumno y entre los dos acordarán si es adecuado o no continuar con la actividad. Este fin puede ser definitivo o temporal, ya que, en caso de necesitarlo, también se valoraría retomar las actividades.

La idea principal es que el alumno sea autónomo y no prolongue las actividades más allá de lo necesari-

rio, que vaya consiguiendo autoapoyo y avance en su proceso por sí mismo.

6. Educación para la Salud

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define educación para la salud como «un proceso que facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para promover y mantener la salud. Su objetivo principal es empoderar a las personas para que adopten conductas saludables, comprendan mejor los factores que influyen en su salud y tomen decisiones informadas al respecto». Esto incluye desde la prevención de enfermedades hasta la promoción de estilos de vida saludables y la mejora de la calidad de vida.

De esta manera, comportamientos y actitudes cotidianos como la actividad física que practicamos, el tiempo que dedicamos al descanso, el tipo de alimentos que consumimos, la manera de relacionarnos con los demás y la actitud que asumimos frente a los problemas, el consumo habitual de determinadas sustancias, etc., hace que tengamos o no un estilo de vida saludable. Muchos de los problemas de salud presentes en la sociedad actual se producen por una incorrecta alimentación, un estilo de vida sedentario, el consumo habitual de tabaco, cannabis y alcohol y las prácticas de riesgo en las relaciones.

La infancia es una etapa clave de intervención para la promoción de conductas relacionadas con la salud y la prevención de conductas de riesgo. La edad escolar es el mejor momento para impulsar la adquisición de estilos de vida saludables, ya que la capacidad de aprendizaje y la asimilación de hábitos son mayores en niños, niñas y adolescentes. Asimismo, los patrones de conducta establecidos durante la infancia se mantienen frecuentemente a lo largo de la adolescencia y la edad adulta. Es necesario, por tanto, fomentar en esta etapa el compromiso con la salud, con su mantenimiento y su promoción, antes de que se inicien los cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia.

Los centros escolares, junto con el hogar, son lugares fundamentales donde tiene lugar el desarrollo individual y social de las personas en sus estadios más tempranos, y ejercen un importante papel en la configuración y aprendizaje de la conducta y los valores sociales de la infancia, la adolescencia y la juventud.

La mejor herramienta disponible para fomentar estilos de vida saludables en la infancia y la adolescencia es la educación para la salud (EpS) desarrollada en el escenario escolar, ya que permite adquirir conocimientos, aprender habilidades y favorecer el aprendizaje de conductas saludables.

En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aunque no dedica artículos específicos para la EpS, sí establece que se debe abordar de manera transversal como uno de los principios pedagógicos necesarios y en concreto en el artículo 23 k, donde se concretan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. Se indica que los estudiantes deben de «afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos».

Alineados con esta idea, el IES Europa comenzó con la adscripción y puesta en marcha del **Plan de Educación para la Salud en la Escuela de la Región de Murcia** en el curso 2011-2012. Incluso, en junio de 2015 fuimos valorados positivamente y se nos concedió el Sello de Calidad en Vida Saludable, que se ha renovado hasta la actualidad en varias ocasiones.

En nuestro plan de EpS se persiguen los siguientes objetivos.

Objetivos Generales:

1. Tratar la educación emocional como un aspecto importante de la salud de todos los componentes de la comunidad educativa.

2. Propiciar el conocimiento de los protocolos de actuación a toda la comunidad educativa sobre casos de protección al menor (autolisis, acoso escolar, violencia de género, maltrato infantil, etc.).

3. Incidir sobre la información y corrección de conductas que perjudiquen los hábitos saludables del alumnado (alcohol, drogas, apuestas, tecnología, etc.) y su estado emocional.

4. Evaluar el estado general de condición física del alumnado del IES Europa en relación con su competencia percibida y situación emocional.

5. Dar a conocer el **Plan de Actuación de Emergencias en centros educativos** a toda la comunidad educativa.

6. Motivar al alumnado hacia la práctica de actividad física y mantenimiento de hábitos saludables.

7. Propiciar entornos y actividades al aire libre dentro del centro educativo para las prácticas lectivas.

8. Informar a padres y resto de comunidad educativa de los objetivos de este programa, haciéndoles conscientes de su importancia y buscando su implicación constante en él.

Objetivos Específicos:

1. Ahondar en las estrategias que, como docentes y familias, tenemos para mejorar la salud emocional del alumnado del IES Europa.

2. Difundir entre alumnado, profesorado y familias los protocolos de actuación que deben conocer si se encuentran en riesgo o vulnerabilidad, derivados de situaciones problemáticas (autolisis, violencia de género, maltrato infantil, etc.).

3. Participar, coordinar y propiciar la adecuada aplicación de los programas que se ofrecen desde la Consejería de Educación y Servicio Murciano de Salud sobre diferentes adicciones en la adolescencia como drogadicción, tecnología, apuestas, etc. Ejemplos de Programas: Argos (1.º ESO), Altacán (2.º ESO), Nudos (3.º ESO), Qué te juegas-QTJ- (4.º ESO).

4. Concienciar acerca de la necesidad de participar en los programas europeos destinados a la salud física, emocional y social, colaborando a partir de este proyecto en todas las actividades propuestas para tal fin.

5. Detectar tendencias importantes de la condición física y coordinativa del alumnado de ESO, y proponer planes de actuación de hábitos saludables de práctica física y su implicación en las clases de educación física.

6. Lograr que todo el centro conozca el **Plan de Actuación de Emergencias en centros educativos**, así como crear una cultura de enseñanza básica de primeros auxilios, incluyendo maniobras de reanimación y actuación ante emergencias.

7. Fomentar mediante metodologías participativas y lúdicas (concursos, retos, etc.), la implantación de hábitos saludables en el centro educativo, tales como el desayuno con fruta, la movilidad sostenible, etc.

8. Conocer y seguir las teorías de la motivación en la implantación de hábitos saludables.

9. Aprovechar y aumentar la utilización de los espacios al aire libre que existen en el IES para impartir clases lectivas más distendidas y saludables.

10. Prevenir de los riesgos del uso de las nuevas tecnologías y pantallas creando hábitos saludables y de seguridad (ciberseguridad) en su utilización.

En relación con estos objetivos, las actividades de EpS desarrolladas en el centro han sido muy numerosas y siempre encaminadas a constituirnos como una

Escuela Promotora de Salud utilizando nuestra *Aula Cuidadora* como eje globalizador de las mismas. Las actividades de nuestro EpS se han dirigido a los siguientes ámbitos:

- **Educación alimentaria y nutricional:** fomentar una dieta equilibrada para prevenir enfermedades relacionadas con la nutrición, como la obesidad y la diabetes.
- **Educación afectivo-sexual:** enseñar sobre sexualidad responsable, prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) y planificación familiar.
- **Promoción de la actividad física:** incentivar el ejercicio regular como parte de un estilo de vida saludable.
- **Prevención de adicciones:** información sobre los riesgos del consumo de tabaco, alcohol, drogas y otras conductas adictivas.
- **Salud mental:** proporcionar herramientas para la gestión de emociones, prevención del estrés y promoción del bienestar psicológico.
- **Salud ambiental:** enseñar sobre los riesgos ambientales y cómo proteger la salud en relación con el entorno (como la contaminación y el cambio climático).

A modo de resumen, las principales actividades y actuaciones desarrolladas en nuestro centro alrededor del EpS y dirigidas a toda la comunidad escolar son:

- **Proyectos Erasmus +:** *Friends of the Earth, The Human Rights, Educando por una Diversidad Europea, Marine Litter, Plastic, plastic, everywhere, We want a better future, Go green, include me in.* Todos ellos relacionados con aspectos de salud y medioambiente.
- **Estudio internacional HBSC (Health Behaviour in School-aged Children),** sobre los hábitos de nuestro alumnado en los siguientes bloques temáticos: 1. Alimentación e imagen corporal. 2. Horas de sueño. 3. Higiene dental. 4. Actividad física y sedentarismo. 5. Medios de comunicación electrónicos. 6. Consumo de drogas. 7. Salud y bienestar. 8. Salud planetaria. 9. Expectativas de participación social. 10. Información sobre asuntos sociales y políticos a través de los debates con la familia y amistades. 11. Escuela. 12. *Bullying* (acoso)/Maltrato escolar. 13. Relaciones con la familia. 14. Relaciones con los amigos y amigas. Lo cual nos ha ofrecido un diagnóstico fundamental de nuestro alumnado.

- **Deporte Escolar:** donde seguimos siendo uno de los centros con más participación de alumnos, no tanto por consecución de éxitos deportivos, sino por masiva entrega de los alumnos en cada una de las pruebas y competiciones. Y no solo quedándonos en el día de los partidos o pruebas, sino propiciando tardes de entrenamiento y encuentros durante los recreos y fines de semana.
- **Programa Stars:** basado en la **movilidad sostenible** y en la formación tanto de alumnado como de profesorado en este ámbito. Se concreta en algunos casos en el uso de la bicicleta, pero también en otros medios de movilidad de bajas emisiones en contaminantes atmosféricos.
- **Programa «Aire Limpio»:** donde se pretende dar a conocer y concienciar de la necesidad de mantener el aire limpio en las aulas, pero, sobre todo, de realizar muchas actividades fuera de las aulas ordinarias, especialmente vinculadas con aspectos de actividad física y medioambiental, haciendo al centro más resiliente hacia enfermedades víricas.
- **Seminario Docente «Estudio longitudinal de la percepción y valoración de la condición física y coordinativa del alumnado de ESO del IES Europa».** En él se valorará la condición física y coordinativa, así como un análisis emocional de cómo se enfrentan a su propia salud. Y, una vez realizado este proceso, se darán pautas y recomendaciones. Está realizado por el Departamento de Educación Física.
- **Charlas de sensibilización:** integradas en nuestro Plan de Acción Tutorial anual.
- **Programa Argos, Altacán, Nudos:** para la prevención del consumo de alcohol, tabaco, cigarrillos electrónicos y cannabis, que se incardina dentro del Plan Regional sobre Adicciones 2021-2026, de la Consejería de Salud en los niveles de 1.º a 3.º ESO.
- **Persea:** programa donde se trata la salud afectivo-sexual de los adolescentes.
- **¿Qué te juegas?:** el programa ¿QTJ? es una intervención preventiva de ámbito universal dirigida a adolescentes. El objetivo es fomentar una actitud crítica y contraria a las apuestas, antes de que se den las primeras experiencias, lo que ayudará a retardar la edad de inicio, evitando o reduciendo la presencia de creencias favorables al juego, como son las expectativas

de éxito y la baja percepción del riesgo. Al mismo tiempo, se busca reducir la prevalencia de juego de apuestas en los menores.

- **ConviveTEAM:** es una herramienta para la mejora de la convivencia escolar que tiene como objetivos prioritarios conseguir una transición fluida y positiva entre ambas etapas, facilitar la adaptación del alumnado recién llegado al centro educativo y favorecer la integración y cohesión social de dicho alumnado.
- **Alerta escolar:** es un programa colaborativo entre la Consejería de Educación y Formación Profesional, y la Consejería de Salud, para la atención del alumnado con patología crónica ante situaciones de urgencia o emergencia en centros educativos. El alumnado incluido en el programa será atendido de forma más eficiente y rápida por el personal del 061. Son destinatarios del programa de Alerta Escolar el alumnado con las siguientes patologías: anafilaxia grave, hipoglucemia en diabetes tipo I, crisis epilépticas o convulsiones y cardiopatías con riesgo de muerte súbita.
- **Consulta joven:** la finalidad de la Consulta Joven es animar a los adolescentes a que compartan sus dudas y miedos a su familia, máximos conocedores y responsables de su bienestar. La enfermera escolar dispone de un espacio físico accesible e íntimo donde se pueda ofrecer asesoramiento sobre hábitos de vida saludables, dé respuesta a sus demandas y colabore con los servicios sociosanitarios.
- Programa de atención psicológica a alumnos de Educación Secundaria y a sus familiares, por parte del AFEMAC (**A**sociación de familias de enfermos mentales de **Á**guilas).
- **Recreos activos:** cuya meta es que los alumnos y alumnas participen en juegos y deportes durante los recreos proporcionándoles una actividad física placentera, motivadora e inclusiva que facilite el desarrollo de competencias para asumir un estilo de vida activo.
- **Talleres sobre Violencia de género y Educación sexual.** Cada año, la Concejalía de Igualdad del Ayuntamiento de Águilas nos

propone diferentes talleres en los que siempre participamos. En otras ocasiones, uno de ellos ha sido el Programa de Sensibilización contra la Violencia de género en los Centros de Secundaria y dirigido a 2.º de ESO (con seis sesiones repartidas en varios meses), tratando temas de imagen corporal, relaciones de parejas en adolescentes, problemas de celos, etc.

- **Mejora de la imagen corporal:** actividad del Plan de Acción Tutorial del centro y dirigido a 4.º de ESO, donde se suele tratar de la mejora de la autoestima y autoconcepto de los alumnos, así como la prevención de enfermedades de la conducta alimentaria.
- **Charlas sobre ciberacoso:** la Guardia civil suele realizar varias charlas para que nuestro alumnado tenga responsabilidad personal y social en el uso de las redes sociales y las tecnologías, no invadiendo la intimidad de otras personas, así como reconociendo las actitudes que no son éticas ni morales con respecto a otros compañeros, personas, etc.
- **Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos:** organizado por la Consejería de Educación y delegación del Gobierno de Murcia, y dirigido al alumnado de 1.º de ESO. Tiene como objetivo responder de manera coordinada y eficaz a las cuestiones relacionadas con la seguridad de los niños y las niñas y jóvenes en el centro educativo y su entorno, fortaleciendo la cooperación policial con las autoridades educativas en sus actuaciones para mejorar la convivencia y la seguridad en el ámbito educativo.
- **Centro cardioprotegido:** el centro cuenta con la certificación de espacio cardioprotegido asegurando la salud y el bienestar de los alumnos, profesorado y visitantes, contribuyendo a mejorar la imagen y confianza en el centro educativo. La certificación incluye la formación y reciclaje del profesorado del centro educativo en técnicas de reanimación y primeros auxilios, aumentar las posibilidades de supervivencia de la víctima con una pronta asistencia de soporte vital básico.



7. Ecoescuela

La preocupación por el medioambiente y la sostenibilidad ha cobrado una importancia crucial en la educación del siglo XXI. En este contexto, la educación en valores medioambientales se ha convertido en una prioridad indispensable en los centros educativos. En nuestro instituto, dentro del marco del proyecto de *Aula Cuidadora*, promovemos una cultura de responsabilidad ecológica, involucrando a toda la comunidad educativa y fomentando la sostenibilidad como un valor esencial. Este compromiso se concreta a través de una serie de actividades, programas y proyectos que fortalecen la conciencia ambiental y la acción directa sobre el entorno.

Reconociendo la necesidad de formar a los jóvenes en el respeto y el cuidado de su entorno, este proyecto busca no solo sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del equilibrio ecológico, sino también dotarles de herramientas y experiencias que les permitan actuar de manera responsable frente a los desafíos medioambientales. En este sentido, el enfoque educativo que promovemos en nuestro instituto va más allá de lo teórico. Apostamos por un aprendizaje vivencial en el que los alumnos, profesores y todo el personal del centro colaboran activamente para reducir el impacto ecológico y crear un entorno más sostenible.

Actividades y programas en el Centro

Para estructurar este trabajo en el ámbito medioambiental, participamos en diversos programas educativos que nos permiten profundizar en el conocimiento y la práctica de la sostenibilidad:

1. **EcoSchool:** este programa internacional tiene como objetivo educar a nuestros alumnos en la importancia del cuidado del medioambiente, promoviendo una conciencia ecológica a través de actividades cotidianas en el centro, como la reducción de residuos y el ahorro energético. La comunidad educativa ha trabajado en conjunto hasta que hemos obtenido la «Bandera Verde», símbolo de la sostenibilidad.
2. **ESenRED (Red de Centros Sostenibles):** como miembros activos de esta red, nuestro alumnado y docentes colaboran con otros centros educativos para compartir experiencias y buenas prácticas en temas de sostenibilidad. La participación en ESenRED nos permite consolidar nuestras iniciativas medioambientales y ampliar nuestra visión global sobre la protección del medioambiente.
3. **Ecoauditorías escolares:** realizamos auditorías ambientales dentro del centro para evaluar nuestro impacto ecológico. A partir de los resultados, diseñamos y ponemos en marcha mejoras en áreas como la gestión de residuos, el uso eficiente de recursos energéticos y la movilidad sostenible. Este proceso lo lideran los delegados ambientales de cada grupo y está supervisado por el comité ambiental del centro.
4. **Proyectos Erasmus+:** A través de proyectos Erasmus relacionados con la sostenibilidad, *Friends of the Earth*, *The Human Rights*, *Educando por una Diversidad Europea*, *Marine Litter*, *Plastic, plastic, everywhere*, *We want a better future*, *Go green, include me in* nuestros alumnos tienen la oportunidad de intercambiar



biar experiencias con estudiantes de otros países europeos, aprendiendo sobre las prácticas sostenibles implementadas en diferentes contextos y desarrollando un enfoque más amplio de los retos ambientales globales.

5. **Programa Stars:** basado en la **movilidad sostenible** y en la formación tanto de alumnado como de profesorado en este ámbito. Se concreta en algunos casos en el uso de la bicicleta, pero también en otros medios de movilidad de bajas emisiones en contaminantes atmosféricos.
6. **Educaclima:** este programa pretende crear una red de centros que, conscientes en materia de cambio climático y sostenibilidad (ODS 13, acción por el clima), desarrollen metodologías activas en el aula que inviten a la reflexión, la planificación y la actuación de forma autónoma del alumnado en esta materia.
7. **Huerto escolar:** el huerto ecológico del centro es un espacio de aprendizaje donde los alumnos cultivan sus propios productos,

aprendiendo sobre agricultura sostenible y los ciclos naturales de los mismos.

8. Implementación de **paneles solares fotovoltaicos** en el centro escolar.
9. **Jardín botánico:** introducción y mantenimiento de especies endémicas en el patio del centro.
10. **Sinergias** con distintas asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro como Asociación Ambiente Europeo (recogida y catalogación de residuos plásticos en el medio marino), adscripción al Foro Marítimo (Youth4Ocean Forum) y a la plataforma EU4Ocean de la Comisión Europea, adscripción a los programas de Teachers For Future de «Acciones por el Clima» y «Recreos Residuos Cero». Convenio con Ambilamp, para ubicar contenedores específicos y retirada de tubos fluorescentes y pilas. Colaboración con Ecoembes en la cesión de contenedores de papel y plástico en aulas y pasillos del centro.



11. **Charlas de acción tutorial:** Greenpeace, Chelonia, Ecoembes, Repsol, etc.

El desarrollo y la difusión de las acciones llevadas a cabo en los últimos años han dado lugar a que en 2020 el periódico *La Verdad* otorgara el Premio a la Educación Ambiental a nuestro centro por la labor desarrollada en defensa del medioambiente y, en 2022, la Asociación de Murcia para la UNESCO y la Sociedad de Pediatras del Sureste de España, en su congreso nacional de pediatría, nos concedieran el premio «Predicar con el ejemplo».

Teniendo en cuenta la trayectoria de nuestro centro, la Consejería de Educación de la Región de Murcia promueve cada año actividades de formación para el profesorado impartidas por el coordinador ambiental del centro como ejemplo de experiencias educativas innovadoras en el campo del medio ambiente.

Comité Ambiental: Un espacio de participación y gestión

Uno de los pilares de nuestro proyecto es el **Comité Ambiental**, constituido por una representación diversa de la comunidad educativa. Este comité está integrado por profesores, alumnos, personal no docente (incluidos los equipos de limpieza), así como por miembros del Ayuntamiento. Esta estructura permite que cada grupo tenga voz en las decisiones y acciones relacionadas con la sostenibilidad en el centro, siguiendo una metodología participativa y teniendo como actor principal al alumnado.

Cada grupo elige a comienzos de cada curso escolar a su delegado ambiental, y entre ellos, se selecciona a los representantes ambientales de los alumnos y alumnas. Estos últimos, junto a miembros del equipo directivo, coordinador ambiental, representantes del AMPA, profesores y personal laboral, conforman el Comité ambiental del centro.

Tras la realización de una auditoría ambiental al centro por parte del alumnado de 4.º de la ESO a principios de curso, se lleva a cabo la primera reunión del Comité ambiental. En ella los alumnos transmiten la información arrojada tras su análisis, exponen las medidas que pretenden realizar para mejorar nuestro entorno dentro de un Plan de acción y se debate junto al resto de miembros a qué acciones se dará prioridad y quién será el responsable de su seguimiento e implementación.

Funciones del delegado ambiental:

https://drive.google.com/file/d/1ghID5uO-qnTVsd8ku4v_gbAIV1W0o5Wj/view?usp=sharing

Decálogo de actuaciones medioambientales:

Para guiar nuestras acciones, hemos elaborado un **Decálogo de actuaciones medioambientales** que orienta a toda la comunidad educativa en el cuidado del entorno. Este decálogo establece pautas concretas sobre:

1. **Reducción y reutilización de residuos:** incentivamos la reducción del uso de plásticos y papel, promoviendo el reciclaje y la reutilización de materiales.
2. **Ahorro de energía:** fomentamos el uso eficiente de la energía, apagando las luces y los dispositivos electrónicos cuando no son necesarios.



3. **Gestión responsable del agua:** nos comprometemos a hacer un uso racional del agua en todas las instalaciones del centro.
4. **Movilidad sostenible:** promovemos el uso de medios de transporte no contaminantes, como la bicicleta, para desplazarse al centro.
5. **Mantenimiento de los espacios verdes:** impulsamos el cuidado de las zonas ajardinadas y la plantación de especies autóctonas.
6. **Educación y sensibilización:** organizamos jornadas y charlas sobre temas ambientales para concienciar a la comunidad educativa.
7. **Consumo responsable:** fomentamos la adquisición de productos ecológicos y de comercio justo en las actividades del centro.
8. **Participación en campañas de limpieza:** realizamos periódicamente campañas de limpieza de entornos cercanos al instituto.
9. **Sensibilización sobre la biodiversidad:** llevamos a cabo actividades que fomentan el conocimiento y respeto por la fauna y flora locales.
10. **Colaboración con el entorno local:** establecemos vínculos con el Ayuntamiento y



asociaciones locales, regionales, nacionales e internacionales para desarrollar proyectos comunes de protección ambiental.

Algunas acciones llevadas a cabo en los últimos años son:

- Reparto de botellas reutilizables a toda la comunidad educativa.
- Instalación de varios aparcamientos de bicicletas.
- Creación de un aula al aire libre.
- Fomento del jardín botánico del centro.
- Mejoras en la eficiencia energética cambiando la iluminación del centro
- Creación del Centro de Recuperación del endemismo «Manzano de la Cuesta de Gos» y eliminación de plantas invasoras.
- Creación del rincón ambiental, panel ambiental y punto limpio dentro del centro.

8. Conclusión

La implementación del *Aula Cuidadora* en nuestro centro educativo representa mucho más que una iniciativa puntual; es un enfoque transformador que sitúa el bienestar integral del alumnado y de toda la comunidad educativa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al integrar el bienestar emocional, la salud y la sostenibilidad medioambiental, este proyecto responde no solo a las necesidades inmediatas de nuestros jóvenes, sino también a los grandes desafíos globales que enfrentamos hoy.

El *Aula Cuidadora* es una respuesta activa a los principios y objetivos recogidos en la LOMLOE, la LOPIVI, y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4.7, que insta a los sistemas educativos a preparar a las futuras generaciones para ser ciudada-

nos conscientes, responsables y comprometidos con el desarrollo sostenible y la justicia social. A través de este enfoque integral, no solo buscamos mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos, sino formar personas capaces de gestionar sus emociones, cuidar de su salud y actuar con responsabilidad hacia su entorno y la sociedad en general.

El éxito de este proyecto radica en la implicación de toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado, familias y personal del centro trabajando juntos por un objetivo común. El *Aula Cuidadora* no solo mejora el ambiente escolar, sino que promueve valores que acompañarán a nuestros estudiantes a lo largo de toda su vida, permitiéndoles afrontar el futuro con herramientas emocionales, físicas y éticas sólidas.

En definitiva, el *Aula Cuidadora* no es solo un proyecto de hoy, sino una inversión en el futuro de nuestra sociedad, donde cada estudiante se convierte en un agente de cambio capaz de contribuir positivamente a un mundo más justo, saludable y sostenible.

Referencias

Declaración Universal de Derechos Humanos.

Objetivos Desarrollo Sostenible Naciones Unidas.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



Autoría

Ismael Lucena Rodríguez es licenciado en Ciencias Geológicas por la Universidad de Granada, incorporándose a la docencia como profesor de Secundaria de la especialidad de Biología y Geología en el curso 1992-93. Durante este periodo ha ostentado diferentes cargos pedagógicos y unipersonales, Jefatura de Departamento y secretario, en distintos centros de secundaria de la Región de Murcia. Es profesor del IES Europa desde el curso 1998-99 formando parte del Equipo Directivo que inauguró el centro. Desde 2008 desempeña el cargo de *director* del mismo asumiendo este reto con el objetivo fundamental de garantizar una *Educación Inclusiva y Equitativa de calidad* en la que se fomente la formación integral de todo el alumnado.

Apolonia Albarracín Pérez es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Lleva 27 años como profesora de Educación Física en Institutos de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, desarrollando su labor docente los últimos 9 años en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. También ha sido profesora colaboradora de la Universidad en varias ocasiones (UCAM, Universidad de Almería) y sigue vinculada al Máster de Educación de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Es ponente habitual en Congresos y cursos de Educación Física y Actividades acuáticas, especialmente relacionada con programas de salud y educación. Es autora de numerosos artículos, y su investigación gira en torno a la prevención de ahogamientos, a las actividades físicas saludables, así como a la alfabetización acuática en centros educativos. Autora de varios capítulos de libros de educación física y actividades acuáticas, así como editora de revistas especializadas en este ámbito. Es Coordinadora de Salud del IES Europa de Águilas y miembro en la Mesa Sectorial de Salud de la misma localidad.

Benjamín Mañas Muñoz es licenciado en Ciencias Ambientales por la Universidad de Almería (UAL) con máster en Gestión Cinegética por la Universidad de Huelva (UHU). Está acreditado como Experto en Medio Ambiente por la Consejería de Educación, Consejería de Medio Ambiente y por la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía desde 2004 con las que ha realizado diversos proyectos técnicos y de formación. Desde 2006 es profesor de Biología y Geología en la Región de Murcia, coordinando en los últimos años programas educativos dentro del IES Europa como ESEN-RED, AireLimpio, Ecoescuelas (ADEAC), Educaclima (fundación Trilema), Teachersforfuture-spain y Zinkers (fundación Repsol). Desde 2010 imparte, coordina y tutoriza cursos y proyectos relacionados con el Medio Ambiente, Sostenibilidad y con la Competencia Digital Docente para profesores a través del Centro de Profesores de la Región de Murcia (CPR).

José Luis Salas Martínez es profesor de Educación Secundaria desde hace 24 años. Durante 15 años ha coordinado el programa *Música y Convivencia* en el IES Europa. Facilitador del protocolo *Aula Cuidadora* en el mismo centro desde 2016. Se ha formado en Terapia Gestalt y en el Programa SAT de la *Fundación Claudio Naranjo*. Autor de libros de texto para ESO para la editorial norteamericana *Mcgraw-hill* desde hace 18 años. Profesor Superior de Piano, músico y compositor con varios álbumes publicados en las diferentes plataformas de *streaming*.





Presentamos las buenas prácticas de cuatro colegios de diferentes comunidades autónomas:

Trabajando por el bienestar: nuestro día a día (Madrid)

Palpitando. (Valladolid). Proyecto de Innovación Educativa (PIE) Escuelas Saludables de Castilla y León

Proyectos: *Acompáñame* y *Mi amigo de taitantos* (Toledo) (Castilla-La Mancha)

El plan de bienestar emocional del CPEB de Cerredo (Asturias)



Queremos plasmar cómo liderando un trabajo planificado, consensuado y coordinado, en el que se haga partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa, podemos avanzar y proteger al alumnado, con el objetivo de mejorar su bienestar afectivo y emocional fortaleciendo su equilibrio personal. Para ello, detallamos las líneas metodológicas que seguimos: cómo trabajamos, prevenimos y mejoramos las distintas actividades que realizamos para hacer realidad un proyecto educativo fundamentado en los valores de igualdad, tolerancia, respeto, inclusión e individualización. El objetivo último es conseguir que el alumnado lo interiorice y forme parte de este proyecto. Trabajamos para que ellos mismos sean actores y protagonistas de su bienestar, que se encuentren bien en el colegio, alegres, tranquilos, disfrutando del día a día y superando los posibles conflictos y dificultades...

M.^a Jesús Borrego



TRABAJANDO POR EL BIENESTAR: NUESTRO DÍA A DÍA

WORKING FOR WELLBEING: OUR DAILY LIFE

M.^a Jesús Borrego

Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. Tutora y Coordinadora de Bienestar y Protección Infantil del CEIP Miguel Blasco Vilatela

Resumen

La finalidad de este artículo es compartir y visibilizar el trabajo que hacemos día a día con el alumnado para mejorar el clima social en nuestro centro educativo, incidiendo en el bienestar emocional y en la convivencia. Queremos plasmar cómo liderando un trabajo planificado, consensado y coordinado, en el que se haga partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa, podemos avanzar y proteger al alumnado, con el objetivo de mejorar su bienestar afectivo y emocional fortaleciendo su equilibrio personal. Para ello, detallamos las líneas metodológicas que seguimos: cómo trabajamos, prevenimos y mejoramos las distintas actividades que realizamos para hacer realidad un proyecto educativo fundamentado en los valores de igualdad, tolerancia, respeto, inclusión e individualización. El objetivo último es conseguir que el alumnado lo interiorice y forme parte de este proyecto. Trabajamos para que ellos mismos sean actores y protagonistas de su bienestar, que se encuentren bien en el colegio, alegres, tranquilos, disfrutando del día a día y superando los posibles conflictos y dificultades que puedan ir apareciendo, teniendo en cuenta que es en el centro educativo donde pasan una parte muy importante de su día a día y en el que tienen que encontrarse en un ambiente agradable, positivo y adecuado.

Las actividades que se llevan a cabo parten del proyecto educativo del centro y están recogidas en las programaciones docentes y desarrolladas en las pro-

Abstract

The purpose of this article is to share and make visible the work we do every day with the students to improve the social climate of our educational center, we influence emotional well-being and coexistence. We want to show how by leading planned, consensual, and coordinated work in which we involve all members of the educational community, we can advance and protect students, all with the aim of improving their affective and emotional well-being by strengthening their personal balance. To do this, we detail the methodological lines that we follow, how we work, prevent, and improve the different activities that we carry out so that an Educational Project based on the values of equality, tolerance, respect, inclusion, and individualization is promoted and carried out. The ultimate objective is to ensure that the students internalize it and become part of it. We work so that they themselves are actors and protagonists of their Well-being, that they feel well at school, happy, calm, enjoying day to day and overcoming possible conflicts and difficulties that may appear, taking into account that it is at the center educational where they spend a very important part of their daily lives and in which they have to find themselves in a pleasant, positive and appropriate environment.

The activities carried out are based on the center's Educational Project and are included in the teaching programs and developed in the classroom programs.

gramaciones de aula. Todo ello unido transversalmente al resto de planes y proyectos del centro, ya que es esta sintonía la que hace posible proporcionar y mejorar el bienestar emocional del alumnado. Consideramos positivas las actividades trabajadas en el centro puesto que hay un buen clima en las aulas, mostrándose los alumnos tranquilos y contentos.

Palabras clave: Bienestar emocional, convivencia, clima social, salud mental y coordinación.

All of this linked transversally to the rest of the center's plans and projects since it is this harmony that makes it possible to provide and achieve the Emotional Well-being of the students. We consider the activities carried out at the Center related to the Emotional Well-being and Coexistence of our students to be positive since conflicts have decreased.

Key Words: Emotional well-being, coexistence, social climate, mental health, and coordination.





I. Nuestro centro. El CEIP Miguel Blasco Vilatela (Madrid)

El Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Miguel Blasco Vilatela se ubica en el distrito municipal de Ciudad Lineal, Madrid. En el entorno hay distintos servicios comunitarios como son: junta municipal, centros culturales, biblioteca, polideportivo, piscina, parques infantiles, zonas verdes, centros de salud, servicios religiosos, zonas de ocio, todo tipo de tiendas, buena comunicación de metro y autobuses, así como centros educativos públicos, concertados y privados. El Centro cuenta con tres unidades de primer ciclo de Educación Infantil (0 a 3 años), cinco unidades de segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) y doce unidades de Educación Primaria. No somos un centro bilingüe, pero tenemos proyecto propio en francés. A partir de cuarto de Educación Primaria tenemos una hora a la semana de Plástica en francés y en los cursos del tercer ciclo de Educación Primaria, una hora de Francés a la semana y tres horas de Inglés semanales. En cuanto a las instalaciones tiene un edificio principal, un gimnasio y amplias zonas de patio (pistas de fútbol y baloncesto), un huerto escolar y una casita donde se encuentra el aula multisensorial.

I.1. El equipo docente

La plantilla del centro cuenta con 30 profesores, aproximadamente un 46,6 % de ellos tienen destino definitivo en el centro, el 16,6 % no son definitivos y un 36,6 % del profesorado es interino. Este porcentaje de profesores, aunque *a priori* podría parecer poco estable, en nuestro caso ha sido enriquecedor; los nuevos compañeros aportan nuevas ideas, distintas metodologías y una visión externa y fresca de nuestro proyecto.

La directora del centro se ha incorporado este curso, ha mantenido en sus puestos al resto del equipo directivo y ha seguido más o menos la misma línea de trabajo. Además de los tutores y de los especialistas, nuestra plantilla ha incorporado este curso un técni-

co superior en integración social (TSIS). Contamos también con la participación de una orientadora educativa (OE) que acude tres días a la semana y un profesor de servicios a la comunidad (PSC) que viene un día a la semana, ambos son recursos personales externos que pertenecen al equipo de orientación educativo y psicopedagógico general (EOEP) del sector y contribuyen a la mejora del clima social del colegio.

Figura I. Chapa Convivencia



El clima entre los profesores es bueno, tanto a nivel profesional como personal, basado en la colaboración y respeto mutuo, lo que permite intercambiar experiencias, ideas, sugerencias e iniciativas, participando de forma conjunta, o en pequeños grupos, en la programación de actividades, proyectos y búsqueda de recursos para garantizar las necesidades del alumnado y fomentar sus capacidades.

1.2. Coordinador de bienestar y protección

En el centro educativo desempeño las funciones de coordinadora de bienestar y protección infantil y, entre otras actividades, propongo recursos para velar por el derecho a la protección integral de la infancia, realizo actuaciones para promover una convivencia positiva en el centro educativo libre de violencia, identifico e intervengo en situaciones que pudieran vulnerar los derechos básicos de los menores.

Las funciones del coordinador de bienestar y protección, están definidas en **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio**, de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (Art. 5) e incluidas en las **Instrucciones de 13 junio de 2023 de las Viceconsejerías de política educativa y de organización educativa**, de comienzo del curso escolar 2023-2024 en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid. Hemos organizado estas funciones en torno a cinco grandes apartados:

Formación

a) *Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros educativos como al alumnado. Se priorizarán los planes de formación dirigidos al personal del centro que ejercen de tutores, así como aquellos dirigidos al alumnado destinados a la adquisición por estos de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia. Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento.*

f) *Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existentes en su localidad o comunidad autónoma.*

Planificación

h) *Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia del centro.*

k) *Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada.*

Prevención

d) *Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos.*

e) *Fomentar entre el personal del centro y el alumnado la utilización de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos.*

f) *Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad.*

Detección

i) *Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado.*

j) *Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos.*

c) *Identificarse ante los alumnos y alumnas, ante el personal del centro educativo y, en general, ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno.*

Intervención educativa

b) *Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios sociales competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes, si se valora necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos.*

Mis actuaciones se desarrollan en el marco del Plan de Convivencia del centro (PCnv) y están recogidas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). Para poder desempeñar correctamente y de manera efectiva mis funciones, trabajo estrecha y coordinadamente con el equipo directivo, el servicio de inspección educativa, los servicios de orientación y los tutores.

1.3. El alumnado

En el centro hay aproximadamente 440 alumnos que abarcan desde los 0 hasta los 12 años de edad. Hay un porcentaje del 35 % aproximadamente de alumnos extranjeros. Muchos proceden de familias latinoamericanas, aunque hay de muchas nacionalidades (marroquíes, rumanos, etc.). Aproximadamente hay un 8,2 % de alumnos con necesidades educativas especiales, un 4 % de alumnos de compensación educativa (compensatoria) y un 4 % de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español; de hecho, están escolarizándose continuamente alumnos nuevos. Esta diversidad hace más enriquecedora las actividades para mejorar el clima social del centro.

1.4. Las familias

Hay familias que colaboran con el centro y otras que, debido, entre otras cuestiones al trabajo, no pueden hacerlo. La colaboración es más positiva cuando se hace a través de las tutorías. Se intenta potenciar la idea y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y fomentar la mayor implicación en la vida del centro. La Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) colabora con el colegio, ofrece su ayuda y oferta actividades a los alumnos después de la jornada escolar.

1.5. Nuestros proyectos

En el colegio se llevan a cabo diferentes proyectos, en los que tanto los docentes, el alumnado y las familias estamos implicados y que, como se ha mencionado anteriormente, de manera transversal forman parte del proyecto de convivencia y en ellos se trabaja y se contribuye a la mejora del clima de convivencia escolar. Es por ello que iré resaltando a lo largo de este artículo, aquellos en los que, como coordinadora de bienestar y protección, de alguna u otra forma, impulso y coordino. Todos los proyectos y actuaciones tienen un enfoque competencial y desarrollan las competencias clave y específicas, por lo que se hará referencias a ellas, al mismo tiempo que se relacionan con las funciones del coordinador de bienestar y protección, y se reseñarán a los compañeros del centro que participan.

1.5.1. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

En relación a la competencia **personal, social y de aprender a aprender** (CPSAA) y dentro de las funciones de planificación mencionadas en el apartado c, es importante resaltar dos proyectos: *Proyecto Hazte voluntario, somos solidarios*, con la finalidad de fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad, ayudando a mejorar su autoestima, autoconcepto y preparando ciudadanos responsables y comprometidos; y también el *Proyecto Mentor Actúa*, que impulsa la observación y el intercambio de buenas prácticas educativas, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación como eje transversal, y focalizada en tres áreas temáticas: Proyecto Lingüístico de Centro, Desarrollo Lenguaje Científico STEAM, Metodologías activas y Convivencia.

1. Proyecto «Hazte voluntario, somos solidarios». Tiene como objetivo promover la tolerancia, el respeto a las diferencias individuales mediante la ayuda y la colaboración como un elemento de enriquecimiento y crecimiento personal del alumnado. Destacamos tres actividades dentro del centro en relación

con este proyecto: las carreras solidarias, el mercadillo solidario y el programa «Nuestros compis».

a) Carrera solidaria: se hace para apoyar una causa benéfica, en este curso 2023-2024 el objetivo ha sido concienciar al alumnado sobre la leucemia infantil, empatizar y colaborar con los compañeros con esta y otras enfermedades.

Trabajamos valores como son la solidaridad, la empatía y la ayuda. Organizada por una profesora de Educación Física, participa todo el alumnado, también se invita a los padres y las madres y el AMPA colabora. La actividad consiste en correr distintos metros según los niveles (se dan vueltas al patio, los más pequeños una, y va subiendo hasta los mayores que dan tres vueltas). Se realizan carteles y al alumnado se les entrega un dorsal y un diploma de haber participado en la carrera solidaria.

Figura 2. Carrera solidaria «Con la leucemia infantil»



Figura 3. Mercadillo solidario por el cáncer infantil y juvenil



Colaboramos con una fundación, en este caso con la Fundación Seur, y se recauda dinero que se entrega a la asociación. El alumnado está muy motivado y expectante ante la recaudación obtenida.

b) Mercadillo solidario: se hace también con la finalidad de colaborar con asociaciones o fundaciones de un colectivo vulnerable. Este curso hemos colaborado con la Fundación Aladina que se ocupa del cáncer infantil y adolescente. Esta actividad se organiza con el equipo docente y se lleva a cabo por el alumnado de 6.º y sus profesores, así como por los especialistas que dan clase en ese nivel.

Se realizaron murales y carteles para visibilizar el mercadillo. La actividad promueve la participación, colaboración, solidaridad y el compromiso del alumnado. Todas las clases del colegio van al mercadillo a comprar. Se abrió a primera hora y una vez finalizada la jornada escolar, las familias pueden acceder al mercadillo. Se vendió absolutamente todo, no quedó nada. Una vez acabado el mercadillo, los alumnos y alumnas dejaron todo el espacio recogido y limpio. Fue un gran trabajo, ellos catalogaron lo que se vendía, montaron el mercadillo en un espacio del colegio y atendieron a los grupos que venían a comprar y a las familias. El dinero recaudado se entregó a la Fundación Aladina, que nos entregó un diploma que está expuesto en el colegio.

c) «Nuestros compis»: se hace con la finalidad de ayudar a desplazarse por el centro escolar al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dentro

de los objetivos de este curso 2023-2024 resaltamos conocer y apoyar al alumnado con diferencias individuales asociadas a TEA. Se lleva a cabo bajo la supervisión del técnico superior en integración social (TSIS) y participa todo el centro. Se trata de una actividad de aprendizaje y servicio en la que los alumnos de 6.º de Educación Primaria pasan por todas las aulas formando a sus compañeros, una vez que ellos recibieron formación por parte del TSIS que, como inicio, les dio una charla sobre el alumnado TEA, visionaron varios vídeos y concluyeron con una ronda de preguntas en las que les aclaró dudas, confusiones, inquietudes o curiosidades. Las actividades comenzaron con un minucioso recorrido en pequeños grupos por el centro, analizando dónde es necesario e importante colocar pictogramas. A continuación, se ponen en común las ideas y se deciden los grupos para crearlos.

2. Programa «Mentor Actúa»: ofrece a los docentes la oportunidad de participar en una actividad formativa por emparejamientos entre centros educativos, generando un entorno de colaboración, comunicación y diálogo dentro de la comunidad educativa, aportando visibilidad a las buenas prácticas. La finalidad que persigue el equipo docente es aprender e intercambiar prácticas educativas y transferir los aprendizajes a nuestro centro y al alumnado. Hemos comenzado este curso escolar organizando el intercambio con el CEIP Príncipe de España de Miranda de Ebro (Castilla León). Se trata de un intercambio de prácticas educativas por parte de seis profesoras de distintos niveles y especialidades. En cuanto a la organización y activida-

des, hemos realizado varias reuniones. La primera reunión es orientativa y la última conjunta, de intercambio de experiencias de todos los centros que participamos. Se preparan las reuniones, se organiza la visita de las profesoras del centro invitado, se organiza y se lleva a cabo nuestra visita, se realizan videoconferencias con el otro centro para hacer una evaluación y plantear un proyecto común y se hace una videoconferencia con el resto de centros que participan en este proyecto. El curso que viene seguiremos con el proyecto y las visitas se harán también con alumnos.

1.5.2. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

En relación a la competencia **matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)** y dentro de las funciones de planificación a la que se hizo referencia anteriormente en el apartado k, destacamos tres proyectos que ayudan a la cohesión de los grupos y a la participación de familias y profesores: *Proyecto de huerto escolar*, *Plan de hábitos* y el *Proyecto de educar hoy por un Madrid sostenible*, con la finalidad de fomentar e impulsar que en el centro educativo se lleve a cabo una alimentación saludable y nutritiva que ayude a llevar una dieta equilibrada.

1. Proyecto de Huerto escolar. Tiene como objetivo fomentar el respeto por la naturaleza y el medioambiente y la búsqueda por parte de nuestro alumnado del pleno desarrollo de la personalidad y una formación integral a partir de estructuras socializadoras y participativas. El Proyecto de Huerto se inició en el curso 2019-2020, a iniciativa del AMPA y con la colaboración de familias, actualmente formamos parte de la Red de Huertos Sostenibles de Madrid. El proyecto definitivo se consolidó con la puesta en marcha de seis bancales con riego automático y la entrega de material y plantones de primavera (calabazas, tomates, berenjenas, pimientos, margaritas del cabo, menta, etc.). En estos momentos contamos con tres compostadoras, el huerto vallado, un hotel de insectos y el oasis de las mariposas. Todos los cursos participan en el Proyecto y, por tanto, los tutores y también las familias que aportan su trabajo, experiencia, ideas, materiales y su tiempo libre e ilusión para sacar adelante dicho proyecto.

En cuanto a la organización, hay que destacar que un tutor asume las funciones de coordinador del proyecto. En todos los espacios comunes del centro y en cada ciclo hay un identificador dedicado al huerto en donde se coloca el calendario y en el que se marcan las actividades y las clases que tiene que atenderlo (limpiar, sembrar, regar, recoger, etc.).

Se realizan actividades relacionadas con las competencia específica 4 y 5 del área de Ciencias de la

Naturaleza: 4. Conocer y tomar conciencia del cuerpo, así como de las emociones y sentimientos propios y ajenos, aplicando el conocimiento científico para favorecer la salud física y mental; y 5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades, estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo y mejorarlo.

Figura 4. Huerto. Recolección y compostaje





Figura 5. Plan de hábitos alimentación saludable

Sembramos y recogemos según el calendario de siembra, así el alumnado puede conocer diferentes frutas y verduras de temporada, que una vez recolectados se llevan a casa para compartir con sus familias y tienen posibilidad de probarlo o manipularlo. Igualmente, en la biblioteca hay un rincón dedicado a los libros y cuentos sobre el huerto. Resulta una experiencia muy positiva y gratificante.

2. Plan de hábitos de alimentación saludables. Tiene como objetivos: mejorar los hábitos saludables del alumnado promoviendo un estilo de vida saludable y responsable para evitar la obesidad; reducir el consumo de plásticos; reducir el consumo de bollería industrial y aumentar la ingesta de agua.

Destacamos tres actividades en relación con este Plan: los desayunos saludables, el programa escolar de consumo de frutas, hortalizas y leche y la actividad Mesa VIP del comedor.

a) Desayunos saludables: tenemos una planificación para saber lo que tienen que traer para desayunar cada día de la semana en el colegio.

b) Programa escolar de consumo de frutas, hortalizas y leche de la Unión Europea cofinanciado por el Gobierno regional y la Unión Europea: nos proporciona piezas semanales de manzanas, peras, plátanos de Canarias, mandarinas y tomates cherry y, otro día, un tetrabrik de leche, el resto de los días de la semana están establecidos en la planificación mencionada anteriormente.

c) Mesa VIP es una mesa «distinta» en el comedor, en la que se sienta el alumnado que haya respetado las normas, sean colaboradores y mantengan una actitud adecuada, solidaria y responsable. Todo ello trabajado de una forma divertida y original, mediante refuerzos positivos en el comedor. Dentro del comedor existen un plan y normas y una escala de observación, por lo que se va viendo la autonomía y, en función de ella, se van a la mesa VIP.

3. Proyecto de Educar hoy por un Madrid sostenible. Tiene como objetivos impregnar el desarrollo de las actividades docentes en los valores de sostenibilidad y sensibilizar al alumnado sobre la influencia de sus acciones en el medioambiente, promoviendo su participación y responsabilidad en el uso y gestión de los recursos del centro escolar y de su entorno. Iniciamos el proyecto promovido por el Ayuntamiento de Madrid en el curso 2022-2023. En este curso hemos trabajado como objetivo específico mejorar los hábitos sostenibles en relación con reducir el número de paquetes de papel en el centro y reciclar correctamente.

En cuanto a la organización, uno de los primeros pasos ha sido crear un «Comité Ambiental», cuyos inte-

grantes son alumnos voluntarios de cursos superiores que están muy implicados, profesores también voluntarios y un miembro del equipo directivo, en nuestro caso, jefatura de estudios. Sus funciones, entre otras, son recopilar y analizar la información inicial, evaluar los objetivos anteriores, realizar encuesta de trabajo, así como proponer y promover acciones para buscar soluciones. Se llevan a cabo reuniones: unas, solo con los miembros del Comité del Centro y otras, con la coordinadora externa del proyecto. Participan todos los cursos, el alumnado y sus familias y el equipo docente.

Se realizan actividades relacionadas con la competencia específica 6 del área de Ciencias de la Naturaleza: 6. *Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar, problemas, buscar soluciones y actuar en su resolución, fomentando respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.*

Figura 6. Identificación Comité Ambiental



Se trabajan con las familias y con el alumnado las acciones realistas que se puedan llevar a cabo en base a los objetivos anteriormente señalados. Se pide la participación de las familias de 5.º y 6.º para la realización de una encuesta relacionada con los objetivos de sostenibilidad. Se hacen actividades de reciclaje, construcción de juguetes, se reutiliza y se reduce el consumo de papel y cartulina, se llevan a cabo actividades de concienciación, compostaje y charlas de consumo responsable, entre otras.

Al finalizar los dos años del proyecto, seremos evaluados para obtener una acreditación como Centro Ambientalmente Sostenible por el Ayuntamiento de Madrid.

2. El Proyecto de Convivencia y bienestar

El proyecto se fundamenta en una batería de actividades organizadas para todo el centro, para cada ciclo

educativo y para cada aula, en las que se procura el bienestar y la convivencia de nuestro alumnado en su día a día.

Se hace referencia a la figura del coordinador de bienestar y protección infantil, como nexo de unión de todas las actividades que realizamos. Nuestras intervenciones se enmarcan en un recorrido desde que el alumnado entra por la puerta del centro escolar, tratamos de que aprendan y lo apliquen en el colegio, para proyectarlo y generalizarlo en su entorno familiar y social, es decir, se intenta que haya una continuidad, una vez acabada la jornada escolar.

2.1. Respuesta del centro. Actividades

Comenzamos haciendo un recorrido por las diferentes actividades que vamos trabajando y empezamos con las actividades de centro. Todas ellas se realizan con los alumnos desde primer curso de Educación Infantil hasta 6.º de Educación Primaria (0 a 12 años). El objetivo que perseguimos es que el alumnado tenga el sentimiento de equipo, de unidad y de pertenencia a la comunidad educativa. Cuanto más conviva junto nuestro alumnado y más unido esté, mejor será su convivencia y bienestar, que es la base de nuestro trabajo y de este artículo.

1. El buzón del Vilatela tiene como finalidad dar respuesta a una de las funciones que desempeño como coordinadora de bienestar y protección y que es básica para poder dar respuesta a las necesidades de toda la comunidad educativa. Está recogida en el apartado c, dentro de las funciones de detección, y consiste en identificarme ante la comunidad educativa, como referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno. El objetivo es facilitar la comunicación y recepción de mensajes que a veces no se dicen oralmente.

La actividad comienza con la presentación del buzón del Vilatela a todas las familias en las reuniones grupales de inicio de curso. Les facilito, asimismo, el correo que se ha creado para el desempeño de mis funciones. En un segundo plano, les doy a conocer a todos los grupos de alumnos el buzón del Vilatela para que el alumnado lo asocie a la Convivencia. Está situado dentro del centro, en la entrada del colegio, al lado de las escaleras para que se vea fácilmente.

Programa SociEscuela está enmarcado dentro del programa de mejora de la convivencia y clima escolar de los centros docentes de la Comunidad de Madrid. SociEscuela es una herramienta de detección precoz de los problemas de convivencia y acoso escolar. Es un programa de prevención, cuyos objetivos son sensibilizar a la comunidad educativa;

implantar estrategias de mejora de la convivencia; lucha contra el acoso escolar; desarrollar estrategias para la prevención de conflictos, y la resolución pacífica de los mismos. Los cursos en los que se realiza de manera generalizada son 5.º y 6.º de Primaria y, cuando las circunstancias lo hacen aconsejable, también se realiza en el segundo ciclo de Educación Primaria. Se lleva a cabo con la colaboración de jefatura de estudios y los tutores de los cursos en los que se vaya a realizar. Se proporciona una tableta a cada alumno y se les indica cómo acceder y la clave que tienen que utilizar. Una vez que se les dan las indicaciones, tienen autonomía para realizar el test. Cuando se ha completado por todo el alumnado de la clase, se analizan y evalúan los resultados, estableciendo posibles actuaciones que sea conveniente llevar a cabo. Los resultados se facilitan a los tutores para que puedan analizar el sociograma de su grupo y puedan trabajarlo en la clase, en su caso. En todo este proceso es clave la ayuda y las sugerencias de la orientadora del EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

Figura 7. El Buzón del Vilatela



4. Las Efemérides están recogidas en la Programación General Anual (PGA). El objetivo es buscar la participación del alumnado y la participación de las familias: Navidad, Día de la Paz, Carnavales, Día del Libro, San Isidro, Día de final de curso, chocolatada, Día del Autismo, etc. Diversos días que celebramos todo el centro juntos, de 0 a 12 años, desde los más pequeños a 6.º de Primaria. Se desarrollan actividades en las

que colaboramos y participamos todos, y lo que pretendemos es favorecer el sentimiento de pertenencia al colegio. Buscamos la convivencia, el clima social del centro, educar para la paz y celebrar distintas fiestas señaladas todo el centro. La organización de las mismas, comienza en la comisión de festejos de la que forman parte un grupo de profesores y un miembro del equipo directivo que se ocupan de planificar las actividades y de explicarlas al resto del profesorado para que las llevemos a cabo.

Figura 8. Celebración del Día de la Paz



5. Actividades de aprendizaje y servicio. Son transversales. Los alumnos de cursos superiores ayudan a compañeros de cursos inferiores. Para participar, algunas veces se piden voluntarios y otras, las realizan toda la clase. Están relacionadas con la competencia de aprender a aprender para darles mayor autonomía.

a) Hermanamientos: los grupos del tercer ciclo de Educación Primaria ayudan a los más pequeños a desplazarse a las fiestas, les representan obras de teatro y otras actividades que se van planteando. La finalidad de esta actividad es mostrar empatía y solidaridad. Desde dirección y, dependiendo de la actividad, se organizan los cursos que van a colaborar y a quién o quiénes van a ayudar.

b) Proyecto de baños. Realizado por los alumnos de atención educativa. Se han colocado en todos los cuartos de baño del colegio, (incluidos los de comedor y patio), frases plastificadas de apoyo, de ánimo y contra el acoso para que sus compañeros cuando vayan al baño, las lean. En Educación Infantil se han realizado pictogramas porque los niños son muy pequeños y no saben leer.

El alumnado de 6.º ha ideado y creado sus propios carteles, así como ha buscado pictogramas para dibujar lo que ellos querían transmitir o dibujos representativos. Además, han sido ellos los encargados de colocarlos en los diferentes aseos que hay en el colegio.

Figura 9. Proyectos de baños



La finalidad de esta actividad es prevenir conflictos y mejorar la convivencia en todo el colegio, ya que los carteles están adaptados a los diferentes ciclos. Una vez que se propuso al alumnado la tarea, comenzaron a realizarla de manera individual para luego hacerla en grupo. Cada grupo decidía lo que querían escribir. Después, plastificaron los carteles (bajo la supervisión de la profesora), y los pegaron en los diferentes aseos que hay en el colegio.

c) Alumnos ayudantes. Se trata de un proyecto muy madurado y muy trabajado, realizado por varias tutoras con mucha ilusión. Se pidieron alumnos y alumnas voluntarios para formarlos y para ejercer la función de ayudante durante los recreos y, como se presentaron muchos, entre sus compañeros los eligieron. También el profesorado que colabora es voluntario. La primera reunión se realizó con los profesores para explicar el proyecto, dar el material y saber en lo que teníamos que intervenir cada uno. La segunda reunión se hizo con los alumnos voluntarios, para formarles mediante vídeos y charlas y que tuvieran claras las funciones, además de proporcionarles el material necesario. Los alumnos llevan su cuaderno de ayudante donde anotan las incidencias, la ayuda que han dado a otros niños o las acciones donde han intervenido, aunque siempre los profesores supervisamos esta actividad. Se fomenta el compañerismo, la empatía, la solidaridad y el buen hacer con los niños y niñas del colegio. Llevamos un calendario donde saben a quién le corresponde intervenir (va por semanas), y para identificarse llevan una chapa con una mariposa, símbolo de la convivencia. Una vez que se les formó, fueron clase por clase a presentarse al resto de los alumnos, a contarles sus funciones y a ofrecerles su ayuda. La finalidad que tienen los alumnos ayudantes es ayudar, acompañar y escuchar durante los recreos al alumnado que lo necesite de los cursos de Primaria, desde 1.º hasta 6.º. En este curso lo llevan a cabo ocho alumnos de 6.º de Primaria y

el curso que viene incorporaremos a 5.º de Primaria. En estos momentos, los alumnos tienen autonomía a la hora de realizar sus funciones, se organizan para seguir sus turnos y registran las actuaciones que realizan. Cada mes tenemos una reunión para evaluar las actuaciones y llevar un control de las mismas.

Figura 10. Dejando huella



d) Dejando huella. Es una actividad propuesta por el AMPA en la que colaboran los alumnos de 6.º de Educación Primaria. Se dibuja un árbol en la valla del colegio y el alumnado de 6.º que son los que se marchan del centro al instituto, dejan sus manos marcadas. Cada año se deja en una parte distinta y de una manera diferente. Con ello pretendemos que sepan que no se les olvida y que siempre formarán parte del Colegio. Se realiza en el mes de junio, coincidiendo con la última semana del curso. Una vez concluida la actividad, dejan todo recogido y limpio.

6. «Si tú me dices lee... lo dejo todo». Se trata de una actividad que realizamos todo el colegio y forma parte del Plan de comprensión lectora y fomento de la lectura. Trabajamos la competencia comunicativa lingüística. Un día a la semana utilizamos una clave auditiva, suena la música del proyecto y todo el alumnado y profesores dejan lo que estén haciendo y se ponen a leer un libro que ellos han traído de su casa, el que ellos quieren. En mi clase, se colocan como quieren y se cambian de sitio. A los 15 minutos suena otra vez la música y se deja de leer. Cada mes cambia la hora y el día y se asocia a un refrán relacionado con el mes en el que nos encontramos. El objetivo que pretendemos con esta actividad es involucrar a todo el centro educativo en una misma actividad fomentando la lectura. Se trabaja para que los niños traigan un libro de su casa en la mochila o lo dejen en la cajonera, al igual que el silencio y el respeto cuando los demás leen.

Figura 11. «Si tú me dices lee ... lo dejo todo»



2.2. Respuesta de cada ciclo. Metodologías de innovación activa

1. Trabajo cooperativo. La finalidad que pretendemos con estas actividades es educar para la cooperación y la solidaridad. Nos proponemos desarrollar las habilidades sociales, respetar las funciones que tiene cada uno y adquirir hábitos de escucha. En cada pupitre hay una tarjeta pegada en la que señala el rol que le corresponde a ese alumno y las funciones que tiene que realizar. Se hacen trabajos de todas las asignaturas bajo esta premisa. Los roles van cambiando al igual que los componentes del equipo. Los papeles son cuatro: el secretario o secretaria que tiene las funciones de recordar las tareas pendientes y los compromisos individuales y grupales, comprobar que todos traen las tareas y anotar el trabajo realizado en el cuaderno de equipo; el portavoz responde a las preguntas del profesor, presenta las tareas al equipo y pregunta las dudas del equipo al profesor; el coordinador coordina, conoce las tareas que se deben hacer y las tareas que hay que realizar en cada momento, anima al equipo a seguir trabajando, comprueba que todos terminen su tarea y dirige la evaluación del grupo; por último, el controlador vigila que todo quede limpio y recogido, supervisa el nivel de ruido del equipo, controla el tiempo y custodia los materiales.

2. Alumnos tutores. Son alumnos que se encargan de ayudar a otros compañeros, bien anotando deberes, explicando alguna tarea o acogiendo a nuevos alumnos. Es una actividad muy positiva para el alumnado que favorece y mejora el compañerismo, así como la responsabilidad ante ciertas tareas o actuaciones. Mejora la autoestima, la autonomía y la personalidad y está enmarcado en el PAT (Plan de Acción Tutorial).

2.3. Respuesta de cada aula. Actividades

Pasamos ahora a las actividades que se realizan directamente en el aula, las que realiza la tutora con sus alumnos y alumnas durante las jornadas escolares.

Estas actividades están relacionadas con la competencia específica 4 del área de Ciencias Sociales 4. *Reconocer y valorar la pluralidad mostrando empatía y respeto por otras culturas para contribuir a la mejora de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.*

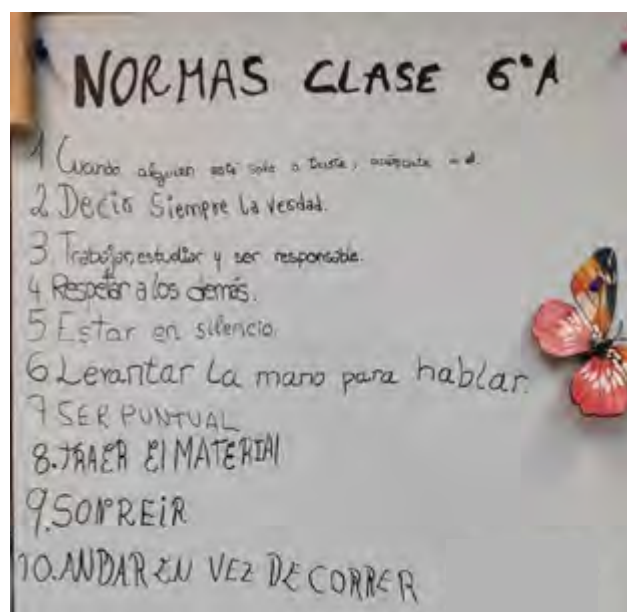
1. Nuestras normas. El Plan de convivencia permite el desarrollo colaborativo e implica al alumnado. Las normas de clase se concretan mediante el siguiente proceso: se lleva a cabo una lluvia de ideas para ver qué normas nos interesan o quieren que se sigan en el aula, fundamentales y necesarias para una buena y adecuada convivencia en la clase. Muchas de ellas quieren decir lo mismo y se unifican de manera consensuada. Lo principal es que estén puestas en positivo y que sean firmadas por todos los miembros del aula. Igualmente hay que buscar entre todos una medida correctiva en el caso de que alguien no las cumpla. Una vez consensuadas, se escriben en un folio y se bajan a jefatura de estudios para que la jefa de estudios las firme y las selle. Por último, se decide dónde se van a escribir (cartulina, papel continuo...) y dónde se van a colocar. Por último, se firman. La finalidad de esta actividad es mejorar la convivencia en el aula. Las normas tienen que estar en todas las clases y cada tutor elige su metodología para trabajarlas.

2. Nuestros representantes. Esta actividad está reflejada en el Plan de Convivencia y en el PAT. Se basa en la elección del delegado y delegada y subdelegado y subdelegada. En primer lugar, la tutora les explica en qué consiste ser delegado y las funciones y responsabilidades que conlleva, así como el perfil que debe tener ese alumno o alumna. En segundo lugar, todos los alumnos tienen que argumentar a la clase por qué quieren o no ser delegados. Una vez vistas las candidaturas, hacemos un proceso electoral para que voten a quien les parezca que puede ocupar esos cargos. Se abren los papeles, se hace el recuento, se dice quién es el delegado o delegada y el subdelegado

o subdelegada y se levanta un acta que se firma a continuación. La finalidad de esta actividad es conseguir que los alumnos participen con responsabilidad en la elección de sus representantes.

3. Buenos días. Al entrar en la clase, se dan los buenos días a los alumnos mirándolos a los ojos (contacto visual), algo tan sencillo con ese gesto para hacerles partícipes de que sé que están ahí y me permite conectar con cada uno de ellos individualmente. El objetivo es tomar conciencia de que estamos en clase y fomentar el sentido de pertenencia al grupo.

Figura 12. Las normas de mi clase



4. «Yo estoy bien, ¿tú estás bien?» La finalidad de esta actividad es que el alumnado conozca e identifique sus sentimientos y empaticen con los de sus compañeros. La tutora en la clase comenta si alguien quiere contar algo, si todo está bien. Es una forma de abrir canales de diálogo, de comunicación en el aula al comenzar la sesión. Nos permite acercarnos a nuestro alumnado y conocer cómo se encuentra en ese momento, de esta forma podremos intervenir si se sienten mal o tienen algún problema. Esto favorecerá su estado de ánimo y su proceso de aprendizaje, pues si un niño no está bien, no le será fácil aprender.

5. «Las paredes del Vilatela». Consiste en frases positivas pegadas en una pared, realizadas libremente por el alumnado de 6.º de Primaria, para intentar animar o comunicar sentimientos a todos los compañeros y compañeras que pasan por ese lado de la escalera que las ven y les hacen pensar.

6 «Las puertas también nos hablan». Nuestras ideas y frases se escriben en una pizarra que está pegada en la puerta. Cada uno puede poner la frase que quiera, que le haga gracia, que le caracterice que le guste o que simplemente quiera que la lean sus

compañeros. La finalidad de esta actividad es motivar a los compañeros.

7. Motiva Tip. Esta actividad formaría parte del PAT y es un tablón de motivación colgado en la pared, para establecer objetivos que se puedan alcanzar. El objetivo que nos marcamos es mejorar la autoestima de los alumnos.

3. Nuestra «Caja Mariposa»

1. Caja de las gracias. Los objetivos que nos proponemos son identificar emociones y sentimientos, empatizar con los de los demás compañeros, favorecer la autoestima y pertenencia al grupo. Trabajamos la actividad en 6.º de Primaria y la forma de hacerlo es creando la caja entre todos los integrantes de la clase. Cada uno realiza un dibujo de algo que le caracterice, le guste o crea que le representa. Los pegamos en la caja hasta cubrirla y terminamos decorando los huecos como ellos quieran y ya está finalizada. Los alumnos y la tutora escriben notas anónimas a cualquier persona de la clase, agradeciendo pequeños detalles que a veces pasan desapercibidos, mensajes positivos, hacer una petición, un comentario, unas gracias, lo que les apetezca. Se pueden escribir todas las que se quieran. Al final de la semana, se leen en alto. Los alumnos están muy motivados y disfrutan mucho de la lectura en alto de los mensajes. Con esta actividad también conseguimos generar un clima de confianza y un entorno positivo y de bienestar en el aula. En esta actividad es muy importante trabajar con el alumnado que los mensajes no solo se escriben a los amigos, y que tienen que estar pendientes de si alguien no recibe un mensaje para que, a la semana siguiente, lo reciba y, sobre todo, que siempre sean mensajes positivos.

2. Caja de las preguntas. Esta actividad permitirá que se respondan aquellas preguntas que los alumnos no se atreven a hacer en voz alta, resolviendo así dudas e inquietudes del tema que quieran. Puede ser personal, social o curricular. La tutora lee los comentarios y las cuestiones y se van contestando las preguntas. La finalidad es dar respuesta a las curiosidades o a las necesidades del alumnado y fomentar la participación.

Figura 13. Caja mariposa



5. Conclusiones

El proyecto de convivencia que llevamos en el centro lo consideramos positivo. En primer lugar, porque el clima escolar es bueno y, en segundo lugar, porque el alumnado se muestra motivado y participativo a la hora de realizar cualquiera de las actividades que se les presentan.

Es necesario resaltar la participación de toda la comunidad educativa en las actividades de todo el centro, puesto que es un momento de reunión y de compartir que somos un equipo, una gran familia.

Todos los programas del centro son competencias y, por eso, es importante tener en cuenta las competencias específicas que se trabajan. Igualmente, todos los documentos elaborados en el centro están mirando al proyecto de convivencia que, para la comunidad educativa, es prioritario.

Dedicado a todas las personas que han pasado por el CEIP Blasco Vilatela y lo han hecho posible y a una más.

Referencias

LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica, de 3 de mayo, de Educación.

Programa *Educar por un Madrid sostenible*.

Fundación Seur y Fundación Aladina.

Web «Mejora de la Convivencia y Clima Social de los Centros Docentes» de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Red de Huertos Sostenibles de Madrid. «Proyectos de educación ambientales para centros educativos de Madrid».

Web CEIP Miguel Blasco Vilatela. site.educa.madrid.org/cp.blscovilatela.madrid



Autoría

María Jesús Borrego es Diplomada en Profesorado de Educación General Básica (EGB), especialidades Primaria, Educación Especial y Educación Infantil.

Tutora de 6.º de Educación Primaria y Coordinadora de Bienestar en el CEIP Miguel Blasco Vilatela (Madrid).

Desde 1990 hasta 2003 tutora en Centro de Educación Especial privado.

De 2003 hasta 2013 maestra en Pedagogía Terapéutica (PT) en CEE, PT en centros ordinarios y PT en instituto (secundaria como PT y Garantía Social como tutora y PT).

De 2013 hasta ahora, tutora en CEIP de la Comunidad de Madrid.

Curso de Coordinadora de Bienestar y Protección Infantil. 2022-2023.

Ponencia «Formación para el desarrollo de la función directiva». Primaria. Módulo 3. Convivencia. ISMIE 2023.

Ponencia «Formación para el desarrollo de la función directiva». Primaria 2º. Módulo 3. Convivencia. ISMIE 2024.

Participación en el XIX Foro por la Convivencia como ponente convivencia y salud mental 2024.





Palpitando

Un proyecto que pretende trabajar por un fin común: generar experiencias de aprendizaje que permitan la adquisición y modificación de comportamientos y prácticas relacionadas con la promoción de la salud, el manejo y cuidado del bienestar físico, mental, emocional y social; así como propiciar en nuestro alumnado el desarrollo de habilidades para la vida que los forme como agentes de desarrollo con alta autoestima, creativos, seguros de sí mismos, emprendedores, innovadores, críticos y con valores cívicos y morales que los lleven a la búsqueda constante del bienestar individual y colectivo desde una perspectiva sostenible; partiendo siempre de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y la adquisición de las competencias clave que marcan nuestro currículo educativo.

Luisa M.^a Arias Lozano

Sonia Herrero Serrada

Sara Abadía Armendáriz



«PALPITANDO» PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (PIE) ESCUELAS SALUDABLES DE CASTILLA Y LEÓN

«PALPITANDO» AN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROJECT ABOUT HEALTHY SCHOOLS IN CASTILLA & LEON

Luisa M.^a Arias Lozano, Sonia Herrero Serrada y Sara Abadía Armendáriz

CEIP Cardenal Mendoza (Valladolid)

Resumen

«La salud emocional no es la ausencia de emociones, sino la habilidad para gestionarlas adecuadamente». Carl Gustav Jung (psiquiatra y psicólogo suizo).

El concepto de Escuela Saludable como institución educativa que promueve y fomenta el bienestar integral del alumnado, del profesorado, del personal del centro y de la comunidad en general, ha estado presente en el planteamiento pedagógico y curricular de nuestro centro educativo desde hace cinco cursos, en los que hemos venido desarrollando una serie de actuaciones con un enfoque holístico que abarcan aspectos vinculados con estilos de vida saludables, autocuidados y accidentalidad, uso positivo de las TIC, educación emocional y medioambiente y sostenibilidad.

Un proyecto que pretende trabajar por un fin común: generar experiencias de aprendizaje que permitan la adquisición y modificación de comportamientos y prácticas relacionadas con la promoción de la salud, el manejo y cuidado del bienestar físico, mental, emocional y social; así como propiciar en nuestro alumnado el desarrollo de habilidades para la vida que los forme como agentes de desarrollo con alta autoestima, creativos, seguros de sí mismos, emprendedores, innovadores, críticos y con valores cívicos y morales que los lleven a

Abstract

The concept of a Healthy School as an educational institution that promotes and fosters the comprehensive well-being of students, staff, and the community at large has been present in the pedagogical and curricular approach of our educational center for the past five academic years. During this time, we have been implementing a series of actions with an holistic approach that encompass aspects related to healthy lifestyles, environment and sustainability, emotional education, self-care and accident prevention, and positive use of ICT. It is from here that our project «Palpitando» is born.

This project aims to work towards a common goal: to generate learning experiences that allow the acquisition or modification of behaviors and practices related to the management and care of physical and mental health. Additionally, it aims to foster in children the development of life skills that shape them as agents of development with high self-esteem, creativity, self-assurance, innovativeness, critical thinking, and with civic and moral values, leading them to constantly seek individual and collective well-being from a sustainable perspective. This approach always starts with the achievement of the Sustainable Development Goals (SDG) and the acquisition of the key competencies outlined in our educational curriculum.

la búsqueda constante del bienestar individual y colectivo desde una perspectiva sostenible; partiendo siempre de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles y la adquisición de las competencias clave que marcan nuestro currículo educativo.

Palabras clave: Escuela saludable, salud física y mental, bienestar integral, experiencias de aprendizaje, educación socioemocional, ODS.

Key Words: Healthy school, Physical and mental health, learning experiences, socioemotional education, integral well-being, Sustainable Development Goals, (SDG).





I. Nuestro colegio. Contexto educativo



El **CEIP Cardenal Mendoza** es un colegio con sección bilingüe de alemán que está situado en una **zona urbana** del centro de la ciudad de Valladolid donde la mayoría de los edificios colindantes son comercios, empresas y oficinas. El colegio está ubicado en una zona con **gran densidad de tráfico**, con calzadas y aceras estrechas, lo que complica la convivencia de vehículos y viandantes; existe un riesgo real en el mantenimiento de la seguridad vial de los escolares por la cercanía del tráfico al centro educativo.

A unos 500 metros del colegio se encuentra la mayor zona verde de la ciudad, el **Campo Grande**, un espacio público que alberga once hectáreas de jardines con flora y fauna muy variada.

Nuestro colegio es un centro educativo público y mixto, de edades comprendidas entre los dos y los doce años. La ratio es de unos 20 alumnos por aula, la mayoría de ellos reside en nuestra zona de escolarización.

En cuanto al perfil social del alumnado, actualmente un 50 % de la población escolar es migrante de **distintas nacionalidades** (veinte en concreto),

con un predominio claro de familias provenientes de Hispanoamérica. Además de la riqueza intercultural que supone para el centro esta realidad, también lleva asociadas otras problemáticas relacionadas con un bajo nivel sociocultural que se traduce en evidentes desfases curriculares y dificultades socioeconómicas y sociales que aumentan las desigualdades. Estas circunstancias dificultan, en ocasiones, la implantación correcta de hábitos saludables relacionados con la higiene, la alimentación, la prevención de dependencias, etc., dando lugar a un núcleo poblacional con mayor probabilidad de padecer **problemas de salud y conductas de riesgo** en un futuro.



A todo lo mencionado anteriormente se añade el envejecimiento de la población de esta zona y el movimiento de las generaciones más jóvenes a zonas residenciales alejadas del centro de la ciudad, que ha desarrollado una hiperexplotación de alquileres y casas de acogida donde una gran parte de los migrantes que van llegando se alojan temporalmente. Esta circunstancia ha provocado una **bajada del nivel socioeconómico** de la zona en comparación con épocas pasadas.

En relación directa con estos movimientos internacionales (migración, asilo político, refugiados de guerra, etc.), se da la circunstancia de que muchos de estos niños llegan a España a mediados de curso y necesitan escolarizarse. El alumnado **migrante** que se incorpora a nuestro centro una vez comenzado el curso está conformado fundamentalmente por familias provenientes de Colombia, Venezuela y Perú.

Esta mezcla de población ha provocado grandes **desigualdades**, puesto que conviven varios niveles socioeconómicos en el mismo barrio. Por un lado, una clase media integrada completamente en la sociedad y, por otro lado, unas familias, en su mayoría extranjeras, con un **nivel socioeconómico bajo** y en **riesgo de exclusión social**, que subsisten gracias a diversas ayudas económicas gestionadas por el Estado, el Ayuntamiento o distintas ONG.

A pesar de estas desigualdades socioeconómicas, **la convivencia y el respeto** son los pilares en los que se cimienta nuestra labor educativa en el CEIP Cardenal Mendoza. Un colegio en el que trabajamos día a día para crear un clima de acogida, comprensión y bienestar emocional que se consigue entre todos.

Todas estas circunstancias son las que nos motivaron como centro educativo a desarrollar este **proyecto de promoción de la salud integral** en la comunidad educativa para fomentar una escuela y una vida más saludables.

3. Proyecto «Palpitando»

Con estas premisas y basándonos en el objetivo principal de toda escuela saludable, consistente en crear un entorno que promueva la salud y el bienestar integral de todos los que forman parte de la comunidad escolar y su repercusión directa en el rendimiento académico, la asistencia y el desarrollo general de la comunidad educativa y, por extensión, de la sociedad, nos planteamos materializar en forma de proyecto de centro todo lo trabajado en los últimos cinco cursos académicos para dar forma al PIE (Programa de

Innovación Educativa) *Palpitando* del CEIP Cardenal Mendoza.

3.1. Experiencias previas

Nuestra **trayectoria** en la participación y desarrollo de actividades y proyectos relacionados con la salud, el medioambiente, la disminución de desigualdades y el bienestar integral se resumiría en:

CURSO 2019-2020

- Proyecto educativo de centro *Retando a la plasticidad*, basado en el medioambiente y la salud. <https://n9.cl/rv4x8>
- *VII Gynvasion por la Igualdad*. Actividades deportivas y artísticas. <https://www.tandemlife.es/gymvasion/>
- *El desarrollo sostenible: un reto de todos*. Exposición itinerante UNICEF <https://www.unicef.es/educa/gotas/expo/ods>

CURSO 2020-2021

- Participación en el Proyecto Europeo *URBAN GreenUp* en Valladolid *Apadrina un alcorque*. <http://www.valladolidadelante.es/node/12344>
- Proyecto educativo de centro *Las Mendolimpiadas*, basado en los deportes de los distintos continentes y la ciudadanía global. <https://n9.cl/cardenal>
- *Aulas Medioambientales* en Viérnoles. Programa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Actividad de sensibilización *Día de la Cero Discriminación* (1 de marzo). Cuento narrado: «Por 4 esquinitas de nada». mp4

CURSO 2021-2022

- Proyecto educativo de centro *Un pulmón verde en el Cardenal* sobre desarrollo sostenible.
- Participación en el Proyecto Europeo *URBAN GreenUp* en Valladolid *Apadrina un alcorque*. <http://www.valladolidadelante.es/node/12344>
- Proyecto de biblioteca escolar *Verde por dentro, verde por fuera*.
- «Bibliotecas Escolares de Futuro. Bibliotecas 2030» centrado en los bosques, la deforestación y su repercusión en la vida de las personas.

- Salidas educativas “*Conoce las estaciones*”, organizado por el Aula de medioambiente de Caja de Burgos.

CURSO 2022-2023

- Premio subvención de educación para el desarrollo: *Estrellad@s, tod@s bajo un mismo cielo*, donde abordamos varios ODS centrados en el cuidado del planeta, la desigualdad norte-sur y el compromiso global para lograr un mundo mejor. (PREMIADO)
- Semana Cultural: *Las mujeres científicas*, dando visibilidad y empoderamiento a las mujeres.

CURSO 2023-2024

- Proyecto de Innovación Educativa Escuelas saludables: *Palpitando* (PREMIADO)
- Proyecto «Bibliotecas Escolares de Futuro. Bibliotecas 2030»: “*Palpitando*” (PREMIADO)
- Salidas educativas *Conoce las estaciones*, organizado por el Aula de medioambiente de Caja de Burgos.
- *Día internacional de la Discapacidad* (3 de diciembre), GINKANA



Además de lo mencionado anteriormente, desde el curso 2019-2020 hemos venido desarrollando estas actividades:

- Talleres de Educación Vial (Policía municipal).
- *El camino de PiEfcitos*. Esta iniciativa es un proyecto anual y cooperativo cuyo objetivo es

trabajar e instaurar hábitos físico-saludables en toda la comunidad educativa. <https://view.genial.ly/5f481438f41d8c0d7858efb1>

- Programa *Recreos residuos 0*.

<https://teachersforfuturespain.org/que-hacemos/recreos-residuo-cero/>

- Colaboración en programas de inclusión social y escolar llevados a cabo por diferentes ONG locales.

Así es como, dando continuidad a esta trayectoria, surge nuestro proyecto escolar para el curso 2023-2024 llamado **Palpitando**.

3.2. Líneas de actuación

El proyecto se articula en torno a seis líneas de intervención que son las siguientes:

- **Estilos de vida saludable:** alimentación equilibrada y nutrición, importancia de la alimentación en la salud, el crecimiento y el rendimiento escolar, incremento de la actividad física y el ejercicio, conocimiento y prevención de enfermedades comunes.
- **Medioambiente y sostenibilidad:** uso y gestión de espacios, consumo energético responsable, gestión de residuos y reciclaje, fomento de los medios de transporte sostenibles.
- **Educación socioemocional:** conciencia emocional, autorregulación, autonomía y competencia social, mediación ante los conflictos, prevención del acoso escolar, competencias para la vida y bienestar.
- **Prevención de consumo de sustancias adictivas:** conocimiento sobre las consecuencias derivadas del consumo de estas sustancias, desarrollo de actitudes críticas y hábitos saludables relacionados con la salud y el consumo responsable.
- **Autocuidados y accidentalidad:** hábitos de higiene y cuidado corporal, salud bucodental, higiene del sueño, higiene postural, seguridad y educación vial, seguridad en la escuela y en el hogar, prevención de accidentes y primeros auxilios.
- **Uso positivo de las TIC:** estilos de vida saludables en una sociedad digital, prevención del acoso a través de las redes sociales, adicciones a las TIC, prevención de conductas de riesgo, buenas prácticas y recomendaciones.

3.3. Objetivos del proyecto

Las personas podemos tomar decisiones sobre nuestros propios estilos y condiciones de vida, por ello resulta fundamental capacitar al alumnado en esta toma de decisiones, para que la elección más sencilla sea la más saludable, promoviendo el aprendizaje activo, la interacción y la integración social, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, así como la búsqueda de soluciones ante situaciones de riesgo para la salud.

Con esta finalidad nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Contribuir al **desarrollo de competencias y capacidades** que permitan al alumnado afrontar los riesgos para la salud más frecuentes en estas edades, favoreciendo la elección de **conductas saludables**.

2. Promover aptitudes que permitan tomar conciencia de las **emociones propias y de los demás**, así como aprender a regularlas, mediante estrategias que favorezcan el desarrollo personal y social.

3. Desarrollar habilidades que potencien la **autonomía emocional**, una actitud positiva hacia uno mismo y hacia los demás, así como estrategias que permitan afrontar los retos de la vida de forma sana y equilibrada.

4. Sensibilizar sobre la importancia de realizar **actividad física** y llevar una **alimentación variada y equilibrada** basada en la dieta mediterránea, haciendo especial énfasis en el aumento del consumo de frutas y hortalizas y en la disminución del consumo de bebidas azucaradas.

5. Promover la adquisición de hábitos relacionados con la **higiene y el autocuidado**.

6. Favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con la **seguridad vial**.

7. Ofrecer estrategias para **un uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación**, fortaleciendo las relaciones dentro de la familia y fomentando valores y actitudes críticas.

8. **Retrasar la edad de inicio del consumo de sustancias adictivas**, incidiendo en los factores y conductas de riesgo y de protección que se relacionan con el uso de tabaco, de alcohol y de otras sustancias psicoactivas.

9. Facilitar el intercambio, el **diálogo** y la discusión productiva entre los **grupos de iguales**, dotando de estrategias de difusión de las opiniones.



10. **Hacer partícipes a las familias**, fomentando su colaboración en la promoción de la salud y la prevención de adicciones.

11. **Mejorar el entorno del centro** en su dimensión física, social y medioambiental mediante estrategias de estudio, valoración y actuación para la promoción de la salud y el bienestar general de la comunidad, de cara a incrementar los activos que protegen y mejoran la salud hacia entornos más sostenibles y saludables.

3.4. Agentes implicados en el proyecto

Este proyecto fomenta la comprensión, análisis crítico y apoyo personal y público respecto a los hábitos de vida saludables, lo cual implica la participación de la comunidad educativa en los planes de acción escolares y la colaboración entre los agentes educativos locales en los que se encuentran:

- El **personal docente**, un grupo de 30 profesoras y profesores muy implicados en todos los proyectos que desarrolla el centro y de los cuales 20 han recibido durante este curso 2023-2024 una formación de tres módulos (50 horas) para llevar a cabo el proyecto de manera eficiente.
- La persona del **PAS** que realiza las tareas de conserjería, ocupándose del mantenimiento y el buen funcionamiento del centro.
- El **alumnado**, eje fundamental en el desarrollo del proyecto y cuya participación persigue:
 - 1) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, así como las relaciones interper-

sonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

2) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia, la participación, la no violencia, la igualdad entre hombres y mujeres y el desarrollo de hábitos y estilo de vida saludables.

3) Estimular en ellos la capacidad crítica ante la realidad que les rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.

- **Las familias**, ya que la coordinación escuela-familia es un elemento fundamental en la educación. Se les ha hecho conocedores y partícipes de este proyecto desde el principio puesto que desde el centro se fomenta siempre una actitud colaborativa.
- **Órganos de participación en el centro escolar:** claustro de profesores, consejo escolar y AMPA. Estos órganos planifican, elaboran, aprueban, desarrollan, gestionan, colaboran, coordinan y evalúan el proyecto.
- El **personal sanitario de los centros de salud de la zona**, a través de la participación en las reuniones del Consejo de Salud, que tienen lugar en nuestro Centro de Salud de referencia y colaborando con la realización de talleres de salud en las aulas.
- **Otros agentes activos en materia de salud comunitaria:** policía tutor que realiza funciones de acompañamiento, voluntarios de centros de salud de la ciudad desarrollando talleres de primeros auxilios, el Ayuntamiento con la impartición de charlas sobre los riesgos y prevención en el uso de las TIC y educación vial, y voluntarios de la Asociación de Víctimas de Siniestros de Tráfico en Castilla y León quienes comparten su experiencia con el alumnado.

3.5. Desarrollo de las actuaciones y actividades

El proyecto *Palpitando* es un proyecto multinivel en el que se involucra a toda la comunidad educativa. Va dirigido a todos los cursos y niveles del centro (desde infantil 2-3 años, hasta 6.º de primaria).

Esto exige una gran coordinación horizontal / vertical que asegure la adecuación y continuidad de los contenidos que hay que trabajar a través de las diferentes actividades planteadas. La motivación, implicación y participación del alumnado, profesorado

y el resto de la comunidad educativa se hace imprescindible.



La metodología general de trabajo se basa en el trabajo cooperativo, introduciendo metodologías activas e innovadoras que aseguren la consecución de los objetivos planteados. Todo ello desde un enfoque gamificado que sirve de hilo conductor del proyecto.

La forma de trabajo se adapta a la edad y características del alumnado:

❖ En la etapa de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria se trabaja con un enfoque globalizado, basado en el **aprendizaje significativo**, priorizando las experiencias y el juego como motor de aprendizaje. Las actividades son fundamentalmente manipulativas, cooperativas y los contenidos cercanos a su realidad. El papel del docente es el de motivador y acompañante del aprendizaje.

❖ En el segundo ciclo de Educación Primaria el proyecto se desarrolla a través de **grupos de trabajo**, trabajos manuales individuales y colectivos, lecturas referidas a las temáticas trabajadas, juegos, etc., con un enfoque inclusivo y participativo. El papel del docente es el de guía y apoyo.

❖ En el tercer ciclo de Educación Primaria el desarrollo del proyecto se centra en fomentar una mayor autonomía por parte del alumnado, con métodos de trabajo centrados en **investigaciones**, debates, colaboraciones, lecturas y con un enfoque crítico y globalizado de la realidad. El papel del docente es el de impulsor de nuevos pensamientos y actitudes.

La atención a la diversidad se contempla en el Plan de Atención a la Diversidad del centro y se de-

sarrolla en el proyecto adoptando las medidas que en dicho plan están establecidas: adaptando metodologías, tiempos, espacios, contenidos, materiales, agrupaciones, etc., en función de las necesidades del alumnado.



Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto está planteado desde un enfoque gamificado para crear motivación en el alumnado. Este elemento motivador hace referencia al fin último del proyecto: cumplir entre todos una misión.

La misión consiste en conseguir formar un gran corazón al finalizar el curso para demostrar que el colegio está lleno de vida.

El corazón está conformado por 16 trozos, a modo de puzle, correspondientes a cada una de las 16 clases que tiene el centro. Cada clase colabora con un trozo de corazón.

Este matiz cooperativo hace entender la salud como algo no solo individual, sino también colectivo, comprendiendo que las acciones individuales repercuten en el bienestar general.

Cada clase consigue completar su trozo de corazón después de haber realizado a lo largo del curso una serie de acciones y actividades relacionadas con la promoción de la salud y el bienestar integral. Actividades de cada una de las líneas de intervención, reforzando así la idea de que, para tener un corazón, una salud fuerte, es necesario llevar una vida sana y equilibrada en todos los ámbitos de la persona (físico, mental, social y emocional).

Este carácter lúdico da sentido a todas las acciones que se desarrollan en el proyecto, realizándose dos tipos de actividades:

I. ACTIVIDADES A LO LARGO DEL CURSO - ACTIVIDADES DE CARÁCTER PERMANENTE

Estas actividades pretenden generar hábitos relacionados con la salud, el medioambiente, la gestión de las emociones, la resolución de conflictos, la alimentación saludable y el uso positivo de las TIC.



Algunas de las actividades de carácter permanente mencionadas son, por ejemplo, dentro del bloque de **estilos de vida saludables** los *Almuerzos saludables* que fomentan una alimentación sana a través de un calendario de almuerzos semanales para equilibrar la ingesta de nutrientes (lácteos, fruta, cereales, etc.). Además, realizamos *Minutosgym* que son estiramientos o actividad física corporal al empezar el día y *Descansos activos*, periodos de descanso entre actividades que conlleven algo de actividad física para favorecer la concentración y el descanso mental.

En cuanto al módulo de **medioambiente y sostenibilidad**, con la actividad *Juntos, pero no revueltos*, separamos residuos orgánicos, envases y papel en el aula mediante cubos de reciclaje. Además, reutilizamos los residuos y elaboramos nuevos materiales, objetos y juguetes con la actividad denominada *Dame una segunda vida*. Los *Guardianes de la luz* es como se denominan los miembros de un grupo de

alumnos y alumnas del tercer ciclo de primaria responsables de reducir el gasto energético apagando la luz de las aulas durante los recreos y en otros momentos en los que no sean utilizadas. Con la actividad las *Lágrimas de lluvia* reutilizamos el agua de lluvia para regar las plantas del centro. La recogida del agua se realiza con unos pluviómetros instalados en las jardineras del patio. Cada clase se encarga de su propio pluviómetro que vacía en unas regaderas grupales con las que después se riegan las plantas interiores del centro.



La Educación emocional la trabajamos con *Tiritas para tus conflictos* que es un programa de centro para la gestión de conflictos en el patio. El *Botiquín emocional* es un espacio en las aulas destinado a la calma, la identificación y la exteriorización de las emociones, y además todos los días gracias a las *Entradas con ritmo* entramos y salimos con música para aumentar la motivación y el bienestar en función del bloque temático de la semana.

El autocuidado y la accidentalidad lo trabajamos con las *Manos sin virus*, que consiste en el lavado de manos antes de los almuerzos en todos los niveles. *¡¡Eo, eo, e o... tod@s al aseooo...!!* es el aseo después de realizar actividades deportivas.

Y para trabajar **el uso positivo de las TIC** tenemos *Tips mensuales* para un uso responsable de las TIC y hacemos uso de algunas APP en la práctica de actividad física.



2. ACTIVIDADES PARA DÍAS CONCRETOS REPARTIDAS EN LOS TRES TRIMESTRES -ACTIVIDADES PUNTUALES

Todo el centro en conjunto realiza actividades que coinciden con días señalados (Día Mundial de la Salud, Día del Medioambiente, Día de la Paz y la No Violencia escolar, etc.). Estas actividades requieren, en su mayoría, la implicación de toda la comunidad educativa y fomentan la cooperación y la colaboración entre sus miembros.

Estas actividades se estructuran en tres fases:

❖ FASE I: ACTIVIDADES DE MOTIVACIÓN. Inicio de curso.

1. *No oigo tu palpar*

(Divulgación del proyecto). Septiembre

Juego-actividad de ambientación en el que se expone al alumnado el objetivo del proyecto: conseguir formar un gran corazón entre todos.

Para ello, cada clase tenía un trozo de ese corazón que iba rellenando de color al realizar las distintas actividades. Los trozos de corazón se repartieron en el acto inicial.

Para generar sentimiento de equipo, todos fuimos con una camiseta roja, formamos un corazón con nuestros cuerpos y se le dio a cada alumno una pulsera con el nombre del proyecto.



2. Corazones rotos

(Ambientación y planteamiento). Implicación de las familias. Septiembre

Esta actividad consistía en llevar a cabo la decoración del centro y el reparto de tareas o funciones por ciclos y niveles. Cada clase se encargó de una línea de intervención, quedando en el centro representados todos los aspectos de una vida saludable (alimentación, deporte, higiene, etc.).

También se constituyó el *Equipo de Promoción de la Salud*, encargado de coordinar todas las acciones y actividades del proyecto, así como de velar por su buen desarrollo.



❖ FASE 2: ACTIVIDADES DE DESARROLLO.

1. “Mendozachef”

(16 de octubre: Día Mundial de la Alimentación). Octubre

Realizamos talleres de cocina saludable en la *Semana de la Alimentación*. Cada clase elaboró diferentes recetas con productos saludables y de cercanía en el aula. La experiencia resultó muy motivadora y creativa.

2. *Más vale prevenir que curar*. Noviembre

Durante el mes de noviembre la Policía local llevó a cabo varios talleres, adaptados a la edad del alumnado, sobre prevención de accidentes y charlas de los riesgos en el uso de las nuevas tecnologías y prevención de adicciones.

3. *Intercambios desde el corazón*. Diciembre

Una de las acciones más enriquecedoras desarrolladas en el proyecto fue la actividad de aprendizaje-servicio con los usuarios de varios centros geriátricos de la ciudad en fechas próximas a la Navidad.

Esta actividad era una propuesta educativa para combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad. Los alumnos escribieron felicitaciones a todos los residentes, cantaron villancicos y algunos tocaron diferentes instrumentos musicales ofreciéndoles un pequeño concierto. Los ancianos agradecieron la visita compartiendo recuerdos de la infancia y contando anécdotas e historias de tradición oral.

Esta experiencia fue una de las más valoradas por el alumnado y las familias.

4. “Paz con amor”

(30 de enero: Día de la No Violencia y la Paz). Enero

Actividad cooperativa para fomentar la no violencia y la paz en el entorno escolar. Se realizó un baile conjunto y un cartel con forma de corazón en el que destacaban distintas palabras que incitaban a reflexionar sobre el respeto y la paz en el mundo.

5. *Mujeres que curan*

(11 de febrero: Día Mundial de la Mujer Médica). Febrero

Esta actividad, cuyo objetivo era dar visibilidad a las mujeres, consistió en la realización de diferentes investigaciones por parte del alumnado sobre algunas mujeres importantes en el ámbito de la salud a lo largo de la historia, y su posterior expo-



sición en el centro mediante murales e infografías. Cada clase escogió a una de estas profesionales y se encargó de dar a conocer su trabajo y su obra al resto del alumnado del centro.

6. *Se hace camino al andar.* Febrero

Salidas al entorno próximo caminando por Valladolid para fomentar la movilidad sostenible y el ejercicio físico.

7. *Semana de la salud: conociendo nuestro cuerpo* (Semana Cultural). Marzo

Se realizaron talleres de RCP para aprender técnicas básicas de primeros auxilios y charlas divulgativas de salud para la prevención de enfermedades, realizadas por la Asociación Castellano y Leonesa de Enfermería Pediátrica, y por padres y madres de alumnos y alumnas pertenecientes profesionalmente a la rama sanitaria.

8. *Corazonadas*

Día de la Educación Física en la calle (17 de abril). Abril





Bajo el lema de este año *Educación Física y Salud mental*, salimos a la calle para realizar una sesión lúdica con juegos y actividades deportivas con el objetivo de concienciar sobre la importancia de lograr un equilibrio en torno a la salud mental a través de la Educación Física.

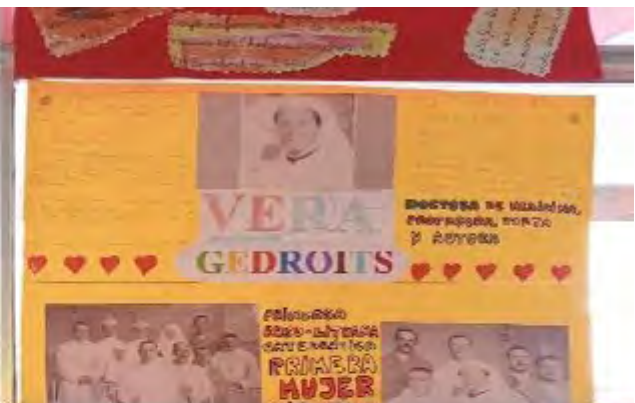
9. Lecturas saludables

(23 de abril: Día del Libro). Abril

Con motivo de la celebración del Día Internacional del Libro, y para fomentar el gusto por la lectura como medio de aprendizaje y disfru-

te saludable, realizamos una *lectura conjunta en silencio* precedida de una breve narración que hacía referencia al bienestar, al compañerismo y al medioambiente.

La dinámica consistió en llenar de corazones el patio del colegio como emblema de nuestro proyecto. Estos corazones, uno por clase, los formaban los propios alumnos con sus cuerpos. Después se procedió al reparto de unos corazones en los que estaban escritas algunas de las emociones que nos puede despertar la lectura. Esta señal daba comienzo al momento lector en cada grupo, hasta lograr que todo el alumnado



estuviera leyendo en silencio a la vez, creando un ambiente de sosiego y disfrute colectivo.



También se realizó una composición artística con fotos de las familias del centro leyendo en espacios saludables.

10. *Latidos sobre ruedas*

Talleres Seguridad Vial. Mayo

Organizados por la Policía Municipal y el Ayuntamiento de Valladolid. Una de las invitadas a estas charlas fue una víctima de accidente de tráfico que acabó en silla de ruedas a causa de un accidente de moto. Su testimonio fue muy impactante para el alumnado y, sin duda, ayudó a concienciar sobre la importancia de tomar todas las medidas de seguridad vial establecidas.

11. *Mensajes con corazón*

(17 de mayo: Día Mundial de reciclaje). Mayo

Charlas de concienciación sobre el cambio climático y la necesidad de modificar nues-

tros estilos de vida para lograr un mundo más sostenible. (Espacio medioambiental Caja Burgos).



❖ FASE 3: ACTIVIDADES DE CONCLUSIÓN-EVALUACIÓN

1. *Palpitando* (Actividad de evaluación-conclusión). Mayo

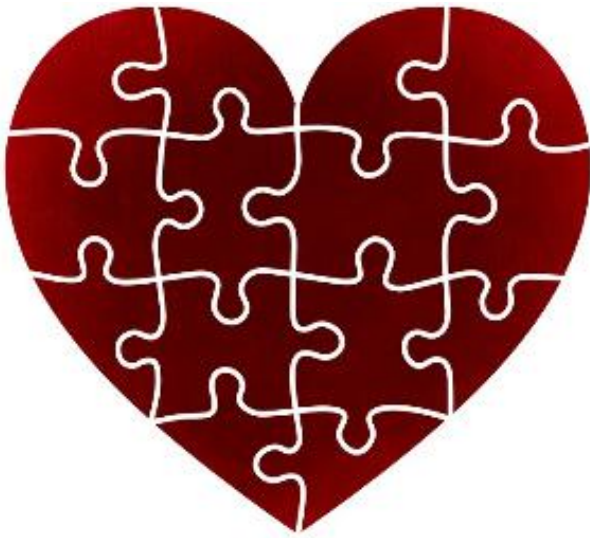
Actividad de evaluación final en la que completamos el gran corazón del colegio con las aportaciones de todos los grupos del centro.

El hecho de unir todas las piezas del puzzle demostraba que habíamos llevado a cabo con éxito el proyecto y que los objetivos perseguidos durante su desarrollo se habían cumplido.

Conseguimos sembrar una pequeña semilla de bienestar individual y colectivo en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, esperando que su crecimiento en un futuro mejore la vida de las personas, de la sociedad y del mundo.

Una recompensa más que merecida al esfuerzo del equipo docente y al trabajo que este proyecto llevaba detrás.





3.6. Proyecto de biblioteca escolar «Palpitando»

Vinculado al proyecto general, también llevamos a cabo de forma paralela un Proyecto de Bibliotecas Escolares de Futuro. Bibliotecas 2030, en el que nos centramos en **cinco líneas de actuación**:



1. La biblioteca como espacio flexible de aprendizaje.
2. Desarrollo de la competencia tecnológica en nuestra biblioteca.

3. Plurilingüismo: alemán como seña de identidad, inglés y español.
4. Manejando destrezas lingüísticas:
 - Expresión oral: radio y lectura en alto.
 - Expresión escrita: producción de composiciones escritas.
 - Lecturas compartidas.
5. Aprendizaje-Servicio: Colaboración con familias e instituciones del entorno próximo.

Entre las **actividades** desarrolladas destacamos las siguientes:

- *La escalera parlante*: en las escaleras del centro de acceso a la biblioteca se colocaron unas citas de autores literarios que mayor significatividad tenían para nuestro alumnado.



- *Los ODS en la biblioteca:* espacio exterior de acceso a la biblioteca donde a lo largo del curso se iban poniendo los ODS trabajados en los días señalados (Día Internacional del Agua, Día de los Derechos Humanos, etc.).



- *ABJ (Aprendizaje Basado en Juegos):* en un espacio de la biblioteca dedicamos un lugar para el préstamo activo de juegos de mesa cooperativos que ayudaran a implementar el trabajo de los objetivos del currículo.
- *Magazine del Cardenal:* elaboración de la revista digital del centro.
- *Sintonizando...manos a la radio:* implantación de la radio escolar. Diseño de un programa de radio elaborando contenido, redactando, locutando y editando.
- *Historias desde un atril:* recurso desde el que los alumnos realizaban exposiciones de sus composiciones escritas, monólogos, debates y otros.



- *El vagón de los cuentos:* para el alumnado del aula de 2-3 años, un carrito viajaba periódicamente con lecturas variadas.
- *SOS- hospitalibro:* reparación de libros por parte del alumnado, implicándoles en su cuidado y conservación.

Incluir este proyecto de biblioteca en el proyecto general del centro nos permitió abarcar más ámbitos de la vida escolar e impulsar nuestra biblioteca como recurso pedagógico multidisciplinar.

4. Evaluación del proyecto «Palpitando»

Los resultados previstos tras la realización del proyecto son los siguientes:

- Toma de conciencia de toda la comunidad educativa ante la necesidad de llevar una vida más saludable.
- Desarrollo de un pensamiento crítico relacionado con los hábitos perjudiciales, consumo de sustancias adictivas y el uso de las TIC.
- Aumento de la autonomía emocional y la competencia social.
- Concienciación sobre la necesidad de la acción individual y colectiva para hacer posible una transformación social real.

- Desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una comunidad global capaz de asumir retos globales relacionados con la sostenibilidad, la paz y los derechos humanos.
- Reducción de las desigualdades.

5. Conclusiones

El siguiente artículo presenta una visión sucinta del proyecto de innovación educativa de Escuelas Saludables «Palpitando» implementado en el CEIP Cardenal Mendoza de Valladolid durante el curso 2023-2024 como producto final de una serie de acciones educativas que se llevan poniendo en práctica desde años anteriores en el centro. El propósito de esta evaluación, como conclusión, es analizar el impacto del proyecto en la promoción del bienestar integral de los estudiantes, el personal y la comunidad en general, así como identificar áreas de mejora y recomendaciones para futuras iniciativas similares.

Como aspecto que hay que destacar, señalaríamos que hubo un impacto en la **salud física** puesto que se observó:

- ✓ Una mejora significativa en los hábitos alimenticios de los estudiantes, con un aumento en el consumo de alimentos saludables y una disminución en la ingesta de alimentos procesados.
- ✓ Las actividades de EF siempre han sido del agrado del alumnado, pero tras el proyecto aumentó la participación y la motivación de los alumnos en la práctica de actividades deportivas y extraescolares.

Un impacto en la **salud emocional** ya que:

- ✓ Se observó una mayor conciencia y comprensión de la importancia del bienestar emocional.
- ✓ Las actividades de educación emocional, las entradas y salidas con música y rincones de la calma contribuyeron a una disminución en los niveles de estrés y ansiedad entre los estudiantes y el personal.
- ✓ Se registró una mejora en el clima escolar, con un aumento en la colaboración y el apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad escolar.

Además, hubo **participación de la comunidad** pues:

- ✓ El proyecto logró una alta participación y compromiso de los padres, el personal y otros miembros de la comunidad en las actividades y eventos relacionados con la salud.



- ✓ Se establecieron ciertos vínculos con organizaciones locales de salud y bienestar, geriátricos, algunas ONG, etc., lo cual amplió el alcance y el impacto del proyecto en la comunidad.

Nos hicimos más conscientes de lo que supone el cuidado del **medioambiente y la sostenibilidad** porque:

- ✓ El proyecto nos enseñó a hacernos responsables de la optimización en el uso de los recursos a nuestro alcance (luz, agua, energía, reciclaje).

Hubo un impacto a nivel individual y colectivo en cuanto **al uso positivo de las TIC:**

- ✓ Aprendiendo a no compartir datos innecesarios en redes, evitando el *cyberbullying* (acoso) y respetando al individuo a pesar del anonimato de Internet.
- ✓ Siendo conscientes de que las adicciones comienzan desde edades tempranas y el exceso de consumo de tecnología es una de ellas.

Por lo tanto, como centro nos planteamos de cara al futuro:

- ✓ Continuar poniendo en práctica las iniciativas exitosas del proyecto, como los programas de alimentación saludable y actividades de edu-



cación emocional, la utilización de la música como recurso.

- ✓ Involucrar activamente a los alumnos, padres y miembros de la comunidad educativa en la planificación y ejecución de futuras iniciativas de salud escolar.
- ✓ Continuar realizando proyectos con un eje vertebrador que potencie la unión, el trabajo en equipo, el respeto y la convivencia.



Por último, cabe mencionar a Ken Robinson educador y experto en creatividad que señaló que: «Las escuelas deben ser lugares donde los estudiantes se sientan seguros, pero también donde sean desafiados. Deben ser lugares donde se fomente la autoexpresión, la creatividad y el bienestar emocional. Porque una educación verdaderamente efectiva no solo trata de la acumulación de conocimientos, sino también del desarrollo integral de la persona».

Referencias

Antonio Fraile Aranda. (2005). *Actividad física y Salud. Educación Infantil*. Consejería de Sanidad. Junta de Castilla y León.

Guía para la promoción de la Salud en los centros docentes de Castilla y León. (2022).

Arantzazu Martínez-Odria, María José Galán Gamonales y Roser Batlle. Coordinadores. (2023).

El impacto social del aprendizaje-servicio detectado por la comunidad. Dossier que recoge las constataciones y reflexiones de 22 entidades sociales y la Red Española de Aprendizaje-Servicio sobre el impacto que causa el servicio de los niños, niñas y jóvenes en su entorno.

Andrea Giráldez. (2018). *¿Puede la música contribuir al bienestar de las personas?*



Autoría

Luisa M.^a Arias Lozano es Licenciada en Filología alemana y en Filología inglesa y maestra con especialidad en Inglés por la Universidad de Valladolid, profesora asociada durante varios años en el Centro de idiomas de la Uva y la UEMC (Universidad Europea Miguel de Cervantes) y actualmente directora del CEIP Cardenal Mendoza de Valladolid (colegio bilingüe de alemán). Desde 1994 dedicada a la enseñanza del alemán, inglés y español como lengua extranjera en Alemania, Austria, Inglaterra e Irlanda. Ha publicado diferentes relatos y artículos en revistas, destacando la *Journal of Modern Education Review (JMER)* de Nueva York o en las compilaciones de *la Red Transdi* de la Universidad Autónoma de Baja California. Ha participado como ponente en congresos internacionales y le apasiona la docencia de lenguas extranjeras, viajar y los aspectos de la multiculturalidad que le aporta la educación.

Sonia Herrero Serrada es Licenciada en Pedagogía y maestra con la especialidad de Educación Física, Francés y Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Actualmente jefa de estudios del CEIP Cardenal Mendoza de Valladolid y profesora de Educación Física en el tercer ciclo. Ha publicado diferentes artículos en revistas educativas como maestra de Primaria o recientemente en el libro *Gamificación en Educación Física II (La aventura continúa)*. Gran interés por el mundo de la tecnología y la educación física formando parte desde hace 10 años del grupo permanente de formación del profesorado en Educación Física «INDIANA» y participación como ponente en cursos y formaciones con el profesorado.

Sara Abadía Armendáriz es Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y maestra con la especialidad de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Actualmente secretaria del CEIP Cardenal Mendoza de Valladolid. Desde 2005 dedicada a la docencia como tutora de educación infantil, educación primaria y como maestra de educación compensatoria. Ha coordinado diferentes proyectos de innovación educativa y cooperación para el desarrollo promovidos por la Junta de Castilla y León, participando como ponente en encuentros y jornadas de formación del profesorado. Interesada en la acción educativa con colectivos desfavorecidos para aplicar metodologías innovadoras.





... la educación trasciende las aulas y la formación académica complementándose con iniciativas que fomentan el crecimiento personal y la responsabilidad social. Los proyectos de aprendizaje y servicio Acompáñame y Mi amigo de taitantos son un ejemplo de ello.

Acompáñame es una iniciativa que lleva activa en el colegio más de 20 años, promovida por el profesorado de apoyo y el alumnado voluntario de 2.º de Bachillerato. Tiene como objetivo crear espacios de ocio y aprendizaje compartido con estudiantes de Educación Secundaria que presentan necesidades educativas especiales.

Queremos despertar en nuestro alumnado la conciencia social y de actitud crítica y comprometida con su entorno más cercano. Queremos que sean partícipes de las necesidades concretas de su ciudad, las analicen, propongan cómo mejorarla analizando el entorno y buscando acciones concretas para impactar en él. Una de las necesidades detectadas que les unió y motivó fueron las personas mayores y desde ellos y para ellos surgió el proyecto Mi amigo de taitantos.

Pedro Alarcón Gómez

Mónica Cortecero Rojo

Sagrario López Guerrero Vivar

Teresa López Chozas



PROYECTOS: ACOMPÁÑAME Y MI AMIGO DE TAITANTOS

ACOMPÁÑAME AND MI AMIGO DE TAITANTOS. SERVICE-LEARNING PROJECTS

Pedro Alarcón Gómez

Profesor PT. Colegio Virgen del Carmen (Toledo)

Mónica Cortecero Rojo

Profesora PT. Colegio “Virgen del Carmen (Toledo)

Sagrario López-Guerrero Vivar

Profesora PT. Colegio Virgen del Carmen (Toledo)

Teresa López Chozas

Profesora Música ESO. Colegio Virgen del Carmen (Toledo)

Resumen

En el Colegio Virgen del Carmen, la educación trasciende las aulas y la formación académica complementándose con iniciativas que fomentan el crecimiento personal y la responsabilidad social. Los proyectos de aprendizaje y servicio *Acompáñame* y *Mi amigo de taitantos* son un ejemplo de ello.

Acompáñame es una iniciativa que lleva activa en el colegio más de 20 años, promovida por el profesorado de apoyo y el alumnado voluntario de 2.º de Bachillerato. Tiene como objetivo crear espacios de ocio y aprendizaje compartido con estudiantes de Educación Secundaria que presentan necesidades educativas especiales.

Las salidas, organizadas por los estudiantes de Bachillerato y supervisadas por el profesorado, se convierten en escenarios donde la cooperación, el respeto y la diversidad son los valores fundamentales. El alumnado de Bachillerato actúa como guía y mentor, compartiendo su tiempo y conocimientos con sus compañeros de Secundaria, mientras que

Abstract

*At Virgen del Carmen School in Toledo (Spain), education goes beyond the classroom, combining academic training with initiatives that encourage personal growth and social responsibility. The service-learning projects *Acompáñame* and *Mi amigo de Taitantos* are great examples of this approach.*

Acompáñame has been running at the school for more than 20 years, driven by support teachers and volunteer students from 2nd of Bachillerato (senior year of high school). The project's goal is to create fun and meaningful learning spaces shared with secondary students who have special educational needs. These extracurricular outings, organized by high school students and supervised by the teachers, turn into opportunities where cooperation, respect, and diversity take center stage. The older students act as guides and mentors, sharing their time and knowledge, while the younger students bring a fresh and enriching perspective to the group.

My amigo de Taitantos is a project with a very clear aim: to care for those who once cared for us and

estos últimos aportan una perspectiva fresca y enriquecedora a las dinámicas del grupo.

Mi amigo de taitantos es un proyecto que tiene como objetivo principal cuidar a aquellas personas que nos han cuidado y devolver de alguna manera todo el amor y el cariño incondicional que las personas mayores nos han dado a lo largo de los años.

Queremos despertar en nuestro alumnado la conciencia social y de actitud crítica y comprometida con su entorno más cercano. Queremos que sean partícipes de las necesidades concretas de su ciudad, las analicen, propongan cómo mejorarla analizando el entorno y buscando acciones concretas para impactar en él. Una de las necesidades detectadas que les unió y motivó fueron las personas mayores y desde ellos y para ellos surgió el proyecto *Mi amigo de taitantos*.

Ambos proyectos contribuyen al desarrollo de habilidades, responsabilidades sociales y emocionales del alumnado creando experiencias que han marcado y marcan su formación integral como personas.

Palabras clave: Proyectos aprendizaje y servicio, relaciones intergeneracionales, servicio, comunidad educativa, tercera edad, inclusión, ACNEES.

to give back some of the unconditional love and affection that older generations have shared with us over the years. We want to inspire social awareness in our students and help them develop a critical, committed attitude towards the world around them. Through this project, they engage with the specific needs of their city, analyze them, and come up with ways to improve their community as they identify concrete actions that can make a difference. One of the most powerful motivations they discovered was the need to care for older people, which led to the creation of *Mi amigo de Taitantos*, a project created by students for the elderly.

Both projects contribute to the development of students' social and emotional skills and foster a sense of responsibility. They create lasting experiences that have shaped, and will continue to shape, their growth as individuals.

Key Words: Service-learning projects, intergenerational relationships, community service, educational community, elderly, inclusion, students with special educational needs (SEN).





I. Marco contextual:

La historia de nuestro colegio Virgen del Carmen tiene su origen en Toledo, en el año 1935, en el colegio de Santa Leocadia de las Hermanas Carmelitas de la Caridad. En ese momento, la misión que se le encomendaba era la educación cristiana de las niñas de la ciudad.

Poco a poco el colegio y su proyecto fue evolucionando y creciendo hasta convertirse en un centro que pertenece en la actualidad a la Fundación Vedruna Educación, desde el 1 de septiembre de 2019, la cual integra a más de 30 colegios. Dicha Fundación quiere aportar a la sociedad actual y futura una estructura educacional abierta y justa, no discriminatoria, que favorezca el acceso a la educación, a la cultura y a la formación a todos los niños, niñas y jóvenes, en especial a los socialmente más desfavorecidos, desde el respeto a las personas. Asimismo, trabaja para ofrecer los recursos necesarios para la renovación pedagógica, adaptándose, con fidelidad creativa, en la intuición educativa de Joaquina de Vedruna, que hoy se concreta en la Propuesta Educativa Vedruna.

Valores y proyecto educativo

El Proyecto Educativo del Centro establece como una de sus prioridades generales: promover el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones (física, afectiva, social, intelectual y moral), capaz de realizarse en un proyecto de vida con sentido cristiano y comprometido con la transformación de la sociedad en la que vive para que en ella pueda acontecer la paz como fruto de la justicia.

Con su misión educativa, la Escuela Vedruna:

1. Favorece el desarrollo humano y cristiano de cada persona.
2. Forma ciudadanos activos y comprometidos desde una visión crítica y honda de la realidad.
3. Propone una visión cristiana de la vida.

4. Contribuye a la construcción de una humanidad más fraterna, justa y solidaria.
5. Reconoce y alienta los valores que emergen en cada momento histórico.
6. Explicita sus opciones y líneas educativas teniendo en cuenta a los más necesitados y vulnerables de la sociedad.

Uno de los focos donde la Escuela Vedruna pone atención es en las personas y su relación con los demás. Personas capaces de cultivar las relaciones humanizadoras. Por medio de estas relaciones, las personas manifiestan y comparten sus sentimientos, ideas, creencias y saberes; se abren a realidades diferentes, descubren la posibilidad de enriquecerse con todo lo que las rodea y aportan cuanto son en favor del bien común.

Educar esta capacidad supone desplegar estrategias y ofrecer medios para que nuestros alumnos y alumnas:

1. Descubran y valoren la dignidad de la persona.
2. Reconozcan su límite y puedan expresar y recibir el perdón.
3. Se reconozcan como hombres y mujeres de igual dignidad en relación de reciprocidad.
4. Desarrollen la escucha, respeten y sean personas con empatía.
5. Sean capaces de vivir la experiencia de amistad.
6. Crezcan abiertas al amor y a la ternura, a la renuncia y al desprendimiento.
7. Vivan las relaciones como medio de desarrollo personal y social.

Los EDUCADORES VEDRUNA nos sentimos identificados con un proyecto de vida que hemos heredado, nos sentimos además responsables de su continuidad y para ello somos parte esencial de la generación de espacios y momentos en los que los alumnos puedan sentir el ADN de esta familia Vedruna.



na y aportar su granito de arena para mejorar nuestra sociedad.

Proyectos Aprendizaje y Servicio

En el ámbito educativo actual, cobra especial relevancia la búsqueda de metodologías innovadoras que fomenten el aprendizaje significativo y la responsabilidad social en el alumnado. Surge el concepto de Aprendizaje-Servicio (ApS), una propuesta pedagógica que combina el aprendizaje teórico con la realización de un servicio a la comunidad, creando una experiencia enriquecedora para todos los participantes.

Los proyectos de ApS se caracterizan por:

- Partir de necesidades reales del entorno, identificadas por los propios alumnos y alumnas.
- Vincularse con los contenidos curriculares, permitiendo un aprendizaje contextualizado y significativo.
- Promover el trabajo colaborativo entre estudiantes de diferentes edades y capacidades.
- Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la responsabilidad y el compromiso social.

- Generar un impacto positivo en la comunidad, contribuyendo a la mejora de su entorno.

El proyecto *Acompáñame* es para nosotros un buen ejemplo de la aplicación del ApS. Esta iniciativa tiene como objetivo facilitar la inclusión social de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) a través de actividades de ocio compartidas con alumnado de Bachillerato.

Son múltiples los beneficios que este proyecto aporta tanto, para alumnos con necesidades educativas especiales, como para los alumnos de Bachillerato y para la comunidad educativa y social.

Para el alumnado con NEE:

- Oportunidad para salir y relacionarse con su entorno compartiendo experiencias con sus iguales.
- Mejora de las habilidades sociales y de comunicación.
- Potencia la toma de decisiones, participación en actividades de grupo, empatía, resolución de conflictos, etc.

- Aumento de la autoestima y la confianza en sí mismos.
- Fomento de la autonomía e independencia (manejo del dinero, coger el bus, etc.).
- Mayor inclusión en el entorno escolar y social.

Para el alumnado de bachillerato:

- Desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia las personas con NEE, descubriendo las cualidades y potencialidades de sus compañeros y compañeras de apoyo cuando se relacionan de manera más cercana.
- Adquisición de valores como la solidaridad, el respeto y la responsabilidad social.
- Oportunidad para aprender sobre la diversidad y la inclusión.
- Mayor compromiso con la comunidad.

Para la comunidad educativa:

-Fomento de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso con la diversidad.

-Favorece y potencia relaciones interpersonales en contextos extraescolares que impulsen la inclusión.

-Mejora de la convivencia escolar.

- Mayor vinculación con el entorno social.

Por otro lado, el proyecto *Mi amigo de taitantos* buscaba disminuir de alguna manera la brecha generacional a la que nos enfrentamos en la actualidad, partiendo además de una necesidad real y concreta de nuestro entorno. Buscando cuidar a las personas que nos han cuidado. Son múltiples los beneficios que este proyecto aporta en nosotros, en las personas mayores y en la comunidad educativa y social.

Beneficios para nuestro alumnado:

- Desarrollo de habilidades sociales: aprenden a comunicarse con personas de diferentes edades y con diferentes experiencias de vida, mejorando sus habilidades interpersonales y de empatía.
- Valores y responsabilidad social: participar en estas actividades fomenta valores como el respeto, la paciencia, la responsabilidad.
- Enriquecimiento personal: la interacción con los mayores permite a los alumnos escuchar historias y experiencias de vida que pueden enriquecer su perspectiva y comprensión del mundo.

- Mejora académica: a través de actividades como la lectura conjunta, juegos de memoria, enseñanzas de tecnología básica, los alumnos pueden reforzar sus habilidades académicas y de pensamiento crítico.

Beneficios para nuestras personas mayores:

- Reducción de la soledad y aislamiento: participan en estas actividades que les ofrecen la oportunidad de interactuar con pequeños y jóvenes, lo que puede reducir el sentimiento de soledad y aislamiento social.
- Estímulo cognitivo y emocional: las actividades con el alumnado pueden estimular cognitivamente a nuestras personas mayores, manteniéndolos activos y mejorando su bienestar emocional y mental.
- Sentimiento de utilidad: al compartir su sabiduría y experiencias de vida, pueden sentir que están contribuyendo de manera significativa a la formación de nuevas generaciones.

Beneficios para la comunidad educativa:

- Fortalecimiento del tejido social: este proyecto fomenta la solidaridad intergeneracional, creando lazos más fuertes dentro de la comunidad y promoviendo una mayor cohesión social.
- Transmisión de conocimientos y tradiciones: las personas mayores tienen la oportunidad de transmitir conocimientos, historias y tradiciones culturales que pueden ser muy valiosas para la identidad comunitaria.
- Modelo de colaboración y apoyo mutuo: con esta interacción tan positiva entre pequeños, jóvenes y mayores, otros miembros de la comunidad pueden inspirarse en actividades similares, promoviendo así una cultura de colaboración y apoyo.

2. Acompáñame ¡Me acompañas?

Metodología

Sensibilización:

Al comienzo de curso, los docentes de apoyo dan a conocer el proyecto a los estudiantes de 2.º de Bachillerato.

Dialogan sobre los objetivos del proyecto y les hacen ver su importancia para los estudiantes con necesidades educativas especiales.



Además, les insisten en que los protagonistas del proyecto son ellos, pues son los estudiantes de Bachillerato los que lo hacen posible.

Se aclaran dudas y preguntas que sean necesarias en esta primera sesión.

Se les indica que entre ellos hagan los equipos de salida agrupándose como mejor consideren. La salida se realizará cuándo y cómo el equipo crea conveniente.

Fase de grupos:

En una o dos semanas los docentes de apoyo vuelven a las clases de bachillerato para tomar nota de los equipos que se han formado.

Una vez hechos los equipos, se les pregunta la fecha aproximada en la que tendrían previsto salir. Siendo siempre flexibles en esto. Con este borrador de salidas, los docentes comienzan a gestionar el calendario.

Salida:

Una vez que los estudiantes de bachillerato confirman la fecha de salida, los docentes informan a los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus familias. Esta información suele hacerse una semana antes de la fecha elegida para salir. Los estudiantes de apoyo tienen que confirmar si tienen previsto salir.

Unos días antes de la salida, durante un recreo, se realiza la primera toma de contacto entre el grupo de bachillerato y el de los estudiantes con NEE. Los docentes elaboran una lista con nombres y números de móvil de todos los participantes y de los padres o madres de los estudiantes con NEE.

El día anterior se repasa la actividad. Se insiste en la hora y lugar de salida y hora y lugar de regreso, informando a los padres y madres de ello. Se establecen prioridades, se repasan normas, se gestiona el transporte si es necesario: coches particulares, bus,



etc., y se nombra dos coordinadores de la salida entre los estudiantes de bachillerato para informar a los docentes de su desarrollo.

Los docentes están en la salida y en la llegada de la actividad, para gestionar posibles incidencias y comprobar que todo va bien.

Evaluación:

Una vez realizada la salida, unos días después se evalúa con los estudiantes que han participado. En esta evaluación se tienen en cuenta posibles mejoras, emociones generadas, ideas y opiniones de todos los estudiantes.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales agradecen a los estudiantes de bachillerato con mucho afecto su tiempo y su cariño. Este agradecimiento es mutuo, pues para los estudiantes de

bachillerato es una experiencia que valoran más de lo esperado.

El espacio de la evaluación puede ser durante una hora de clase o tutoría, reunidos en sus clases para motivar al resto de compañeros y que sean voluntarios en las próximas salidas.

Un cuento muy real

¿Quién no se ha sentido alguna vez como *El patito feo*? A través de esta conocida fábula, los estudiantes de 2.º bachillerato pueden aprender a ponerse en el lugar de los demás y comprender que la diversidad es lo que hace al mundo un lugar más rico y fascinante. En *Acompáñame*, utilizamos una versión del cuento del patito feo como herramienta para desarrollar la empatía y promover la valoración de las diferencias individuales. De esta manera, comenzamos a sensibilizar y motivar al alumnado para participar en el proyecto.

Érase una vez¹...

En medio de una hermosa ciudad, por donde cruza el río Tajo, se reúnen muchos animales a darse un chapuzón en el agua y a compartir sus experiencias. En una orilla del río, junto al agua, había un nido donde mamá pata cuidaba de sus huevos, contenta pues sus pequeños patitos iban a nacer.

Mamá pata dormía y escuchó bajo ella un sonido. Emocionada, vio que los patitos estaban rompiendo sus cascarones y sonreían al ver a su mamá.

¡Cuántos patitos! Y todos hermosos y sonrientes tras haber nacido. Mamá pata estaba feliz, pero notó algo: un huevo no se abría.

Volvió a cubrirlo con sus plumas y esperó. Al notar algo de nuevo, dio un salto y miró, pero se asustó un poco al ver que del huevo salía un polluelo diferente a sus hermanos. El recién nacido patito vio a su mamá y se puso contento.

Qué raro -dijo mamá pata-. Es diferente, pero mejorará con el tiempo, supongo.

Salieron todos juntos del nido, tras mamá pata. Uno a uno los patitos fueron entrando en el río. Por un momento, el patito feo dudó si entrar o no.

Pero al rato, el dudoso patito se lanzó al agua.

Con el tiempo y mientras los patitos de su edad crecían con normalidad, el patito Juanito iba siendo más diferente: mostraba retraso al hablar, leer, dificultades para razonar igual que los de su edad, etc.

Mamá pata comenzó a darse cuenta de que los demás patitos veían a Juanito diferente, tanto que muchas veces lo hacían de lado. Mamá y papá patos decidieron llevar a su pequeño al colegio.

Los demás patos lo veían y decían: «Qué patito más feo». El pobre patito seguía caminando solo y no los escuchaba.

Allí donde estuviera, casi siempre había alguien que se burlaba de él y muchas veces no le dejaban estar con ellos. Por eso, salía siempre a pasear solo o con sus padres.

La aventura de Acompáñame

En el colegio, Juanito se juntaba siempre con patitos que parecían ser feos como él. En los primeros cursos de educación primaria, Juanito salía con cierta frecuencia con sus compañeros y compañeras de clase. Pero luego, al hacerse mayores, no era tan fácil. Llegó un tiempo que, al salir del colegio, día tras día, se iba

con sus padres a tomar algo, al cine... Para Juanito sus únicos amigos eran mamá, papá y sus hermanos.

Quizás Juanito no se daba mucha cuenta de que todos sus compañeros y compañeras de clase tenían un grupo de amigos y amigas donde se divertían, jugaban y salían, y el suyo eran sus padres. Sus padres, en cambio, sí veían y se daban cuenta de que Juanito, al que ya llaman Juan, necesitaba salir con niños y niñas de su edad, que pudiesen aportarle más que si salía siempre con ellos.

Viendo que necesitaban cambiar esa dinámica, un día fueron a hablar con los docentes del Colegio Virgen del Carmen, que así se llama el cole de Juan. Tras explicarles el motivo de la entrevista a sus profes de apoyo, estos comenzaron a darle vueltas para intentar mejorar esta situación, que además se repetía en más estudiantes de apoyo (patitos feos) que ellos tenían.

En una primera idea, los docentes pusieron en contacto a los padres de todos sus estudiantes de apoyo para que entre ellos pudiesen quedar y salir juntos. Así lo hicieron y la situación mejoró, pero el grupo de los patitos siempre tenía que ir con la supervisión de los mayores, y a los docentes no les dejaba satisfechos. Fue entonces cuando se les ocurrió una idea, que comenzó hace años y aún sigue teniendo todo su valor. Quizás si los patos ya mayores, formados en valores y tan bien preparados, como son los estudiantes de bachillerato, saliesen con nuestros patitos, Juan y los demás verían cómo sus iguales salen, juegan, hablan y se divierten con ellos.

Los docentes hablaron con los padres y madres de los patitos, a quienes les emocionó la idea. En segundo lugar, hablaron y motivaron a los estudiantes de bachillerato, a quienes en su mayoría, les pareció interesante el proyecto.

El proyecto *Acompáñame* se ponía en marcha.

Los estudiantes voluntarios de bachillerato que quieren participar hacen grupos. Estos grupos escogen una actividad: dar un paseo por la ciudad, tomar algo en una terraza, ir al cine, bolos, fiesta en alguna casa... y a esa actividad se une el grupo de estudiantes de apoyo. Se hacen tantas actividades durante el curso, como grupos de bachillerato surjan en las clases.

Una estupenda sorpresa

Una tarde, mientras nadaba tranquilo en el río, el patito escuchó un sonido en el cielo. Entonces miró hacia el cielo, para ver de dónde provenía. No vio nada, continuó nadando, mientras nadaba volvió a escuchar el sonido de nuevo. Esta vez el patito notó que era el graznido que ya había escuchado antes.

1. Adaptación libre inspirada en el cuento "El patito feo" del autor Hans Christian Andersen publicado por primera vez en 1843.



- Pero qué raro. Ese sonido no me da miedo- pensó el patito.

Vio cómo las majestuosas aves pasaron volando sobre el río y sobre él, y al igual que la primera vez, el patito agitaba sus alas y movía su cuello lleno de emoción, pero ¡oh, sorpresa! Esta vez sus alas se movieron con tanta energía, que lo levantaron por el aire. Notó entonces que estaba volando sobre el río, aunque al principio le costaba controlar hacia dónde iba.

Con más facilidad de la que pensaba, el patito motivado por la emoción, decidió ir detrás de tan hermosas aves.

- Quizás no sea el más bello, pero quiero acompañarlos- pensó, y salió con decisión en el mismo grupo.

Cuando pararon, al posarse sobre el agua, se acercó y se dio cuenta de que no eran simples aves: ¡eran cisnes!

Bajó la cabeza y ahí lo vio... Vio a un hermoso cisne en el agua, ¡era su propio reflejo!

Y comprobó entonces que él se parecía mucho a esos cisnes de bachillerato que veía pasar por los pasillos y recreos del colegio y con los que ahora salía por la ciudad.

Y puede que, desde ese día, nuestros patitos al mirarse no vean un patito feo, ahora pueden ver el hermoso y bello cisne que va en ellos.

Y colorín, colorado, este cuento continuará... con nuevos patitos que comprobarán que son cisnes, gracias a los estudiantes de bachillerato.

Evaluación pedagógica de las salidas

Los docentes, al evaluar las salidas de bachillerato, comprueban curso tras curso que, lo que en un principio era una actividad que iba a ayudar a sus estudiantes con necesidades educativas especiales favoreciendo su autoestima, mejorando su tiempo de ocio, su motivación personal... además, provoca que los estudiantes de bachillerato los miren ahora de una manera más cercana, al conocerlos en un ambiente diferente. Los estudiantes de bachillerato nos dicen que lo que en un principio hacían para ayudar, ahora notan cómo a ellos les ayuda a ser mejores personas, a comprender y valorar las diferencias en favor de la equidad.

Y comprenden que todas las personas alguna vez podemos ser patitos feos, pero que siempre somos cisnes, y esa esencia de cisne es la que tenemos que cultivar en nosotros y potenciar y valorar en los demás.

Ahora siempre borramos la letra (s) de la palabra discapacitado: «Di capacitado».

Aprovechando este espacio que nos concedéis, nos gustaría lanzar una idea. Algunas veces, nuestros estudiantes nos preguntan el motivo por el que en sus carnets (autobús, etc.) pone discapacitado. Algunos de nuestros estudiantes notan que les hace dife-

rentes, cierto es, pues les hace ver que tienen menos capacidad.

Un día, hablando de este tema con los demás compañeros y compañeras de clase, nos hicieron una pregunta que nos enseñó mucho: ¿discapacitados para qué? Así es, todas las personas estamos discapacitadas para algo y capacitadas para algo. Enseguida vimos que nosotros en clase no teníamos capacidades para ser atletas de élite, astronautas, payasos, etc. Y comprobamos que son numerosas las actividades que, aunque no conseguiríamos hacer, no por ello nos dicen discapacitados.

En medio de este debate, a nuestros estudiantes les pareció importante no usar la palabra (discapacitado), y que además no distinguiese a algunos de sus compañeros y compañeras en sus carnets o tarjetas. Tras tiempo y propuestas, pensamos que una posibilidad puede ser que, en sus carnets pusiese: persona con necesidades específicas. De esta manera, el lenguaje no se centra tanto en lo que no hace o no puede hacer (discapacidad), centrándose más en lo que necesita.

3. Mi amigo de taitantos

Origen del Proyecto

Mi amigo de taitantos nació en el Colegio Virgen del Carmen en la ciudad de Toledo en una clase de 2.º de ESO durante el curso escolar 2018-2019.

Uno de los momentos más importantes y especiales que ofrece este colegio a nuestro alumnado es el ratito de oración y reflexión que se lleva a cabo antes de empezar la jornada escolar.

Fue a raíz de esos ratos de reflexión donde surgió la necesidad de actuar, de hacer algo por los demás. Sabían que gente pequeña, haciendo cosas pequeñas en lugares pequeños podría cambiar el mundo. Desde muy pequeños habían interiorizado que debíamos «abrazar las necesidades» (frase de nuestra fundadora Santa Joaquina de Vedruna) y no querían quedarse de brazos cruzados, necesitaban salir de su zona de confort y actuar. Creyeron firmemente que con su granito de arena podían hacer que esta sociedad fuera un poco mejor. Solo necesitaban un empujón. Analizaron el entorno de nuestra ciudad y vieron las necesidades que había a su alrededor.

Encontramos entonces un patrón común, algo que les motivó e ilusionó. Todos los que formamos parte de este Proyecto echábamos de menos a algún abuelito y abuelita en nuestra vida. Esas personas

mayores que ya no están, esos que marcaron nuestra alma, esos que nos contaban historias, esos que nos llevaban al colegio, al parque, al médico si enfermábamos, esos que nos enseñaron a respetar y cuidar las tradiciones, esos que nos enseñaron las normas de educación, esos que nos mimaron.



Del amor por nuestros abuelos surgió este proyecto. Es el momento de devolverles todo lo que han hecho por nosotros.

Es el momento de cuidar a los que nos cuidaron.

Primeros pasos. 2018-2019

Durante el curso escolar 2018-2019 elegimos tres residencias de ancianos de nuestra ciudad. Se trataba de residencias que tuvieran una localización accesible para nuestro alumnado y familias, que pudieran llegar sin complicaciones. Nos reunimos con los directores de los centros y con sus terapeutas ocupacionales para exponerles nuestro proyecto. Encontramos en todos los casos las puertas abiertas y todas las facilidades para comenzar nuestra labor.

El siguiente paso fue concretar el proyecto con las tres clases de 2.º de ESO. Cada una de ellas estaría asociada a una de las residencias.

2.º A de ESO, Residencia Santa Casilda de Toledo.

2.º B de ESO, Residencia Las angélicas de Toledo.

2.º C de ESO, Residencia Avda. Barber de Toledo.

En cada clase había una media de 30 estudiantes y aproximadamente 5 de cada clase no pudieron participar en el proyecto por motivos externos (vivir en pueblo lejano, tener actividades extraescolares o motivos familiares). Se organizaron libremente en grupos de 5 a 6 y se creó un calendario de actuación en el que cada viernes en horario de 17.00-18.00 horas iban a la residencia asignada y realizaban diferentes actividades. Hubo tres profesoras voluntarias que



se encargaron de acompañar en este proceso a los alumnos.

En esta primera etapa tuvimos que «ganarnos» el amor de las personas mayores, conseguir que confiaran en nosotros. Vimos que en ellos había una especie de coraza para no sufrir, pensaban que no íbamos a volver, que iríamos un solo día y luego desapareceríamos. Fueron viendo cada viernes que volvíamos, que seguíamos allí como les prometimos y fueron dejándose querer poco a poco y confiando en nosotros.

Fue fundamental la labor individual de estas primeras visitas en las que íbamos a buscarlos a sus habitaciones, publicitábamos con ellos la actividad, aprendimos sus nombres, sus historias. Fuimos creando vínculos que hicieron posible esa conexión y confianza tan necesaria que nos permitió poder disfrutar plenamente de los ratos que pasábamos allí. Semanas después, ellos nos esperaban en la entrada deseosos de volver a vernos y realizar las actividades con nosotros.

Teníamos asignada una sala que se llenaba. Una mesa muy grande donde jugábamos al bingo, mesas



pequeñas para juegos de dominó, cartas y sillones individuales donde algunas personas mayores simplemente se sentaban a hablar o vernos jugar.

Desde la asignatura de Música realizamos un estudio de investigación de las canciones que podrían gustarles, canciones de su época. Elaboramos una lista y las escuchamos y aprendimos. Entre ellas, «Clavelitos», «Cielito lindo», *Al partir... Quince años...* Cada dos meses realizábamos en una de las residencias una sesión especial. Íbamos con las guitarras a cantar. Esas tardes de música eran muy especiales para ellos. Pudimos ver en primera persona cómo residentes con enfermedades cognitivas muy degenerativas eran capaces de recordar letras de las canciones de su infancia.

Fueron muchísimos los beneficios que pudimos percibir en nuestro alumnado.

El valor del compromiso y la responsabilidad fue clave para que todo funcionara. Fueron fieles a la asistencia del día y hora que les correspondía. Al principio iban únicamente el día que tenían asignado, pero poco a poco fuimos viendo cómo cada viernes participaban más, incluso si ese día no les tocaba ir. Hasta tal punto que en vez de 5 o 6, como se estableció en un principio, había asiduamente entre 8 y 10 cada viernes.

El valor del sacrificio y esfuerzo, dedicar su ratito libre para entregarlo a los demás estuvo presente durante cada tarde.

La empatía, la paciencia, la escucha, la tolerancia... todos estos valores fueron apareciendo sin querer en ellos.

Por otro lado, los beneficios para las personas mayores también eran muy grandes.



Desde el punto de vista cognitivo, todas las actividades que hacíamos con ellos les ayudaban a desarrollar la atención, y la concentración, la concentración.

Pero donde más aportaba este proyecto en las personas mayores era en el plano emocional porque apaciguaba su soledad, les provocaba alegría, creaban conexión, vínculos y lazos.

Todos estos beneficios y el impacto tan positivo en nuestro alumnado, familias, comunidad educativa y centros de personas mayores nos hicieron decidir continuar con el proyecto incluso dar un paso más.

Consolidación del Proyecto. 2019-2020

El equipo de pastoral de nuestro centro se sumó desde un principio a la iniciativa y decidimos implicar a todo el colegio en este proyecto en el curso académico 2019-2020. Nuestro lema del centro era «Crecer es comprometerse con la vida», así que soñamos a lo grande y realizamos un calendario de visitas los martes y los jueves en el que cada curso de nuestro centro, desde el alumnado de 1.º de Infantil hasta el alumnado de Formación Profesional, compartiríamos un ratito con las personas mayores de la Residencia de la Avda. Barber de Toledo.



Junto con las terapeutas ocupacionales de la residencia se realizó una programación de actividades que cada tutor prepararía con su clase. Surgieron propuestas como: interpretación de teatros, lectura de leyendas de Toledo, juegos de adivinanzas, de cuentos, canciones, conciertos de alumnos desde la asignatura de Música, villancicos navideños, juegos tradicionales, formatos de entrevistas desde la asignatura de Lengua, etc.

Comenzó el curso y compaginamos esta versión 2.0 de nuestro proyecto con el formato de los viernes por la tarde. Esta vez con la nueva promoción de 2.º de ESO, a la que se sumarían voluntarios de 3.º de ESO que habían participado el curso anterior y decidieron continuar, incluso aconsejar y formar al nuevo alumnado que comenzaría a participar en esta actividad.

La relación entre la residencia y nuestro colegio se había convertido en algo tan especial que organizamos dos Proyectos especiales con ellos, dos proyectos con diferentes actividades que se salían de la rutina y que iban todavía más allá que nuestro encuentro semanal en su entorno.

Ven a conocer el cole y Recuérdame Toledo.





Ven a conocer el cole:

Este proyecto surgió porque al haberse conseguido historias y conexiones tan especiales entre los alumnos y los residentes pensamos que podríamos dar un paso más e invitarles a conocer nuestro colegio.

Recuérdame Toledo

Desde la residencia de ancianos se pusieron *manos a la obra* y prepararon diferentes materiales para intercambiar en el colegio y además prepararon diversos villancicos populares junto con las terapeutas ocupacionales.

Nuestro alumnado desde el colegio preparó un concierto de villancicos populares con diferentes instrumentos y tarjetas de felicitación navideña personalizadas para cada uno de los ancianos.

Fijamos una fecha y asistimos a un encuentro lleno de cariño, de alegría y de mucha emoción. Este encuentro terminó con un recorrido por nuestro colegio visitando las instalaciones, nuestro belén y nuestra iglesia.

Durante los meses de febrero y marzo de 2020 nos presentamos al concurso «Aula Patrimonio» de Toledo con el proyecto interdisciplinar *Recuérdame Toledo* en el que participó el profesorado de las asignaturas de Geografía e Historia, Lengua y Música, un proyecto en el que uníamos fuerzas desde la residencia de ancianos y desde el colegio con los alumnos de 2º de ESO.

La primera actividad que realizamos fue desde la residencia de ancianos. En las clases de la asignatura de Lengua, los alumnos prepararon diferentes entrevistas para que los residentes que participaban en este proyecto nos contaran historias de nuestra ciudad, dónde nacieron, si iban al río a bañarse, dónde jugaban, qué leyendas conocían, las calles... todas estas experiencias se documentaron y se grabaron en diferentes vídeos.

En segundo lugar, se organizó, junto con las terapeutas ocupacionales, la dirección del centro y los

coordinadores del proyecto de nuestro colegio, una salida por la ciudad de Toledo con visitas a los monumentos más especiales de nuestra ciudad, Cristo de la Luz, Alfileritos, Zocodover...

En esta salida cultural por la ciudad, alumnos, profesores, residentes y terapeutas ocupacionales pasamos el día por la ciudad de Toledo, haciendo un recorrido organizado y en cada uno de los lugares que hay que destacar, uno de los abuelitos nos contaba la historia que había preparado. Todos se convirtieron en protagonistas de este proyecto.

La mañana finalizó en uno de los conventos de nuestra ciudad donde las monjitas nos habían preparado un chocolate caliente y unos dulces típicos de la ciudad.

Como colofón de este proyecto y de *Mi amigo de taitantos*, Castilla-La Mancha Televisión realizó un reportaje de estas actividades que fue emitido en el programa *Ancha es Castilla*.

Con el proyecto *Mi amigo de taitantos* en su momento de esplendor, donde todos habíamos conseguido una rutina perfecta, donde todo encajaba y cuadraba, donde todo el mundo se sentía feliz y cómodo en su papel...llegó la COVID en el año 2020. Una semana antes del confinamiento, en diálogo con las residencias de ancianos decidimos suspender temporalmente las visitas a los centros para no poner en peligro a nuestros mayores.

No fuimos conscientes hasta años después de que lo que pensamos que sería un paréntesis de nuestro proyecto, se convertiría en varios cursos de pausa.

¡Volvemos!

Nuestro lema durante el curso 2023-2024, «Educar la mirada para el servicio», nos dio la luz y la fuerza para volver a retomar el proyecto *Mi amigo de taitantos*.

Junto con el equipo de pastoral volvimos a retomar el contacto con la residencia de mayores de la

Avda. Barber. Reconstruimos la nueva versión que habíamos creado del Proyecto y realizamos un calendario de actuación de todo nuestro centro.

Durante el curso pasado, todos los alumnos desde los tres años hasta FP participaron de manera activa en el proyecto.

Se realizó un calendario de visitas los martes y jueves de 10 a 11 de la mañana en el que cada clase iría a la residencia a realizar diferentes actividades, consolidando de nuevo la iniciativa que comenzó su andadura en el año 2018.

Creamos además un documento compartido por todo el claustro de profesores del centro, en el que cada tutor iba poniendo las actividades que realizaría el día de su visita. Estuvimos en contacto semanal con las terapeutas ocupacionales del centro que nos fueron aconsejando sobre el tipo de actividades que funcionaban mejor y que creían que serían más positivas para los residentes y el alumnado.

En la actualidad

En el curso actual 2024-2025, nos vuelve a acompañar nuestro objetivo educativo más que nunca: «Cuidamos nuestros orígenes». Y con la misma ilusión, seguimos dedicando parte de nuestro tiempo a los mayores. Cuidamos nuestros orígenes porque les atendemos y aprendemos de ellos. Un curso que comienza y en el que participarán de nuevo todos nuestros alumnos del centro en esta maravillosa experiencia manteniendo el formato de la edición anterior.

Son de agradecer los reconocimientos que este proyecto ha tenido en la ciudad de Toledo y la difusión en diferentes medios de comunicación, lo que nos anima a soñar que este proyecto llegue a cada pueblo, rincón de la provincia y ¿por qué no? de nuestro país.

4. La voz de los protagonistas

En esta sección, nos complace compartir las experiencias y perspectivas de nuestro alumnado, profesorado, personas mayores, personal de la residencia de ancianos... los verdaderos protagonistas de estos proyectos. Sus palabras son un reflejo del impacto que han tenido y tienen los proyectos *Acompáñame* y *Mi amigo de taitantos*. A través de sus testimonios, conocerás de primera mano las dificultades que han podido encontrar y superar, las posibilidades que han descubierto y los aprendizajes y valores que han adquirido.

Acompáñame

Natalia: «Me llamo Natalia, tengo 17 años y soy alumna del colegio Virgen del Carmen desde los tres años. Quiero compartir mi experiencia con el pro-

yecto *Acompáñame*. Al principio, estaba un poco nerviosa porque no sabía cómo iba a ser, pero salir con ellos fue increíble. Descubrí que, aunque a veces necesitan un poco más de apoyo o paciencia, son personas con un montón de cosas que enseñar. Aprendí a ver el mundo desde diferentes perspectivas y a apreciar las pequeñas cosas que a menudo damos por sentadas. También me di cuenta de cómo un simple gesto puede hacer una gran diferencia en la vida de alguien. Me hizo valorar aún más la empatía, la paciencia y la amistad. Estos valores no solo son esenciales en el proyecto, sino que también los llevaré conmigo en mi vida diaria. Participar en *Acompáñame* ha sido una de las mejores decisiones que he tomado. No solo porque he hecho nuevos amigos, sino porque me ha ayudado a crecer como persona y a entender mejor lo importante que es apoyarnos mutuamente».

Candela: «Me llamo Candela Villarrubia y soy alumna de 2.º de bachillerato del colegio Virgen del Carmen Toledo desde primero de infantil. Mi paso por el colegio, al igual que el de mis compañeros, ha estado sembrado de buenas compañías y nuevas enseñanzas, ya que vivimos de primera mano una magnífica convivencia con los alumnos que tienen capacidades especiales.

Desde hace tiempo, el colegio lleva dando rienda suelta a este nuevo proyecto que consiste en pasar un buen rato con ellos y así poder conocernos más.

Aunque muy a mi pesar no he podido asistir a las salidas que realiza el colegio, he de decir que desde mi punto de vista es algo muy positivo tanto para ellos como para nosotros, ya que tenemos la oportunidad de conocer al resto de alumnos aparte de Daniel y Pedro que llevan con nosotros toda la vida, como Adrián, María, Leyre, Cristina, Martina, Marina, Rodrigo y Juan, entre otros.

Esta es una de las mejores formas de hacer ver al mundo que, ante todo, somos compañeros y amigos, y un ratito pequeño con ellos te recarga las pilas para el resto de la semana».

Jorge: «Me llamo Jorge Miranda. Soy un antiguo alumno del colegio Virgen del Carmen. El proyecto *Acompáñame* ha sido para mí una experiencia divertida, enriquecedora y muy gratificante, me parece una iniciativa muy bonita por parte del centro.

Al principio, teníamos gran incertidumbre sobre qué tal irían las salidas o si habría algún problema, sin embargo, todo salió mucho mejor de lo esperado. Principalmente aprendí que pequeños gestos de inclusión podían suponer una gran diferencia en las vidas de los chicos y chicas que participaban en el proyecto: salen de la rutina, ganan independencia, autoestima y sienten que forman parte de un grupo en el que todos somos iguales. También me enseñó que

tengo que ser mucho más empático y la importancia de la paciencia y la comprensión, ya que cada uno somos distintos, y pensamos y actuamos con distintos ritmos, y aprender a respetar estas diferencias fue una importante lección.

Además, me ayudó a valorar cosas que siempre he dado por hecho y a confirmar que son personas maravillosas de las que hay mucho que aprender. Es una experiencia que he disfrutado mucho y que me ha aportado valores que siempre voy a tener presentes, es por ello que animaría a todo el mundo a participar, a que no se la perdieran porque merece mucho la pena, es muy especial».

Cristina: «Mi nombre es Cristina Higuera, tengo 23 años y soy exalumna del Colegio Virgen del Carmen. Siempre recuerdo con cariño una de las salidas del proyecto *Acompáñame*, en la que fuimos a casa de mis abuelos, pedimos pizzas y compartimos juegos y risas.

Lo preparamos con cariño e ilusión, lo que ayudó a que todo saliera genial. Lo más importante que aprendí es que la colaboración y el apoyo mutuo pueden crear un ambiente increíblemente positivo para los chicos y chicas participantes, al proporcionarles nuevas oportunidades, ayudarles a desarrollar habilidades sociales y darles un sentido de pertenencia a un grupo. Resulta enriquecedor ver cómo disfrutaban de las pequeñas cosas y nos hacen ver el mundo de otra manera, aprendí cosas nuevas de mí y de los demás.

Asimismo, me hizo reflexionar sobre las cosas que suelo dar por hecho y valorar más los aspectos simples pero significativos de la vida cotidiana. Participar en este proyecto me ha aportado una gran satisfacción y una serie de enseñanzas que llevaré conmigo para siempre. Es una experiencia que cambia vidas y que sin duda deja una huella positiva».

Marina: «Mi nombre es Marina Navarro, tengo 12 años y soy alumna del Colegio Virgen del Carmen. Me gusta mucho el proyecto *Acompáñame* porque estuve con mis amigos y conocí a gente nueva. Me lo pasé genial en el cine. Nos ayudaban con el dinero a pagar las palomitas y la entrada del cine. Hacían muchas bromas, están un poco locos y también son un poco cotillas. Me sentía nerviosa antes de quedar. Tenía mucha ilusión por conocerlos y salir con ellos. Ha sido una experiencia nueva. Volvería a repetir porque he hecho nuevos amigos y me lo pasé muy bien».

María: «Mi nombre es María Gil, tengo 17 años y soy alumna del Colegio Carmelitas. Este proyecto ha supuesto para mí relacionarme con más gente. Ellos nos enseñaban cómo es el mundo en la calle con amigos. Es una experiencia inolvidable. Son un amor de personas. Lo que más me ha gustado es salir a los bo-

los e ir a tomar algo y que me dicen muchos piropos. Me gustaría volver, no lo voy a olvidar nunca».

Pedro: «Mi nombre es Pedro, tengo 17 años y dentro de poco cumpla los 18. En la salida de bachillerato estoy contento y feliz porque estoy con mis excompañeros. Aunque ellos están en 2.º de bachillerato y yo estoy haciendo 4.º de ESO. Lo que más me gusta de las salidas es jugar con todos y comer con mis compañeros».

Martina: «Mi nombre es Martina, tengo 16 años y estoy cursando 3.º de ESO. La salida con mis compañeros de bachiller ha sido una experiencia muy agradable y divertida. Me lo he pasado súper bien comiendo con ellos, jugando a los bolos y dando un paseo por el centro comercial. Recomiendo que esta actividad la hagan otros coles para que disfruten con sus compañeros».

Raúl: «Mi nombre es Raúl, tengo 14 años y estoy cursando 2.º de ESO. Me ha gustado mucho salir con mis compañeros porque me lo he pasado muy bien en la bolera».

Mi amigo de taitantos

Francisco: «Los chicos vienen y jugamos al mus, muchos de ellos no saben, pero yo les voy enseñando.

Es que no es un juego fácil, hay que tener mucha picardía y alguno... pues están un poco *pa ya...*» «Ay Marcos, Marcos es un tío muy grande eh, qué serio y formal».

Marcos: «Soy Marcos y estoy en 2.º de bachiller, empecé a ir a la Residencia de la Avda. Barber en el curso 2018. Allí conocí a Francisco. Siempre nos lo puso fácil. Me prestó un libro con sus memorias, que había empezado a escribir cuando se jubiló. Me enseñó a jugar al mus... En realidad, Francisco estaba bien, pero estaba en la residencia porque acompañaba a su mujer Consolación. El curso siguiente continué yendo los viernes por la tarde y fuimos creando una relación muy especial. Cuando llegó la COVID yo seguía hablando con él por teléfono habitualmente. Murió Consolación y fui a verle al tanatorio. Años después le cambiaron a otra residencia y cuando puedo le hago visitas y le llamo por teléfono».

Telesforo: «Cuando llegaron los chicos yo jugaba un ratito con ellos al dominó. Había un chavalín, Carlitos, muy pequeño, el hijo de la profesora y ese, ¡ay madre! Carlitos que me contaba muchas cosas y se pasaba la tarde conmigo, ¡era un torbellino! porque cuando yo tenía todas las fichas colocaditas en la mesa, como él no paraba de moverse, me las tiraba todas y otra vez a colocarlas». «A veces venían a cantar, era bonito».

Carlitos: «Me llamo Carlos, ahora tengo 13 años, empecé a ir a la residencia con 8 años, iba con mi madre y con su grupo de alumnos, aprendí a jugar al dominó con Telesforo, escuché algunas de sus historias, él era peluquero y le falta una pierna por una enfermedad, siempre digo que era como mi amigo mayor; a veces le llamo por teléfono, aunque a él no le gusta mucho hablar por teléfono».

Reme: «A mí me gusta que vengan los chicos, a veces no puedo estar porque tengo que hacer recados, pero me gusta que canten y me gusta ver cómo todos los demás están muy contentos».

Rosa: «Yo, mira, aquí les espero ya. A las 16:30 me voy bajando de la habitación para coger sitio y esperarles a que lleguen para jugar al bingo». «Perdí a mi hija hace muchos años y, mira, con esa tristeza que a mí nunca se me fue, pues mira...estoy entretenida y no estoy sola».

Cristina (Terapeuta ocupacional de la residencia de ancianos): «Es una experiencia muy buena, tanto para los residentes como para los alumnos, sin olvidarnos de los trabajadores de ambos centros, pues creo que el trabajo a nivel emocional es muy necesario en la actualidad. Además, hay personas que se sienten muy solas y esos pequeños ratos de compañía les alegran mucho».

Pilar: «No es solo el ratito que están, es que antes estamos ilusionados esperándolos y cuando se van, pasamos unos días recordando».

Andrea: «Soy Andrea, ya no estoy en el colegio. Estudio enfermería. Cuando íbamos a cantar, aquel lugar se transformaba. De repente, abuelitas que normalmente no querían hablar con nosotras o que estaban allí en una silla mirando al vacío sin más, cantaban, daban palmas, sonreían».

Sofía: «Me llamo Sofía, ya no soy alumna del cole. Estoy estudiando ingeniería biomédica. Era divertido ir, nos juntábamos un grupo de amigas y de 5 a 6 antes de salir por ahí, pasábamos un rato en la residencia. Al principio nos daba un poco de cosa, pero luego era muy fácil, en realidad algunos solo quieren hablar, que los escuches».

Andrés: «Soy Andrés, estudio 2.º de bachillerato. Ir a la residencia los viernes se convirtió en algo habitual. Jugábamos al bingo con ellos, les ayudábamos a encontrar los números en los cartones y después les dábamos un regalito si ganaban el bingo».

Ana Belén (Profesora): «Súper enriquecedor el contacto con la gente mayor, los vínculos que se creaban, me gustó mucho la experiencia, había mujeres con carrera, que con la guerra civil habían dejado de ser ellas a nivel profesional porque sus maridos

tenían que estar en otros lugares y ellas dieron todo por su familia».

Mayte (Profesora): «Es una experiencia muy enriquecedora, me emocionaba especialmente ver la luz en los ojos de los abuelos y de los alumnos al reencontrarse viernes tras viernes».

Teresa (Profesora): «He descubierto cosas de los alumnos que jamás verías dentro del aula. He vivido momentos e historias increíblemente bonitas».

5. Evaluación

La evaluación es parte de la educación

La evaluación es muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. En ella confluyen muchos factores y, sin duda, además genera múltiples emociones tanto en estudiantes como en docentes. En la evaluación, intentamos que se generen sensaciones y emociones positivas que son las que favorecen el vínculo y la mejor consecución de objetivos. La evaluación condiciona en gran medida, a los estudiantes.

Evaluamos para contrastar, mejorar y aprender. Nos centramos en la dimensión pedagógica de la evaluación, que es formadora, centrada en el aprendizaje y *FEEDBACK (FB)*. En concreto trabajamos la evaluación formativa: el docente es más protagonista del *FB*, la regulación del aprendizaje y la evaluación formadora; el estudiante es el protagonista de su propia regulación.

Algunos de los objetivos importantes de la evaluación que proponemos son:

- Razonamiento: resolución de retos, problemas, argumentación de ideas, estrategias que utiliza el alumno y desarrolla en sus razonamientos, comprensión de situaciones y toma de decisiones.
- Destrezas y competencias: pertenencia al grupo, aportaciones y aprendizajes dentro del grupo que realiza la actividad, capacidad de transferir aprendizajes, buscar información, manejo de situaciones, capacidad gestionar y conocer emociones.
- Interés por ser mejores personas, ayudar.

El estudiante no aprende solo para ser evaluado, es evaluado para aprender. Esta frase resume muy bien, la idea principal de la evaluación que planteamos.

Intentamos que en nuestra evaluación siempre haya *FB* y que tenga en cuenta, facilite y potencie el interés del estudiante por evaluarse a sí mismo (comportamiento, emociones, lenguaje interior).

Potenciamos la coevaluación, como complemento y mejora del aprendizaje de habilidades y competencias.

Basamos la evaluación en preguntas, con invitación siempre a dar una respuesta y opinión del estudiante y luego completada con la opinión y valoración del docente.

En cuanto a acciones concretas que desarrolla nuestra evaluación destacamos:

I. Que los estudiantes conozcan los objetivos de la actividad y los criterios de evaluación.

Antes de desarrollar la actividad, es importante que los estudiantes conozcan y dialoguen sobre los objetivos que tienen que conseguir. En este sentido, son válidas preguntas como:

¿Qué interés puede tener para nosotros trabajar esto? ¿Qué nos va a aportar esta actividad? ¿Qué aportará a los demás? ¿Qué vamos a aprender? ¿Qué utilidad futura pueden tener estos aprendizajes? ¿Para qué sirven?

Características principales de nuestros objetivos:

- Dinámicos: que puedan cambiarse en un momento determinado.
- Competenciales: que activen y movilicen competencias.
- Transferibles: que puedan favorecer nuevas situaciones de aprendizaje.
- Pocos.
- Evaluables.
- Consensuados con los estudiantes

La mejor manera de hacerles partícipes de su aprendizaje es valorando sus opiniones y aportaciones desde el inicio. De esta manera, los criterios de evaluación pueden servirles como hoja de ruta en su aprendizaje, teniendo a su disposición una guía de lo que el docente espera que aprendan. La rúbrica y listas de chequeo son instrumentos de evaluación que favorecen mucho este aspecto en concreto.

2. Planificar la actividad en relación con los objetivos.

Planificar es permitir y favorecer que los estudiantes piensen sobre sus propias acciones, propuestas e ideas. No se trata de hacerlo y ya está, se trata de que dediquen un tiempo a reflexionar cómo pueden hacerlo mejor.

3. Recoger información de la actividad.

Una vez realizada la actividad, se recoge información a través de las preguntas.

4. Analizar la información recogida.

5. Interpretar a través de las preguntas.

¿Cómo lo habéis pasado? ¿Qué sensaciones has tenido? ¿Qué emociones tuviste? ¿Cuándo?

¿Cuál es el motivo? ...

6. Tomar decisiones.

Autoevaluación:

Qué hemos hecho bien y qué podemos mejorar. En la toma de decisiones, es importante considerar y tener en cuenta, las decisiones que considere el propio estudiante, sus compañeros y compañeras de equipo y las del docente.

Coevaluación:

Esta evaluación tiene mucha importancia, pues el *FB* que comparten entre estudiantes es muy significativo, ya que, entre ellos, el lenguaje, la motivación y emociones, son distintas a cuando el *FB* proviene del docente. Aporta una perspectiva distinta al estudiante y favorece la comunicación, el interés, la interacción entre iguales y el aprendizaje. Poner en común estrategias, criterios, ideas, consejos, reflexiones ... entre estudiantes, abre muchas y variadas posibilidades para el aprendizaje y desarrollo personal. La coevaluación tiene mucha influencia en la interpretación y en la toma de decisiones del estudiante, pues el punto de vista de un compañero o compañera, aporta un *FB* muy interesante, complementando en gran medida, al del docente.

Para concretar la evaluación en algo tangible donde los estudiantes puedan ver y valorar la consecución de los objetivos propuestos, usamos rúbricas y dianas de evaluación. Destacamos las rúbricas y dianas emocionales donde intentamos que los estudiantes analicen y dialoguen sobre las emociones, características y motivos y la posible gestión emocional de las mismas.

Competencias que desarrollamos en los proyectos:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática: unidades de tiempo y euros.
- Competencia para la ciudadanía.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencias que evaluamos:
- Competencia para la ciudadanía.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.

6. Conclusiones

Acompáñame y *Mi amigo de taitantos* son más que proyectos, una filosofía de vida. Es un reflejo del compro-

miso del Colegio Virgen del Carmen con la educación integral y la formación en valores.

Acompáñame es un ejemplo de cómo la inclusión y la diversidad pueden enriquecer nuestras vidas y crear un mundo más justo y humano.

Este proyecto es un faro de esperanza que ilumina el camino hacia una sociedad más inclusiva y solidaria. Un ejemplo inspirador de cómo la educación puede transformar vidas y derribar barreras.

Mi amigo de taitantos cuida a quienes tanto nos han cuidado. Cada persona dentro de este proyecto ha puesto su granito de arena. Todas las partes son fundamentales.

La labor de las terapeutas ocupacionales es muy necesaria. Su buena disposición es fundamental para que todo vaya bien. Preparan a los residentes cada martes y jueves en una sala adecuada para la realización de la actividad que hayamos organizado ese día y salir de su rutina. Ellas nos han puesto siempre fácil la asistencia, los cambios de día. La comunicación entre colegio y residencia es clave también, pero sobre todo las ganas de continuar, dar importancia a lo realmente importante y no a los pequeños detalles que a veces puedan salir mal.

Nosotros, los profesores, podemos decir que en el fondo no es tan difícil, solo hay que tener un poco de creatividad y salir de nuestra zona de confort.

Si queremos, es fácil relacionar cualquier materia o asignatura con este proyecto, la ley en este sentido nos lo pone fácil:

- Lecturas en voz alta, adivinanzas, leyendas de la ciudad... desde la asignatura de Lengua.
- Juegos de pelota, de aros, de psicomotricidad, juegos tradicionales... desde la asignatura de Educación Física.
- Práctica de sudokus, sumas, ejercicios de caligrafía numérica con pizarras individuales, legos... desde la asignatura de Matemáticas.
- Canciones sobre las partes del cuerpo, animales, imágenes visuales con vocabulario específico... desde la asignatura de Inglés.
- Conciertos con xilófonos, flautas, ukeleles, sesiones de musicoterapia, ritmos corporales... desde la asignatura de Música.
- Historias de los santos y patronos de sus pueblos... desde la asignatura de Religión.
- Mandalas, papiroflexia... desde la asignatura de Educación Plástica y Visual.

- Peluches y características de los mamíferos, aves, reptiles, tradiciones... desde la asignatura de Conocimiento del Medio.

Ojalá en cada pueblo y ciudad los colegios se sumaran a iniciativas así. Ojalá se implementaran proyectos similares en sus propias comunidades educativas. Pueden ser modelos inspiradores para replicar, adaptando sus detalles a las características y necesidades de cada centro.

Pensar que en nuestras manos está mejorar un poco la sociedad en la que vivimos. SOLO ES

QUERER.

Referencias

- Alarcón Gómez, Pedro (2020) *Conecteducamos*. Editorial San Pablo.
- Alarcón Gómez, Pedro (2024) *Saltando Obstáculos, poniendo puentes ¡Educamos juntos!* Editorial Octaedro Educación.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Batlle, Roser (2013) *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Ediciones Educar.
- Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. Ediciones SM.
- Manzano Soto, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35 (7):50-57.
- Pujolás, P. (2017). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Octaedro Educación.
- Ruiz Martín, Héctor (2020). *Aprendiendo a aprender*. Editorial Vergara.
- Ruiz Martín, Héctor (2023). *Los niños que fuimos, los padres que somos*. Editorial Planeta.
- Sanmartí Puig, Neus (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Editorial Octaedro Educación.
- Uruñuela, Pedro M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio*. Aprender mejorando el mundo. Editorial Narcea.
- Vergara Ramírez, Juan José (2016). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Paso a paso*. Ediciones SM

Autoría

Pedro Alarcón Gómez Licenciado en Pedagogía. Profesor en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo. Vocal del Consejo Social de la UCLM. Asesor en equipos de elaboración del currículo de LOMLOE en la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha. Ponente y formador. Primer premio en Materiales Educativos de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2002). Autor de Pedagogía para andar por casa (2012), Coneducamos (2020) y Saltando Obstáculos, poniendo puentes ¡Educamos juntos! (2024).

Mónica Cortecero Rojo Graduada en Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica y Audición y lenguaje por la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Psicopedagogía. Especialista en dificultades de aprendizaje, trastorno de conducta y TDAH. Comenzó su carrera profesional como Coordinadora de actividades de ocio y tiempo libre para niños y jóvenes en el Centro de la Mujer de Villacañas. Desde el año 2014 es maestra en pedagogía terapéutica en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo atendiendo a alumnado con necesidades educativas especiales en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Coordinadora y tutora de dos Programas Específicos de Formación Profesional (Alojamiento y Lavandería y Agrojardinería). Ponente en los encuentros de Acciones Innovadoras de Escuelas Católicas de Madrid con el Proyecto «Aprendemos Cantando». Actualmente coordina la Pastoral Educativa del centro.

Sagrario López Guerrero-Vivar Licenciada en Ciencias de la Educación con la especialidad de Pedagogía Terapéutica en la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de E.G.B con especialidad en Filología Inglesa en la Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B de Toledo. Formadora y orientadora de mujeres en el Instituto de la Mujer de Toledo. Formadora y orientadora de alumnos en la escuela taller «Adarves» de Toledo. Orientadora en los equipos multiprofesionales de las zonas de Villacañas e Illescas. Colaboradora de trabajos de investigación realizados por la Universidad Complutense de Madrid en relación con los temas de fracaso escolar, técnicas de estudio, altas capacidades y la juventud y la droga. Colaboradora en el artículo como Sondeo sobre las preferencias familiares en el currículum escolar de la revista de la escuela Universitaria de E.G.B de Toledo. Ponente en los encuentros de Acciones Innovadoras de Escuelas Católicas de Madrid con el Proyecto Aprendemos Cantando. Maestra en pedagogía terapéutica desde el año 1992 en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo atendiendo a alumnado con necesidades educativas especiales en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Teresa López Chozas Licenciada en Guitarra por el Real Conservatorio de Música de Madrid y Máster de Formación del profesorado. Comenzó su carrera profesional como profesora de Escuelas de Música impartiendo las asignaturas de música y movimiento, lenguaje musical, guitarra y piano. Ha compaginado su labor docente con su carrera artística realizando conciertos como solista y grupos de cámara. Desde 2014 es profesora de Música de Secundaria en el Colegio Virgen del Carmen de Toledo, colegio en el que creció desde niña. Desde 2015 se encarga de la dirección de la Escuela de Música ¿Do Re Qué? Vedruna dentro del mismo centro donde además de coordinar imparte la asignatura de Lenguaje Musical y preparatorio de alumnos para acceder a las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música en Conservatorio. Ha desarrollado en el centro diferentes Proyectos de Innovación y aprendizaje y servicio. Mi amigo de taitantos ha obtenido diferentes reconocimientos, entre ellos uno de los Premios del Certamen «Mi colegio se mueve» de SM en el año 2019. En la actualidad continúa todos estos proyectos y con especial ilusión celebrarán el 10º aniversario de la Escuela de Música.





¿Qué recordamos de nuestra infancia, qué maestros nos dejan huella, qué nos hace temblar de emoción cuando volvemos la vista atrás? Crecemos en el colegio, llegamos a él cada vez más temprano, llenos de alegría, de inocencia, de ilusiones y de imaginación, y a medida que pasan los años, mucho de todo eso se va perdiendo. Es importante aprender y desarrollar nuestro intelecto, sin duda, pero también es vital, (y lo sabemos, porque a la mayoría de nosotros no nos lo enseñaron), recibir una educación emocional, aprender a gestionar la frustración, el miedo, el enfado, el estrés, la ansiedad...

Elena Sarrión Fernández-Diestro

Sara Combarros García

Ana María Fraile Martínez.



EL PLAN DE BIENESTAR EMOCIONAL DEL CPEB DE CERREDO

THE EMOTIONAL WELL-BEING PLAN OF CPEB DE CERREDO

Elena Sarrión Fernández-Diestro

CPEB de Cerredo, Cerredo (Asturias)

Sara Combarros García

CPEB de Cerredo, Cerredo (Asturias)

Ana María Fraile Martínez.

PEB de Cerredo, Cerredo (Asturias)

Resumen

El Plan de Bienestar Emocional forma parte de la documentación institucional de los centros educativos de Asturias desde hace varios cursos, pero ha sido parte de los objetivos fundamentales del CPEB de Cerredo desde hace años. Al desarrollarlo, se hizo confluír en él otros planes, actividades y acciones que se llevaban desarrollando desde hacía varios años en el centro, ya que todos ellos buscan desarrollar el bienestar emocional del alumnado, el profesorado y de la comunidad educativa en general. El hecho de contar con poco alumnado y un equipo de orientación bien dotado hizo posible llevar a cabo numerosas actuaciones y atender de manera individual todas las necesidades.

El artículo realiza un recorrido por los antecedentes del Plan, es decir, las diferentes actividades que se realizaron en cursos anteriores y fueron dándole forma poco a poco. También explica su estructura y las líneas generales de acción que contempla para alcanzar sus objetivos. Después detalla cómo ha tomado forma durante el curso 2023-2024 y se ha plasmado en diversas actividades enmarcadas en seis líneas de acción diferentes que comprenden la atención de toda la comunidad educativa.

Abstract

The Emotional Well-being Plan has been part of the institutional documentation of educational centres in Asturias for several courses, but it has been part of the fundamental objectives of the CPEB of Cerredo for years. In its development, other plans, activities and actions which had been developed for several years at the centre were brought into this programme, since all of them seek to develop the emotional well-being of pupils, teachers and the educational community in general. The small number of pupils and a well-equipped counselling team have made it possible to carry out numerous activities and to meet all needs individually.

The article goes through the background of the Plan, that is, the different activities that were carried out in previous courses and have gradually shaped it. It also explains its structure and the general lines of action envisaged to achieve its objectives. Then, it details how it took shape during the 2023-2024 school year and has been translated into various activities framed in six different lines of action that comprise the attention of the whole educational community.

Los resultados del Plan han sido muy satisfactorios, pero es solo un paso en el camino: su continuidad y su capacidad para integrar nuevos proyectos determinará el alcance de su éxito.

Palabras clave: Bienestar emocional, comunidad educativa, familias, DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), equipo de orientación.

The results of the Plan have been very satisfactory, but it is only one step along the way: its continuity and ability to integrate new projects will determine the extent of its success.

Key Words: Emotional well-being, educational community, families, DUA, counselling team.





Introducción

«No sé cómo detener la ansiedad, tal vez no pueda. Tal vez esto es lo que pasa cuando te haces mayor, que sientes cada vez menos alegría». (Alegría, *Del revés 2*)

¿Qué recordamos de nuestra infancia, qué maestros nos dejan huella, qué nos hace temblar de emoción cuando volvemos la vista atrás? Crecemos en el colegio, llegamos a él cada vez más temprano, llenos de alegría, de inocencia, de ilusiones y de imaginación, y a medida que pasan los años, mucho de todo eso se va perdiendo. Es importante aprender y desarrollar nuestro intelecto, sin duda, pero también es vital, (y lo sabemos, porque a la mayoría de nosotros no nos lo enseñaron), recibir una educación emocional, aprender a gestionar la frustración, el miedo, el enfado, el estrés, la ansiedad...

Vivimos en un mundo donde la incertidumbre es cada vez mayor y eso pesa en el ánimo y en la salud, (física, mental y emocional), de todos y todas en mayor o menor medida. Y debemos ser conscientes de que no todas las familias, ni todas las personas, desgraciadamente, pueden tener acceso a los profesionales que podrían ayudarles a gestionar ese malestar y todo lo que implica; o que no tienen tiempo ni recursos para permitirse algo que debería ser un derecho universal pero que cada día parece más un privilegio.

El colegio es, para muchos de nuestros alumnos y alumnas, su segunda casa: de ahí la importancia de que sea un entorno seguro, un lugar acogedor, casi un segundo hogar para ellos. Y es también el lugar idóneo para aprender, con la colaboración de las familias y respetando siempre la individualidad de cada uno, cómo gestionar nuestras emociones y qué herramientas podemos emplear para garantizar, desde la infancia hasta la edad adulta, que sean capaces de alcanzar el bienestar emocional.

Desde que asumí la dirección del centro en 2018, uno de mis objetivos fundamentales ha sido que los niños y niñas sean felices en el colegio. En un principio centré mis esfuerzos y los de mi equipo docente

en crear un entorno seguro, fomentar el buen trato entre alumnado y docentes, y buscar la mejora de la convivencia y el desarrollo de aquellos a través de múltiples actividades complementarias y extraescolares (convivencias, excursiones y actividades diversas dentro y fuera del centro).

A medida que pasaban los cursos y, sobre todo, después de la pandemia y con la creación de la figura de Coordinador de Bienestar, que asumí los primeros años, tomé conciencia de que debíamos ampliar nuestros horizontes y que no bastaba con que fueran felices en el centro: había que acompañarlos, ayudarlos y, muchas veces, aprender con ellos a gestionar las emociones. Cambió el enfoque, se ampliaron las miras, pero en esencia continuamos avanzando en la misma dirección. Y así, año a año, se fue gestando el proyecto que acabó de tomar forma en el curso 2023-2024, que ya ha dado muchos frutos, y que esperamos que dé muchos más en el futuro: el Plan de Bienestar del CPEB de Cerredo.

I. Contexto: quiénes somos, dónde estamos

I.1. Quiénes somos y dónde estamos

Nuestro colegio es un CPEB, es decir, un Centro Público de Educación Básica. En él conviven niños y niñas de infantil, primaria y secundaria que, salvo algunas excepciones de incorporación más tardía, estudian, aprenden, crecen y viven en el colegio desde los tres hasta los dieciséis años. La convivencia de los tres niveles educativos es muy enriquecedora, tanto para el alumnado como para el profesorado; pero también consideramos muy relevante el hecho de que, en la mayoría de los casos, permanezcan en el centro trece años: eso hace aún más importante, si cabe, que el colegio sea un espacio seguro, acogedor, libre de peligros, y en el que se preste atención tanto al desarrollo académico, como al personal y emocional.

El CPEB se ubica en Cerredo, un pueblo de menos de 800 habitantes, situado en plena montaña suroccidental, a 1.100 metros de altitud, a más de 150 km de la zona central asturiana y siendo imprescindible cruzar uno o dos puertos de montaña para llegar a las villas más cercanas, Villablino (León) y Cangas del Narcea. Una de sus principales características es el aislamiento geográfico, que se convierte en una barrera en muchos sentidos. Esto ha llevado al centro, como explicaba antes, a convertir en uno de sus objetivos fundamentales el ofrecer actividades complementarias y extraescolares gratuitas para todo el alumnado, que permitan suplir la escasa oferta cultural de la zona y la dificultad que conlleva para algunas familias acceder a ciertos lugares y experiencias si no es a través del colegio.

Además, hablamos de una zona atravesada por el auge y el posterior declive del desarrollo industrial con base en la minería del carbón. A nivel sociológico

sufrió una transformación acelerada en los últimos quince años, pasando de ser uno de los municipios con mayor renta per cápita del Estado, debido al trabajo en la minería, a sufrir una despoblación galopante con la pérdida de casi el 50 % de población. Esta transformación acelerada tuvo una incidencia negativa tanto en lo económico, como en lo social y cultural del municipio. La despoblación y la falta de expectativas en el futuro de los vecinos y las vecinas también actúan como una barrera, al igual que la poca diversidad que hay en la población del concejo y, por tanto, en el centro educativo: crecer rodeado de poca diversidad puede limitar el imaginario, las interacciones y el enriquecimiento relacional.

La situación actual también presenta potencialidades y facilitadores, desde luego. Se puede identificar como un facilitador la situación socioeconómica de gran parte de la población local. Gracias a las políticas de estímulo al cierre de la minería del carbón, la zona



se encuentra entre los territorios con un índice de PIB ajustado a población más alto de Asturias y España. Sin embargo, esto también tiene contrapartidas, entre ellas podemos señalar la desigualdad que puede existir entre las familias locales y las que llegaron al concejo en los últimos años y no gozan de la misma situación económica ni laboral.

1.2. Características del centro

Aparte de la convivencia de los tres niveles educativos, otra de las características más importantes del CPEB es el reducido número de alumnos y alumnas: en los últimos seis años el centro ha pasado de tener 76 niños y niñas matriculados, a tener tan solo 36 distribuidos en una unidad mixta de infantil, dos unidades mixtas de primaria y tres cursos de ESO, ya que

en 2023-2024 no hubo 3.º de ESO y este curso 2024-2025 no habrá 4.º. Este hecho, que sin duda favorece enormemente la atención individualizada, supone un reto educativo en todos los niveles, aunque por diferentes causas: por la convivencia de varios cursos en infantil y primaria, y por los reducidísimos grupos en secundaria (tres, cinco niños o niñas) que exige a los docentes aprender a enseñar de otra manera. Esto es, sin duda, un facilitador para una mayor personalización de la educación y para la atención a la diversidad, y es también un contexto ideal para poner en práctica el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Otra característica permanente del centro es el elevadísimo porcentaje de profesorado interino: durante muchos años solo hubo tres, cuatro o cinco funcionarios de carrera en un centro con una plantilla de 24-26 docentes. Aunque algunos interinos logran permanecer en el centro varios cursos, lo habitual es que cada año se incorporen alrededor de quince docentes nuevos. Esta situación dificulta en gran medida la continuidad de los proyectos, aunque gracias al plan de acogida y al Proyecto de Formación de Centro hemos podido conseguir que algunos se continúen año tras año, como el podcast del centro, «En Zarréu, tarde o ceo», En Zarréu, tarde o ceo - Podcast en iVoox, o «Escarbando en la historia: itinerario guiado». El propio Plan de Bienestar tuvo sus antecedentes en diversas iniciativas antes de tomar la forma actual y, sin duda, se seguirá transformando cuando se incorporen nuevos docentes que aportarán nuevas ideas y formas de ser y de enseñar.

2. Plan Bienestar Emocional: primeros pasos y planteamiento general

2.1. Antecedentes

Como señalaba anteriormente, el Plan de Bienestar es el resultado de un largo camino y de un aprendizaje continuo. Antes de llegar a la estructura que explicaré en el siguiente apartado, hubo muchas actividades previas que fueron permitiéndonos aprender qué funcionaba y qué no, qué carencias había que cubrir y qué necesidades iban surgiendo que no habíamos tenido en cuenta al principio:

- a) 2018-2019: es el año que asumo la dirección del centro mediante nombramiento extraordinario (es decir, sin proyecto) y comenzamos a organizar las actividades complementarias y extraescolares gratuitas para todo el alumnado. También tiene lugar la primera convivencia: alumnado, desde 5.º de primaria hasta 4.º ESO, viaja a Madrid con un nutrido

grupo de docentes para ampliar horizontes y estrechar vínculos.

- b) 2019-2020: continuó en la dirección sin proyecto y comenzamos a trabajar en la creación de una cultura de centro a través del Contrato Programa, con el que creceremos y aprenderemos hasta finales del curso 2022. Mantenemos las actividades hasta febrero, pero la pandemia trunca el curso, entre otras muchas cosas.
- c) 2020-2021: año de medidas COVID en los centros educativos y en Asturias, además, hay cierres perimetrales que limitan la movilidad y generan bastante tensión y desgaste emocional adicional entre el alumnado y especialmente el profesorado. No se pueden hacer salidas ni llevar gente a las aulas, hasta que un PROA+ extraordinario nos brinda la oportunidad, a final de curso, de llevar a todo el colegio (en tres autobuses diferentes, uno para cada nivel) a disfrutar de un día al aire libre en Binatur.
- d) 2021-2022: comienzo mi proyecto de dirección y empezamos a ampliar horizontes a través, de nuevo, del PROA+ y a traer diversas experiencias al centro, además de retomar las convivencias en Madrid e iniciar tres proyectos de aprendizaje-servicio: CultiVarte, que buscaba desarrollar un huerto escolar y renovar el aspecto del centro pintando tanto una fachada lateral del edificio de infantil como los porches del patio, con la colaboración del alumnado y las familias. «Itinerario guiado: escarbando en la historia» que busca potenciar el turismo rural a través del mapeado de algunas de las múltiples rutas de senderismo que hay en la zona. Y el proyecto de desarrollar un postre típico de la zona que se pudiera comercializar, lo que nos llevó a organizar un concurso de postres en el que participaron veintiséis personas, se celebró en el polideportivo municipal con la asistencia de gran parte del pueblo, y fue retransmitido por la TPA (Televisión del Principado de Asturias). (https://www.rtpa.es/video:Conexion%20Asturias_551649329610.html).
- e) 2022-2023: comenzamos a plantear de forma más sistemática el acercamiento al aprendizaje de la gestión emocional a través de diversos talleres financiados mediante el PROA+ y dirigidos tanto al alumnado (*mindfulness*, convivencias en La Coruña), como a las familias (taller de parentalidad positiva) y a ambos (taller de alimentación saludable y de educa-

ción afectivo-sexual). Al mismo tiempo, mantenemos las actividades complementarias y extraescolares gratuitas que se realizan desde 2018 y tomamos cada vez más conciencia de la importancia de estructurar el Plan de Bienestar, de manera que todas las acciones confluyan en un mismo objetivo.

Otro aspecto importante en este camino, sobre todo cuando iniciamos los proyectos de aprendizaje-servicio, fue ser conscientes de que el entorno en el que estamos es determinante y que una buena formación es aquella que brinda herramientas al alumnado para desarrollar sus propios proyectos. En este caso era evidente el fuerte arraigo que todos ellos tenían al pueblo y la conciencia de que las circunstancias económicas de la zona les obligarían a irse, como a tantos otros, para poder subsistir. De ahí que comenzáramos a desarrollar proyectos que les hicieran reflexionar sobre nuevas formas de generar ingresos y a llevarlos a visitar a emprendedores de la zona, para que pudieran aprender de su ejemplo.

También fuimos conscientes, desde los primeros años, del cariño que todo el pueblo tiene al centro educativo y lo mucho que se vuelca para ayudar al alumnado de 4.º ESO en la financiación de sus viajes de fin curso. Ya el primer curso celebramos «Magosto» invitando a las pandereteras del pueblo, y es algo que seguimos haciendo curso tras curso. En varias ocasiones las abuelas del alumnado y otras mujeres del pueblo han aceptado venir a dar una charla sobre cómo era la vida para las mujeres antes, o participar en la creación de vídeos con motivo del 25N o del 8M. Este tipo de actividades y otras, como el concurso de postres de 2022, han tenido una gran acogida y han sembrado las bases para otras que se hicieron en 2023-2024, como la exposición de fotos del 8M o el mural que pintó el alumnado, esta vez fuera del centro, y que explicaremos más adelante.

2.2. Planteamiento general

Una de las ideas que teníamos clara en septiembre de 2023 es que era imprescindible, para que el Plan de Bienestar fuera más eficaz, fijar unas líneas de acción básicas y definir actividades que abarcaran varios planes y programas. De ahí que, al elaborar el Plan de Bienestar Emocional, incluyéramos en él los planes de coeducación e igualdad y de convivencia integral, ya que entendemos que, aunque lo hagan desde perspectivas diferentes, todos ellos se orientan a los mismos objetivos y, de hecho, resulta imposible definir actividades o acciones que solo redunden en el desarrollo de uno de ellos.

Por otra parte, las características del CPEB permitirían abordar el plan de una forma que, seguramente, no sería viable en otros centros. En primer lugar, el reducido número de alumnos y alumnas permite su seguimiento y atención individualizados a lo largo de todo el curso. Además, el centro cuenta con una orientadora a jornada completa, pero, gracias de nuevo al PROA+, el curso pasado había una profesional de servicios a la comunidad a media jornada. El Departamento de Orientación se completa con una media jornada de audición y lenguaje y otra de pedagogía terapéutica. Esta dotación de personal fue clave para poder desarrollar el Plan de Bienestar el curso pasado y hace evidente, en nuestra opinión, la importancia de dotar de manera adecuada a los departamentos de orientación, ya que la labor que desarrollan es fundamental.

Finalmente, teniendo en cuenta todo el camino recorrido por el centro en los años previos, a la hora de desarrollar el Plan de Bienestar Emocional, entendimos que sus actuaciones y objetivos no podían limitarse al alumnado, sino que debía contemplar a toda la comunidad educativa. Por eso en el mismo se recogen seis líneas de acción:

- Actuaciones con el alumnado.
- Actuaciones con las familias
- Actuaciones con el profesorado
- Atención y apoyo individualizado a alumnado, profesorado y familias.
- Actividades complementarias.
- Actuaciones con el vecindario del pueblo.

3. El plan de bienestar emocional aterrizado en el día a día

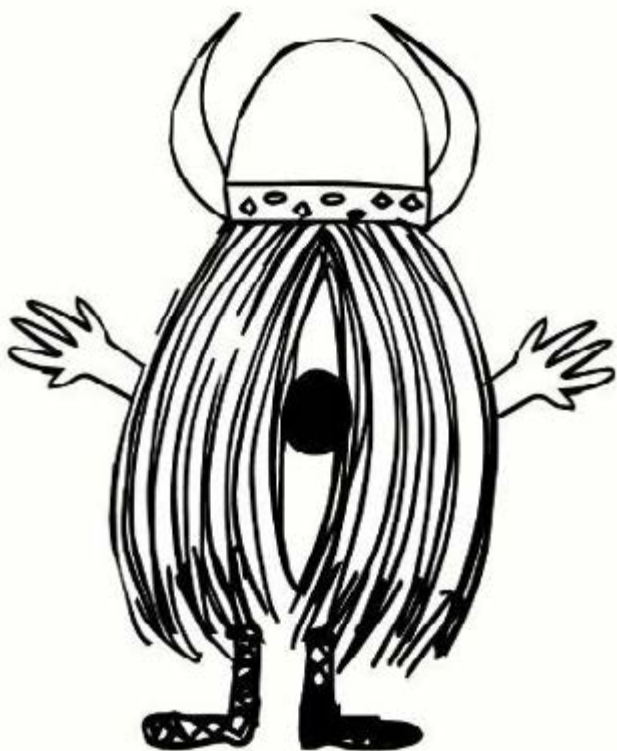
Un documento es solo un papel que no implica necesariamente una acción concreta. Por eso, para hablar del Plan de Bienestar Emocional, es fundamental detallar cómo fue aterrizando y ejecutando en nuestra comunidad educativa día a día; es decir, cómo se fue convirtiendo en una realidad.

El bienestar emocional es un proceso en constante evolución, no se alcanza de manera definitiva, sino que es una construcción diaria, una construcción cotidiana, en la que a veces avanzamos cuatro pasos hacia adelante y otras veces retrocedemos dos. Sin embargo, la metodología de este plan se basó principalmente en enseñar herramientas y habilidades que la comunidad educativa pueda aplicar para tener vidas más saludables y relaciones más plenas, y que finalmente no se quede en lo cotidiano del curso escolar, sino que se pueda generalizar y extender al resto de esferas donde la comunidad educativa desarrolla su vida.

En este apartado, nos proponemos describir cómo fuimos llevando a cabo el Plan de Bienestar Emocional en la práctica, a través de las principales líneas de acción que nos marcamos. Nos enfrentamos a dificultades, retos, desafíos, pero también pudimos disfrutar de los beneficios y aspectos positivos que trajo a nuestra vida educativa durante este curso.

3.1. Primera línea de acción: Información a la comunidad educativa

La primera línea de acción fue informativa para con la comunidad educativa. Es fundamental para el bienestar de la comunidad educativa mantener una comunicación fluida e informar en todo momento de lo que se está planeando y ejecutando en el centro educativo. Por eso, como primer paso se enviaron cartas informativas a las familias, al profesorado, al alumnado y al PAS (Personal de Administración y Servicios), en las que se proporcionó información clara y accesible sobre el plan, destacando sus beneficios y la importancia de la participación activa de toda la comunidad educativa.



Dentro de esta línea de acción, nos propusimos crear una figura-logo identificable del Plan de Bienestar Emocional, que nos ayudara a comunicar el plan y a reconocerlo posteriormente en los distintos espacios del centro educativo. De ahí surgió el vikingo que puso imagen a este plan. De alguna forma, quisimos evitar los elementos comúnmente asociados con el bienestar emocional, como corazones y manos unidas, y preferimos ilustrar, con la ayuda e ideas del

alumnado y del profesorado, una imagen que representara fuerza (entendiendo que siempre va asociada a la vulnerabilidad) y esfuerzo por intentar mejorar el bienestar. Y también, ¿por qué no?, quisimos ponerle un toque de humor, que es una de las mejores herramientas para acercarse al alumnado y para intervenir a nivel social.

3.2. Segunda línea de acción: Diagnóstico

La segunda línea de acción fue la del diagnóstico a través de la aplicación de cuestionarios. Estos cuestionarios fueron administrados a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias y PAS, mediante la herramienta del formulario *forms*.

Aunque ya se habían realizado análisis DAFO en el centro en 2019-2020 con el Contrato Programa y se habían actualizado en el curso 2021-2022 con el PROA+, los cuestionarios empleados no encajaban exactamente en los objetivos del Plan de Bienestar y, por otra parte, algunos resultados parecían no reflejar totalmente la realidad actual. Por eso, consideramos interesante comenzar a desarrollar el Plan de Bienestar Emocional desde cero, con cuestionarios nuevos diseñados expresamente para su configuración actual. Por eso, esta línea de acción fue pensada especialmente de cara al próximo curso (2024-2025), ya que no contamos con los resultados de los cuestionarios hasta mediados del curso presente. Una vez recogidos los resultados, desde el Departamento de Orientación se realizaron varios informes con ellos para ser analizados en los correspondientes órganos del centro educativo y, así, realizar una intervención más ajustada de cara al curso siguiente.

3.3. Tercera línea de acción: Intervención grupal con el alumnado

La siguiente línea de acción constituye la actuación principal del Plan y se centra en la intervención directa con el alumnado a través de dinámicas y actividades grupales, así como atención individualizada según las necesidades (línea de acción 5). Estas actividades fueron diseñadas y planificadas de acuerdo con los objetivos y líneas de actuación del Plan, y se fueron adaptando según las necesidades que surgieron a lo largo del curso escolar. Fueron impulsadas por el Departamento de Orientación, en colaboración con el equipo directivo y las tutoras, y en ocasiones, conjuntamente con asociaciones externas.

En la etapa de educación infantil las actuaciones fueron implementadas especialmente por la tutora del ciclo. En la etapa de primaria, las actuaciones fueron desarrolladas por el Departamento de Orientación en colaboración con las dos tutoras. En primaria,



debido a los conflictos de convivencia y a la observación que hicimos de falta de estrategias y competencias emocionales del alumnado, las intervenciones grupales tuvieron una periodicidad de al menos una intervención cada dos semanas.

Tanto en la etapa de infantil como en la de primaria, las intervenciones se planificaron con una o dos semanas de antelación durante las reuniones de coordinación de ciclo. Se utilizaron horas de las distintas materias para el desarrollo de las actividades siempre que fue posible, rotando entre las diferentes materias a lo largo de la semana. Además, se imple-

mentaron actividades específicas en respuesta a conflictos o dificultades surgidas, con una planificación muy puntual. Fue imprescindible una buena coordinación tanto con las tutoras como con los maestros y maestras especialistas.

Algunos ejemplos de dinámicas grupales implementadas en las aulas multinivel de primaria fueron las dinámicas llamadas «Siluetas Amigas» y «Transformo lo que quiero decir».

La actividad de «Siluetas Amigas» tuvo como objetivo hacer una valoración sobre el nivel de cohesión grupal en las dos aulas multinivel de primaria, también



fomentar la interacción positiva y fortalecer las relaciones entre iguales. El desarrollo de la dinámica consistió en establecer parejas aleatorias entre el alumnado de la clase para que cada miembro de la pareja dibujara la silueta del otro en un trozo de papel lo suficientemente grande. Una vez dibujadas las siluetas, se colocaron una por una en el centro de la pizarra del aula, y cada uno de los alumnos y alumnas tuvo que rellenar la silueta con mensajes positivos sobre su compañero o compañera. Finalmente, las siluetas amigas, llenas de mensajes positivos, fueron expuestas en el pasillo de las aulas de primaria, haciendo del espacio común un espacio inclusivo y agradable.

Esta actividad, cuya ejecución fue, como podéis comprobar, sencilla, tuvo una gran acogida por parte del alumnado y trajo grandes beneficios a la dinámica del aula. Contribuyó significativamente a instaurar un clima muy positivo y agradable en el aula durante ese día y las semanas siguientes. Además, promovió el desarrollo de la capacidad del alumnado para decir cosas positivas y bonitas sobre los demás, una habilidad que no está muy reforzada en nuestro funcionamiento social.

Por otro lado, la dinámica grupal «Transformo lo que quiero decir» tuvo varios objetivos, como el desarrollo de habilidades comunicativas asertivas, la identificación por parte del alumnado de primaria de expresiones comunicativas negativas y positivas, la mejora de la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de manera clara, respetuosa y constructiva, y la reflexión sobre la importancia de una comunicación en positivo en las interacciones diarias y su impacto en la calidad de las relaciones interpersonales.

La dinámica consistió en que cada estudiante, de forma anónima, escribiera en una cartulina pequeña un mensaje negativo recibido en algún momento de la última semana dentro de la comunidad educativa. Posteriormente, estas tarjetas con mensajes negativos se colocaron en un baúl, que a su vez se colocó en el centro del círculo formado por el alumnado, junto con la tutora y el Departamento de Orientación. Finalmente, fuimos sacando los mensajes negativos, reflexionando sobre ellos e intentando transformarlos en un mensaje positivo o, al menos, en un mensaje respetuoso y asertivo.





Esta dinámica no solo alcanzó los objetivos, sino que también nos sirvió para ser conscientes de situaciones que se estaban dando en la dinámica del aula, no solo entre el alumnado, sino también con el profesorado. Así, sirvió para solucionar pequeños conflictos que se habían dado y que, de alguna manera, estaban reflejados en los mensajes negativos, pero también permitió identificar conflictos en curso e intervenir sobre ellos posteriormente.

Estas dos actividades fueron seleccionadas para ejemplificar lo que se menciona en la tercera línea de acción, pero a lo largo del curso escolar se llevaron a cabo más de 40 intervenciones grupales en las tres etapas educativas. Estas acciones cobran sentido e impacto cuando hay continuidad y coherencia entre ellas. En el caso de las dos actividades brevemente explicadas como ejemplos, se puede observar cómo se relacionan entre sí y cómo permiten al alumnado seguir una línea de aprendizaje a través de objetivos coherentes. Además, es importante destacar que cada sesión incluye una parte introductoria y teórica impartida por el Departamento de Orientación. En estas sesiones se explica, por ejemplo, qué es la asertividad, los diferentes tipos de comunicación, entre otros temas. Por último, es importante señalar que estas dos dinámicas fueron reforzadas por otra, impartida por una asociación externa, y que consistió en un entrenamiento en habilidades de comunicación efectiva para expresar mejor y de manera asertiva las emociones y las necesidades.

En secundaria, las intervenciones se llevaron a cabo durante las horas de tutoría o, según necesidades, se acordaron horarios adicionales, especialmente para la atención individualizada del alumnado (línea de acción 5). Debido al contexto educativo en la etapa de secundaria de nuestro CPEB, donde las aulas cuentan con solo tres o cinco alumnos y alumnas

como máximo, como en 4.º de ESO, las intervenciones grupales fueron menos enriquecedoras que en las etapas de infantil y primaria. Aun así, se realizaron numerosas intervenciones en el aula. En este sentido, en la ESO las intervenciones grupales del PBE se vieron muy enriquecidas por las unidades didácticas implementadas del programa «Ni Ogros Ni Princesas», un programa de educación sexual.

Por otro lado, dentro de esta línea de acción y, como ejemplo de la comprensión integral del bienestar emocional que se explicó en el primer apartado del artículo y que se quiso poner en práctica durante este curso escolar, nos gustaría destacar dos intervenciones grupales con el alumnado (así como con el profesorado y las familias) que se llevaron a cabo en el marco del 8M, Día Internacional de las Mujeres.

En otros 8 de marzo en el CPEB de Zarréu, se abordó el papel fundamental que desempeñan las mujeres en todas las esferas de la sociedad: en la literatura, representado por la escalera colorida y feminista del colegio; en el cine; en la política; en las ciencias y en la investigación, mediante las infografías en cartulinas que decoran nuestras paredes.

Consideramos importante complementar este análisis y trabajo con algo indispensable: el conocimiento, reconocimiento y valoración de lo cercano y lo cotidiano; aspectos que a menudo pasamos por alto pero que son esenciales para que nuestras vidas continúen. Nos encontramos en una zona minera, donde la historia y la identidad están fuertemente marcadas por la industria del carbón. Por eso, durante esta semana, quisimos visibilizar y valorar las otras labores más allá de las bocaminas; los trabajos y tareas invisibles y privadas que también sostuvieron la vida de las personas y del concejo: las de nuestras abuelas y las bisabuelas que ya habían visitado el centro en otras ocasiones, pero sin recibir quizás el protagonismo y el reconocimiento que buscamos darles a través de estas actividades.

En este sentido, llevamos a cabo tres actividades que fueron trabajadas conjuntamente entre el equipo docente, el alumnado, las familias y los vecinos y las vecinas del pueblo. La primera consistió en la creación de una exposición fotográfica colectiva con las mujeres de nuestro entorno y sus trabajos como protagonistas. El alumnado, junto a su familia, buscó fotografías en sus álbumes familiares o las pidieron a alguna vecina o conocida. Una vez recopiladas todas las fotos, creamos una exposición fotográfica en un aula grande del colegio con un lugar también para la exposición de utensilios con los que trabajaban las mujeres de la zona.

Esta exposición estuvo abierta al público y tuvo más de 150 visitas y un gran reconocimiento por parte de las familias y del resto del vecindario. Fue especialmente emocionante la presencia de mujeres mayores que aparecían en algunas fotografías, tanto en la exposición como en una actividad que puso fin a la exposición, que consistió en la asistencia de varias mujeres mayores al centro educativo para explicar los modos de vida y las desigualdades que vivieron a través de las fotografías y los utensilios que decoraban el aula de la exposición fotográfica.

Por otro lado, realizamos la actividad «¡Memoria oral en acción!». El alumnado, junto a su familia, tuvo que recabar información sobre los trabajos y los modos de vida de las mujeres mayores del entorno. Esto fue una actividad complementaria a la anterior descrita, que se trabajó en el aula de la exposición fotográfica: así las narraciones de las abuelas y bisabuelas o vecinas mayores del alumnado cobraron mucho más sentido.

Finalmente, se llevó a cabo la pintura de un mural colectivo en una pared del pueblo con la guía de una ilustradora asturiana tanto para la elaboración del boceto como para la propia pintura. El trabajo de esa semana del 8M quedó plasmado en un mural que adorna y adornará muchos más años una pared del pueblo. El alumnado, junto a la ilustradora, pintó a mujeres llevando a cabo oficios y labores tradicionales. Lo que siempre fue privado y se hizo dentro del hogar, ahora decora el espacio público del pueblo con un reconocimiento al papel que desempeñaron las mujeres de esta localidad. En la pintura del mural también participaron las familias, ya que se hizo en horario no lectivo.

Creemos que este tipo de actividades que tienen un sentido histórico y contextual en la zona y en el pueblo, afectan significativamente al bienestar emocional de la comunidad educativa y de la zona. Desde el principio, estas actividades se llevaron a cabo en colaboración con el alumnado y las familias, revisando álbumes familiares, compartiendo momentos y seguramente historias al encontrar fotos. También con las mujeres mayores, quienes se sintieron reconocidas, escuchadas y valoradas. Por eso, como decíamos, esto es una forma de comprender el bienestar emocional de manera integral y de trabajarlo, por tanto, de manera más efectiva.

3.4. Cuarta línea de acción: Intervención con las familias

La participación de las familias en la comunidad educativa es un indicador de un clima más positivo y una mejora del bienestar en general. Por tanto, se desarrollaron acciones dirigidas a las familias, con el objetivo de involucrarlas en el plan para fortalecer la

colaboración entre la escuela y el hogar y hacerlas partícipes del proyecto colectivo de mejorar el bienestar de todos y todas. Estas actuaciones incluyeron talleres impartidos por una asociación externa que llevaron el nombre de «Cómo acompañar afectivamente a nuestros hijos e hijas». Se desarrollaron en dos talleres de dos horas cada uno en horario no lectivo, por la tarde. Además, se acompañaron de una merienda para animar a la participación.

3.5. Quinta línea de acción: Atención y apoyo individualizado al alumnado, profesorado y familias

Esta línea de acción consistió en proporcionar atención y apoyo individualizado al alumnado, profesorado, familias y PAS según las necesidades o conflictos que fueron surgiendo en el día a día. Esta línea de apoyo se mostró esencial para favorecer el bienestar emocional y un clima de confianza, escucha y seguridad en el centro educativo.



En este sentido, la primera actuación que realizamos desde el Departamento de Orientación fue llenar el colegio de carteles con el siguiente mensaje «Si estás preocupado, o preocupada, si te ha ocurrido algo malo, si quieres contar una buena noticia, si estás triste, o también alegre... puedes subir al despacho de Orientación☺.» Estos carteles fueron colocados en la sala del profesorado, en las aulas del alumnado, en el pasillo donde están los despachos del equipo directivo y PAS, y en los pasillos del colegio. Además,

iban acompañados del muñeco vikingo que representó durante el curso escolar 2023-2024 el PBE, y de flechas que hacían de guía para llegar al despacho del Departamento de Orientación.

Nuestro contexto educativo, un CPEB rural con poco alumnado, facilitó considerablemente la posibilidad de intervención individualizada por parte del Departamento de Orientación cuando algún alumno o alumna lo necesitó o cuando surgieron conflictos de convivencia. Estas intervenciones siempre se realizaron dentro del marco educativo, desde una perspectiva de escucha y con el objetivo de enseñar herramientas para que el propio alumnado fuera capaz de mejorar su situación o de resolver el conflicto surgido de manera respetuosa y pacífica. Este espacio fue fundamental para ganarnos la confianza del alumnado. Además, se logró que el Departamento de Orientación fuera visto como un espacio útil por su parte. Como mencionamos, esta línea de acción fue imprescindible para que el PBE tuviera un impacto significativo en el día a día del aula.

Por otro lado, esta línea de acción también se implementó en numerosas ocasiones con el profesorado del CPEB. El bienestar emocional del profesorado es una parte fundamental para el bienestar de la comunidad educativa: las situaciones que enfrentamos en el día a día son complicadas y, en muchas ocasiones, emocionalmente agotadoras. Por ello, la apertura del Departamento de Orientación como un espacio de escucha, asesoramiento y orientación ante situaciones difíciles o conflictos, no solo para el alumnado sino también para el profesorado, fue fundamental. Consideramos que esto ayudó a que todo el profesorado comprendiera la importancia de un plan de bienestar y participara más activamente en su desarrollo.

Finalmente, las familias también contaron con esta línea de actuación por parte del Departamento de Orientación. Tanto nuestro despacho como nuestro horario se adaptaron en la medida de lo posible para recibir a las familias siempre que fuera necesario. Las intervenciones individualizadas con las familias consistieron en escuchar el problema, proporcionar una respuesta del Departamento y ofrecer asesoramiento y orientación. En algunos casos, estas intervenciones tuvieron un seguimiento periódico debido a las características del caso. Esto, al igual que con las dos anteriores líneas, fue fundamental para ganar la confianza de una parte tan importante de la comunidad educativa como las familias, y para seguir realizando actuaciones e intervenciones en el marco del bienestar emocional con el alumnado. También sirvió para mejorar el bienestar emocional de las familias.

3.6. Sexta línea de acción: Seguimiento y evaluación

La última línea de acción es la de seguimiento y evaluación del Plan de Bienestar Emocional. Se establecieron en la planificación tanto espacios y tiempo, como mecanismos de seguimiento y evaluación para monitorear el desarrollo del plan y medir su impacto. Se recopilaban datos periódicamente para realizar análisis y ajustes necesarios, garantizando así la eficacia y la mejora continua del Plan.

4. Conclusión

El curso pasado fue crucial y especialmente fructífero para dar forma y afianzar el Plan de Bienestar Emocional: se redactó el documento que forma parte del PEC (Proyecto Educativo de Centro) y da solidez y garantías de continuidad al proyecto; se establecieron las principales líneas de acción y se realizaron actividades que continuaban la trayectoria de años anteriores, enmarcándolas en un plan concreto y dotándolas de mayor alcance y significado. La labor del Departamento de Orientación, con la constante y estrecha colaboración del equipo directivo, fue vital para que el Plan se desarrollara como lo hizo.

La realidad del centro, sin embargo, se impone y estrenaremos curso, una vez más, con nueva plantilla: nuevos docentes, nueva orientadora y a la espera de saber si habrá PROA+ y podremos contar de nuevo con una PSC (Profesora de Servicios a la Comunidad), que seguramente no sería la misma. El cambio forma parte de la vida y creemos que gran parte del éxito del Plan de Bienestar será el de seguir dando frutos este nuevo curso, aunque sean otras personas las que colaboren para impulsarlo.

Las líneas de acción ya están fijadas y también los objetivos que queremos alcanzar en 2024-2025: organizar los talleres externos para que sean periódicos y haya al menos uno por trimestre; mantener las líneas de acción y seguir realizando actividades que fomenten la comunicación y el vínculo entre toda la comunidad educativa. Y, como todos los cursos, abordamos nuevos retos y nuevos proyectos para seguir avanzando en el bienestar emocional: uno de patios dinámicos de la mano de Gey Lagar (creadora del programa de Inclusión Social Patios y Parques Dinámicos), otro de metacognición impulsado por varios docentes nuevos, sumar al refuerzo clases gratuitas de pintura para desarrollar la creatividad y trabajar las emociones, etc.

Porque, por fortuna, sí se puede aprender y enseñar a detener la ansiedad, y crecer y madurar no tiene por qué implicar perder la alegría. La vida es un camino apasionante, muy duro a veces, (durísimo para algunos de nuestros alumnos y alumnas, de nuestros compañeros y

compañeras, o de las familias de nuestros centros), pero que vale la pena recorrer siempre. Estar bien, ser feliz, disfrutar del trabajo que realizas y poder crecer con él no debería ser un privilegio, sino un derecho para todos y todas. Nosotros, como tantos otros docentes en otros lugares, seguiremos luchando día a día para conseguirlo y el Plan de Bienestar es solo un paso más, del que estamos muy orgullosos, en ese camino.

Referencias

Circular de Inicio de Curso 2021-22 en la que se recoge la creación de la figura del coordinador de bienestar (CIRCULAR de inicio de curso 2021-22. Enseñanzas profesionales: centros concertados - Educastur).

Circular de Inicio de Curso 2023-24 en la que se recoge por primera vez el Programa de Bienestar emocional en los centros educativos de Asturias (Circular de inicio de curso 2023-2024. Texto consolidado - Educastur).

Contrato Programa: página web (https://alojaweb.educastur.es/web/contratos-programa-asturias/portada2/-/asset_publisher/gpXaygKHxj5P/content/

[que-son-los-contrato-programa;jsessionid=7EA5D75616B41D5FE8F530ECD524CE28](https://www.educastur.es/prtr-proa,?mapa-de-centros-de-Asturias)).

PROA+: normativa (<https://www.educastur.es/prtr-proa>), mapa de centros de Asturias (<https://www.google.com/maps/d/viewer?hl=es&mid=1uhLb72eNIHV6cu8ANfKMZPTx-foT7Ac&ll=43.27972633170286%2C-6.040498150000011&z=9>).

Redes del CPEB de Cerredo: Facebook (<https://m.facebook.com/cpebcerredo/>), instagram (<https://instagram.com/cpebcerredo?igshid=MmU2YjMzNjRIOQ==>).

Página web del CPEB de Cerredo (<https://alojaweb.educastur.es/web/cpebcerredo>).

Podcast: “En Zarréu, tarde o ceo” (https://www.ivoox.com/podcast-en-zarreu-tarde-o-ceo_sq_fl1835304_1.html).

Vídeo de presentación del proyecto “Escarbando en la historia: itinerario guiado” (<https://vimeo.com/user185800758>).

Programa de la TPA en la que se retransmitió el concurso de postres de 2022 (https://www.rtpa.es/video:Conexion%20Asturias_551649329610.html).



Autoría

Elena Sarrión Fernández-Diestro Doctora en Filología Hispánica por la Universidad Oviedo, especialista en poesía española de posguerra. Trabajó como interina en Madrid, Segovia y Miranda de Ebro antes de obtener la plaza, lo que le permitió conocer diferentes entornos, centros y comunidades educativas. Es profesora de Lengua Castellana y Literatura y directora del CPEB de Cerredo desde 2018, año en que llegó al centro como funcionaria en prácticas. Ejerció la dirección del centro durante tres cursos con nombramiento extraordinario, hasta que decidió presentar proyecto, el cual inició en 2021. Coordina el Proyecto de Formación de Centro desde ese mismo curso y coordinó el PROA+ desde 2022 hasta 2024 y paticipó como ponente en «1ª Jornadas buenas prácticas centros PROA+ Asturias» en 2023.

Sara Combarros García graduada en Psicología por la Universidad de Oviedo (UniOvi). Orientadora en el CPEB de Cerredo durante el curso 2023-2024. Actualmente, orientadora en el Equipo de Orientación Educativa del Suroccidente de Asturias.

Ana Fraile Martínez Licenciada en Psicología, Máster en Psicoterapia Familiar. Experta en Intervención Social, Experta en Intervención Infanto Juvenil Sistémica. Desde 2001 hasta 2023, psicóloga en diferentes programas de intervención en el ámbito de infancia y juventud en situación de riesgo y vulnerabilidad social en la Asociación Centro TRAMA Asturias. Profesora Interina de Servicios a la Comunidad en el CPEB de Cerredo durante el curso 2023-2024.



VOCES [EN CORTO]



El cambio climático puede ser la mayor amenaza para la salud del siglo XXI, afectando vidas tanto directa como indirectamente, al socavar los determinantes ambientales y sociales de la salud.

Sabemos, a partir de la evaluación más reciente de la carga de enfermedad ambiental de la OMS, que al menos 12.6 millones de personas mueren cada año debido a causas ambientales prevenibles. Esto representa casi una cuarta parte de todas las muertes anuales a nivel mundial. Los factores de riesgo ambientales, principalmente debido a la influencia de la contaminación del aire en las enfermedades no transmisibles, están aumentando los costos de atención médica, que consumen casi el 10% del producto interno bruto mundial.

Dado que la mayor parte del crecimiento poblacional futuro se producirá en las ciudades, la expansión urbana debe ser planificada y diseñada de manera que las ciudades se conviertan en centros de salud y bienestar.

María Neira



CONSECUENCIAS DEL CAMBIO CLIMÁTICO

LA OPINION DE MARÍA NEIRA

María Neira

Directora del Departamento de Salud Pública y Medioambiente en la Organización Mundial de la Salud



Sabemos, a partir de la evaluación más reciente de la carga de enfermedad ambiental de la OMS, que al menos 12.6 millones de personas mueren cada año debido a causas ambientales prevenibles. Esto representa casi una cuarta parte de todas las muertes anuales a nivel mundial. Los factores de riesgo ambientales, principalmente debido a la influencia de la contaminación del aire en las enfermedades no transmisibles, están aumentando los costos de atención médica, que consumen casi el 10 % del producto interno bruto mundial.

Poblaciones en países de bajos y medianos ingresos (LMICs) que son las más afectadas. Esta es una pérdida inaceptable de vidas y potencial de desarrollo humano.

Hoy en día, tenemos más conocimientos, evidencia y comprensión que nunca sobre cómo y a través de qué vías el cambio climático y ambiental impactan nuestra salud. Conocemos qué políticas e intervenciones sectoriales abordan de manera efectiva las causas ambientales de las enfermedades (por ejemplo, energía, transporte, vivienda y agricultura) y en qué entornos (ciudades, lugares de trabajo y hogares) es probable que estas intervenciones tengan el mayor impacto. Las políticas energéticas que facilitan o amplían el acceso de los hogares a combustibles limpios para cocinar, calefacción e iluminación en los países de ingresos bajos y medios ayudarán a evitar las 3,5 millones de muertes al año que resultan de la exposición a la contaminación del aire en el hogar.

También conocemos muchos de los beneficios adicionales para la salud, el medioambiente y la economía que podrían derivarse de un enfoque más integrado de las políticas y planificación del desarrollo. Esto es especialmente cierto en las ciudades que son hogar de aproximadamente 4 mil millones de

personas, casi la mitad de la población mundial. Las personas que viven en las ciudades están expuestas a una variedad de amenazas ambientales, como las que surgen de la falta de viviendas y transporte adecuados, así como de una deficiente gestión del agua, el saneamiento y los desechos. Casi el 90 % de la población que vive en ciudades en todo el mundo está respirando aire que no cumple con los límites de calidad del aire establecidos por la OMS. Dado que la mayor parte del crecimiento poblacional futuro se producirá en las ciudades, la expansión urbana debe ser planificada y diseñada de manera que las ciudades se conviertan en centros de salud y bienestar.

El cambio climático puede ser la mayor amenaza para la salud del siglo XXI, afectando vidas tanto directa como indirectamente, al socavar los determinantes ambientales y sociales de la salud.

La acción rápida para descarbonizar economías y construir resiliencia está justificada por motivos de salud,

derechos humanos, medioambiente y económicos. Si bien la respuesta sanitaria necesaria es amplia, puede resumirse principalmente en tres grandes desafíos: (1) promover acciones que reduzcan las emisiones de carbono y mejoren la salud; (2) construir sistemas de salud mejores, más resistentes al clima y de baja huella ambiental; y (3) implementar medidas de salud pública para protegerse de la variedad de riesgos climáticos para la salud.

La comunidad de salud pública puede hacer una contribución única y poderosa, haciendo oír su voz con credibilidad a los gobernantes y tomadores de decisiones, proporcionando evidencia para la acción, asumiendo la responsabilidad de la resiliencia climática y la descarbonización de los sistemas de salud, y guiando a otros sectores cuyas acciones impactan sustancialmente en la salud, las emisiones de carbono y la resiliencia climática.

La salud puede ser el motivo más poderoso para descarbonizar nuestra sociedad, ¡usémoslo!



**VOCES [EN CORTO]
DESDE LA PROXIMIDAD**

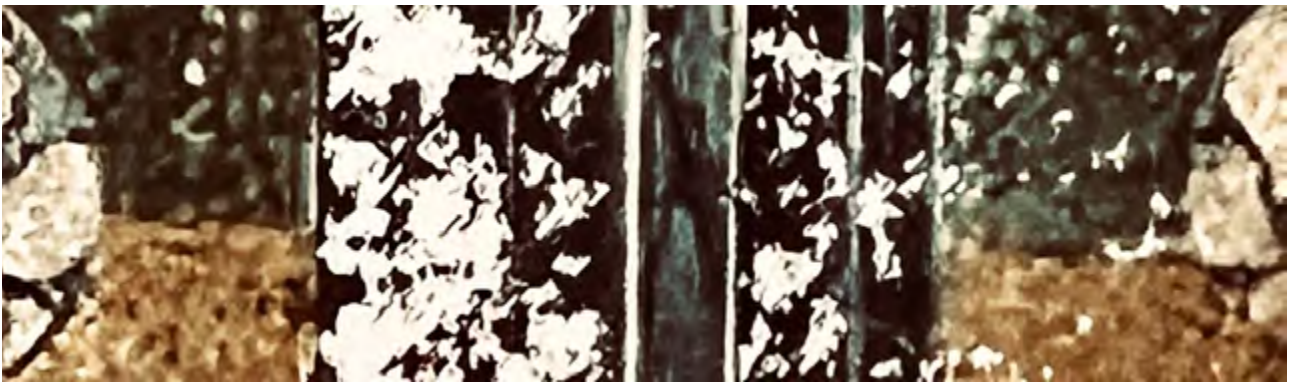


La tragedia de la DANA nos conduce a una nueva percepción de la pintura de El Bosco.

Artur Heras, artista valenciano, nos ha cedido su obra A un niño. Con esta imagen damos paso a nueve artículos escritos por artistas, docentes y expertos en educación de la comunidad valenciana, desde la proximidad. A través de la música, la poesía, la danza y las artes plásticas, descubrimos cómo el arte puede ser una herramienta poderosa para reconstruir el bienestar en medio de la adversidad.

Escuchamos a Lola López Alarcón, que nos regala un relato conmovedor; Pilar Pérez Esteve, que nos habla de sanar y aprender, del valor de la escucha activa y nos da las claves para transformar la adversidad en fortaleza; Mercè Viana Martínez, que sabe evocar nuestras emociones con un cuento; Beatriz Fernández Aucejo, que afirma que la música le salva a diario; Alicia Herrero Simón, que propone la danza como medio para llegar a la salud emocional; Mercè Claramunt Diego, que nos ofrece la poesía para viajar hacia el interior; Ciro Ballester Alarte, que conoce muy bien que coger una cámara y mirar el mundo a través del objetivo libera y une; Joan Escrivá, dibujantes y creadores de Camacuc, que nos invitan a pensar y aprender a través del lenguaje del cómic; y Joan Collado Escuder, que sabe que las artes escénicas constituyen un refugio en entornos desfavorecidos.

Encarna Cuenca Carrión



A un niño

Agradecemos al artista valenciano Artur Heras (Xàtiva, 1945) su colaboración con el Consejo Escolar del Estado. Le explicamos nuestra intención de añadir un nuevo bloque de contenidos a la revista *Participación Educativa* como homenaje y apoyo a las comunidades educativas que habían sufrido la tragedia de la DANA. Nos respondió generosamente con la cesión de uno de sus cuadros, *A un niño*. Con esta obra, queremos iniciar el bloque de colaboraciones de artistas, docentes y expertos en educación que nos van a enseñar de qué manera sus diferentes especialidades pueden contribuir al bienestar integral de la comunidad educativa en situaciones de gran adversidad.

Artur Heras es pintor, diseñador gráfico, escultor, ilustrador y artista plástico. Está considerado como uno de los nombres más importantes de la Historia del Arte valenciano. Inició su trayectoria en un contexto de crítica social, colaborando con colectivos como el Equipo Crónica y el Equipo Realidad, además de mantener vínculos con artistas como Boix y Armengol. A lo largo de su trayectoria, Heras ha explorado diversas vertientes artísticas con una gran audacia, indagando en los principios fundamentales de la comunicación visual. Su obra se caracteriza por una profunda carga satírica y una clara vocación de denuncia. Con un estilo directo y depurado, el humor se convierte en una herramienta incisiva para la reflexión crítica. Figura clave en los años sesenta, dirigió durante quince años (entre 1980 y 1995) la Sala

Parpalló con muestras de autores internacionales de gran relevancia.

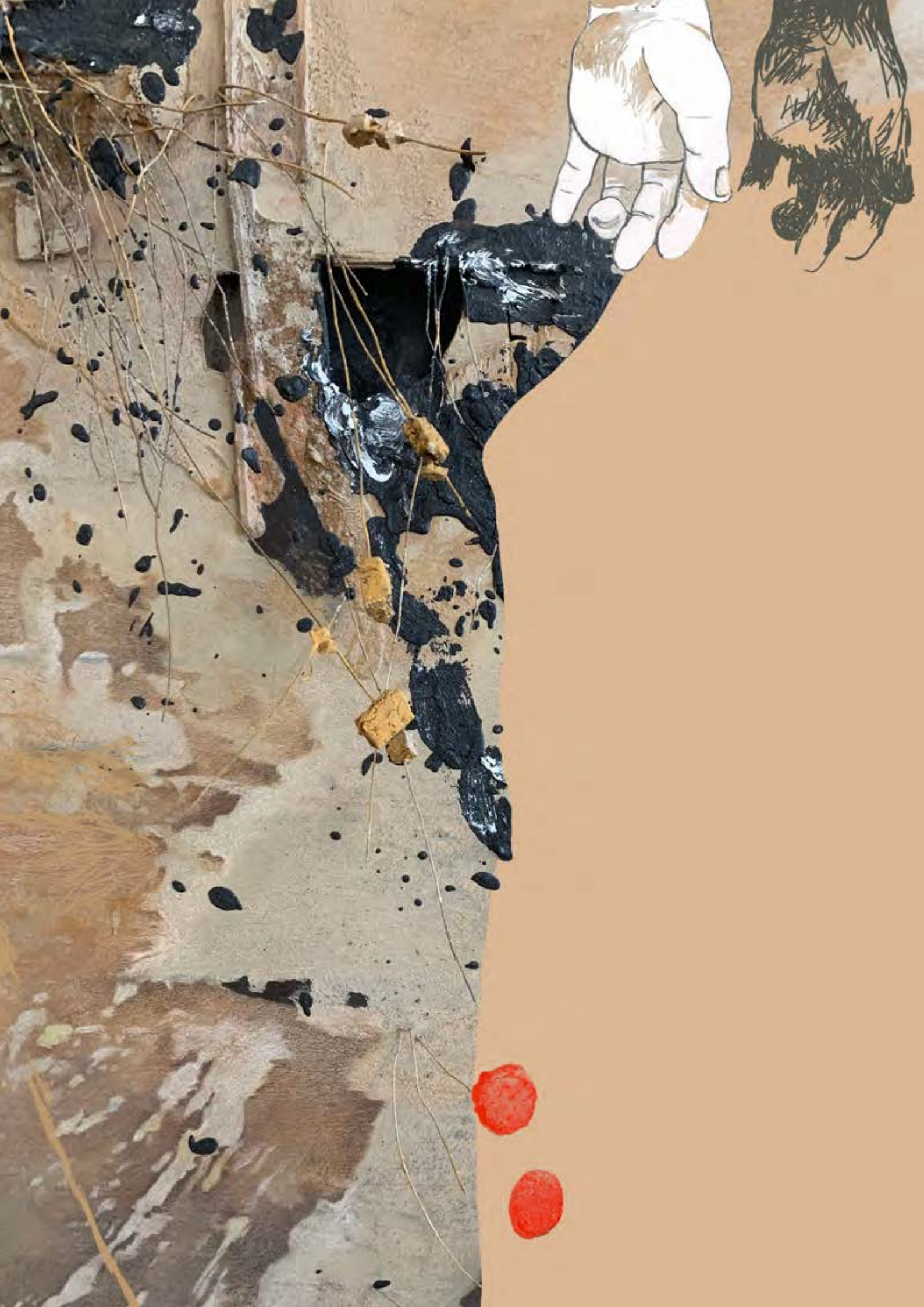
De sus exposiciones destacan: *Bandera*, en la Fundación Joan Miró de Barcelona, o la antológica, que exhibió el IVAM de Valencia en 1995. En 2016, *La Nau* de la Universidad de Valencia le dedicó una gran exposición retrospectiva. Ha contribuido a la modernidad del arte a través de diferentes lenguajes en la pintura, escultura o el diseño gráfico.

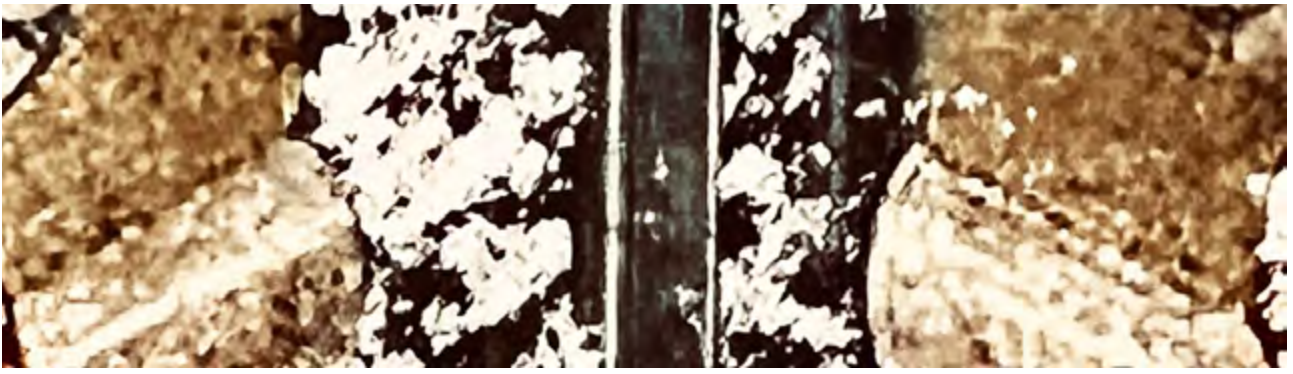
Rescatamos su propio testimonio de la publicación *Verlanga*.

(<https://verlanga.com/mascultura/artur-heras-vs-luce>)

El despertar del interés creativo por el arte

«Echando mucho la vista atrás, mi memoria produce unas imágenes que se mantienen con una precisión muy clara, que igual después no es verdad. Yo recuerdo un día saliendo del colegio, en Xàtiva, donde viví unos años con mis abuelos, pasar por una tienda que tenía un zócalo muy bien lucido donde se dibujaba con tiza con una facilidad tremenda (risas). Allí dibujé algo, no sé el qué, para mis amigos. No sé si eso se puede considerar creativo. Lo que sí recuerdo es que dibujar para mí supuso una forma de aprendizaje y de protección. La escuela era muy complicada por entonces y era una manera de atraer o divertir a algunos colegas».





Urdimbre

Dolors López Alarcón

Escritora

Me duele la espalda y el aire que ocupa mis pulmones.

La fachada de enfrente se derrama conmigo. Vuelve a llover.

Me escuecen los ojos hinchados y enrojecidos. Siguen lloviendo lágrimas sin rumbo por mi cara.

Y pasan las horas que me separan de ti para siempre. Pasan por las pantallas las imágenes que me acercan a la espantosa verdad. No puedo apartar la mirada que te busca en cada rescate, en cada rostro.

No volverás.

Deambulo entre la conciencia y el aturdimiento derrumbada sobre un sofá. El día y la noche se entrelazan en un escenario inmóvil.

Intento dormir. Tengo la esperanza de que despertaré a una realidad como la de antes. Tengo la esperanza de que todo sea mentira.

Las sirenas de las ambulancias me despiertan. Me palpo la cabeza embotada que está a punto de estallar. No puedo despegarme del sueño espeso y gris sobresaltado.

No era mentira.

El desconsuelo me gana y acabo rendida a él bajo la ducha. Golpeo con rabia la pared mojada mientras grito todo el dolor contenido.

Vuelve a sonar el teléfono de alguien que quiere saber si la DANA me ha afectado, si estoy bien. Vuelvo a mentir y digo, estoy bien, tranquilo. Miento con el empeño de negar lo que parece una realidad insoporrible. No estás.

Mañana retomamos la actividad educativa. Hay que abrir el centro y ocuparnos de un alumnado conmocionado.

No tengo fuerzas.

Y el mañana amanece con un sol asustado entre nubarrones amenazantes.

Trago el café que maltrata mi garganta inflamada mientras jugueteo con las tostadas que no voy a poder comer. Tengo que ir al colegio y no sé si podré caminar siquiera fuera del portal de mi casa.

El *schnauze* de unos vecinos me envuelve en lame-tazos al salir del ascensor. Lanza ladridos de alegría en todas las direcciones mientras se deshace en saltos y carantoñas.

Sonríó por primera vez desde la tarde aquella en la que el cielo se rompió.

Reúno ánimo pensando en mis niños y continúo caminando con temblor en las piernas y las gafas de sol ocultando mi tragedia.

Las familias se arremolinan en las puertas como si tuvieran miedo de dejar ir a sus hijos. Nadie entra a pesar de que la música que anuncia la hora de comienzo de las clases sonó hace unos minutos.

Me saludan y me quedo con ellos compartiendo el pesar tras la hecatombe. Mis alumnos me rodean abrazándome como solo ellos saben hacer cuando algo malo ocurre.

Nos despedimos por fin de sus padres y madres para subir de nuevo la escalera que ya había olvidado durante la desgracia.

He podido esquivar a mis compañeros de momento, necesito más valor para enfrentarme a las miradas adultas.

Apenas entramos, María rompe a llorar y nos deja sin recursos. Lloramos todos y lo hacemos como si fuera el primer llanto, como si nos fuera la vida en ello.

Como puedo les voy calmando. Está bien que lloremos, lo que ha pasado y está pasando es terrible y muy triste.

Poco a poco nos vamos sentando en nuestras sillas. La explosión de llanto va cediendo y se escuchan suspiros todavía entrecortados.

Les cuento que yo también lo he pasado mal. Que he tenido miedo y que estoy muy apenada.

Les invito a que vayan contando cómo lo han vivido y cómo se sienten.

Con pasmoso orden van desgranando qué hacían cuando se enteraron, quien se lo contó,

y van poniendo nombre a sus emociones.

Marco me pregunta por qué no me quito las gafas de sol y contesto que tengo los ojos irritados. Me miran con expectación. Es mejor que me las quite.

La reacción de la clase llega en forma de nuevos abrazos. Me rompo y compartimos un sollozo de derrota y cariño.

Todos estamos mal, les digo, y trago saliva para recomponerme.

Me piden que les ponga la canción que eligieron al comenzar el curso para la fiesta de inicio, *Qualsevol nit pot sortir el sol*, de Jaume Sisa. La canturreamos juntos un poco más aliviados.

Les cuento que algunos niños de la zona afectada se han quedado sin escuela y que serán realojados probablemente en otros centros. Propongo que hagan dibujos y carteles de bienvenida por si llegan a nuestro colegio.

Mientras mis alumnos trabajan en sus dibujos noto como una punzada de dolor me impide casi la respiración. Estoy conteniendo las lágrimas y me siento a punto de explotar.

El sonido que anuncia el recreo viene a rescatarme. Por fin me quedo sola.

Blanca, la directora, entra en mi clase con cuidado. Ha esperado a que se fueran los chicos. Se ha dado cuenta de que algo me había golpeado pese a

que en los mensajes de estos días le dijera que todo iba bien.

¿Qué ha sido? ¿Qué te ocurre?

Y me deshago.

Le explico como puedo que ya no estás, que nunca volverás a estar. Que se te llevó la ola siniestra el primer día y que nadie sabe de ti. Que ni siquiera puedo tener la compañía de los tuyos. Nuestra relación es tan reciente y extraordinaria, que tu ausencia ha devastado mi vida sin que pueda tener algo tuyo a través del entorno al que perteneces.

No puedes estar sola ante este dolor, me dice. Buscaremos rápidamente ayuda profesional. Tienes que apoyarte en todos nosotros.

Excepcionalmente, como todo en estos días, unos cuantos padres y madres juegan con nuestro alumnado en los patios mientras nos reunimos en claustro.

¿Cómo estáis? La pregunta nos desmonta. Algunas personas somos incapaces de contener el gemido.

Es importante que los que estáis siendo más afectados recibáis el apoyo profesional y el de todos. Si no os sentís con fuerzas suficientes, otros nos ocuparemos de sustituirlos. No podemos ayudar si no estamos bien.

Los niños necesitan un lugar seguro en su clase, y nosotras también en nuestro equipo docente.

Hay que identificar a las personas de vulnerabilidad más grande en nuestra comunidad y disponer las medidas educativas adecuadas.

Esto pasará, pero será lento. Aceptemos que no todo depende de nosotros y que no tenemos respuestas para todo. Lo importante ahora es atender las necesidades personales y emocionales de la comunidad, el currículo pasa a segundo plano.

Tenemos que activar nuestra red de equipo y ayudar a nuestros niños a que ellos también se acompañen y apoyen en su red de iguales.

Todos hemos de tener acceso fácil a recibir ayuda y hay que establecer horarios especiales de atención emocional.

Al desglose de medidas le sucede nuestras aportaciones.

Respiro. Me siento parte de un grupo. No estoy sola.

Las paredes de mi casa, de vuelta, huelen a ausencia y luto. No puedo soportarlo y salgo a buscar algo de comida en las tiendas del barrio.

De vuelta, cocino y abro ventanas para que se aleje el horror de estos días.

Me llama mi hermano para anunciarme que viene de camino con mi sobrino para traerme mandarinas, sin posibilidad de excusas, quiere tomar un café conmigo.

Él sabe de tu presencia y de tu ausencia.

Comemos el arroz que había preparado. Mi sobrino desaparece en busca del ordenador. No puedo ni quiero disimular el desgarró ante mi hermano. Me escucha y pregunta de vez en cuando. Quiere ponerme en contacto con tu familia para que ocupe un lugar entre ellos. Me estremezco, me asusta la idea.

En la cuarta jornada del cole, mis compañeros traen dulces de boniato a la sala del profesorado. Saben que me gustan y me hacen probarlos entre bromas y cariño. **Han tejido una urdimbre de la que formo parte. No me dejan caer, estoy tejida con ellos.**

Nuestro alumnado ha trabajado en sus emociones. Los hemos acompañado. El centro está lleno de testimonios, recuerdos y cariño hacia la infancia dolorida de los pueblos inundados. Hemos recaudado fondos para ayudar a los damnificados, todas las niñas y niños han participado de distintas formas.

He hablado con tu madre hace unas horas y sigo con la garganta anudada con la pena. Quiere conocerme y entregarme cosas tuyas.

No soporto la idea de ir a tu funeral. Ella tampoco, pero las dos estaremos allí mañana. Me acompañará mi hermano y Emilio, el amigo que tu aportaste a nuestra unión.

Nada volverá a ser lo mismo, pero conseguiremos construir algo diferente con lo que tuvimos y fuimos.

Juntos.

*Urdimbre: Conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela.

Autoría

Dolors López Alarcón

- Profesora de Primaria y FPA.
- Formación en Psicopedagogía por la Universidad de Valencia.
- Miembro de Mesa de Prevención del Suicidio del Ayuntamiento de Valencia.
- Colaboradora con el Ministerio de Sanidad en Prevención del Suicidio.
- Miembro del Consell de l'Audiovisual de la Comunidad Valenciana, y desde 2021, vicepresidenta del CACV.
- Galardonada por la UGT-PV el 8 de marzo de 2022 con la mención de honor Maria Cambrils
- Experta en comunicación, dirección y coordinación de grupos. Durante tres legislaturas, consejera en el Consejo de Administración de Radio Televisión Valenciana (1999-2011)
- Publicación de las guías “Como hablar con nuestro alumnado del suicidio”, 2020 y “Tratamiento informativo de las noticias sobre suicidio en los MMCC”, 2022
- Publicación en 2024 de la Guía elaborada para la CEAPA. “Prevenir el suicidio, Guía para familias.”

Conselleria d'Educació

Asesora de Formación del profesorado desde 2017 y hasta septiembre de 2023, diseñadora, coordinadora y desarrolladora del Plan de Prevención de Suicidio en la Conselleria de Educación.

Ministerio de Educación

Asesora Técnico Docente en la Dirección General de Formación Profesional y Formación de Personas Adultas, de 2009 a 2011.





Sanar y aprender. ¿Cómo podemos transformar la adversidad en fortaleza?

Pilar Pérez Esteve

Coaching educativo, competencia y comunicación lingüística, proyectos de desarrollo curricular, materiales didácticos.

¿Puede la escuela convertirse en un faro de esperanza para superar el dolor en tiempos de desolación?

Hay momentos en la vida en los que nos sentimos golpeados sin aviso, momentos en los que todo se tambalea bajo nuestros pies. Ocurre cuando perdemos a una persona muy querida o cuando la incertidumbre del presente y del futuro nubla nuestras mentes y nuestros corazones. Nos ha pasado recientemente al vivir de cerca las terribles inundaciones provocadas por la DANA. Casas y escuelas destruidas, seres queridos que no volverán. El fango lo cubrió todo. Desolación, dolor, incertidumbre.

Escribo este texto casi un mes después de ese horror. Cuando entre todos hemos retirado el barro de las calles, limpiado casas y colegios, bibliotecas y patios, hemos empezado a reconstruir. Y nos preguntamos, ¿cómo quitar ahora el lodo de nuestras mentes y de nuestros corazones? ¿Cómo puede la escuela ayudar a transformar el dolor en fortaleza?

En este breve artículo trataré de poner el foco en algunos aspectos que nos ayuden como docentes a superar el dolor, a acompañar a nuestro alumnado y a convertir ese sufrimiento en resiliencia y aprendizaje.

Empieza por ti. El cuidado emocional de los maestros

Los profesores ante una situación trágica nos ponemos a actuar. Los colegios se han llenado estos días de maestras y maestros que han cambiado pizarras y carpetas por palas y escobas, y por una carga emocional inmensa. Muchos han experimentado pérdidas en sus propias casas, han visto la devastación en sus comunidades y sienten el dolor cada día en los ojos de sus alumnos.

Nos invaden las dudas sobre cómo actuar con Ana, que cuando el agua ya cubría sus pies en casa y su madre le dijo que cogiera algo importante solo cogió peluches, y un cuento. Qué decirle a Hugo que vio cómo el barro arrastraba el piano de su padre y toda la casa. Cómo recuperar la sonrisa de Dani, que pasó toda la noche en el tejado de su casa con sus padres y su hermano de dos años antes de ser rescatados, y estuvo después una semana sin hablar, sin llorar, sin jugar. Y qué decir a los hijos y a los nietos y a los hermanos y a los amigos de quienes ya no van a volver.

¿Cómo puede un maestro, que está tratando de procesar su propio dolor, ser un apoyo emocional para sus estudiantes? La respuesta se encuentra en una verdad sencilla y poderosa: cuídate. Sabes que, en un avión en riesgo de accidente, primero has de colocarte tu propia mascarilla para poder asistir a los demás. Aplica esto ahora y en cualquier situación dolorosa: para y escúchate. Porque tu bienestar, el de nosotros como maestros, es esencial para poder brindar apoyo y comprensión a los alumnos.

¿Cómo podemos cuidar de nosotros mismos como educadores? La clave está en la escucha activa. Escúchate y escucha a tus compañeros. Date tiempo y trata de no minimizar los propios problemas y compártelos: buscar ayuda no es un signo de debilidad, sino de fortaleza. Por eso siempre, pero muy especialmente ante situaciones dramáticas, es importante crear tiempos y espacios para escucharnos. Prever reuniones donde los docentes podamos expresar nuestras emociones y compartir experiencias, porque ese es un paso importante hacia la recuperación emocional. ¿Qué pasaría si cada maestro tuviera la oportunidad de ser escuchado? Compartamos ideas,

recursos, pensamientos... ese es siempre el primer paso: mirar hacia dentro y a los lados.

Creemos esa red de apoyo que marca la diferencia entre un maestro que se siente solo y uno que se siente capaz de seguir adelante en compañía.

Escucha y acompaña

Cuando los alumnos regresan a la escuela después de un desastre, llevan consigo un peso que no siempre es visible. ¿Cuántas veces hemos visto a un niño con la mirada perdida, como si estuviera en otro lugar? Crear espacios seguros donde puedan expresarse y compartir lo que sienten es esencial. Esto implica que hemos de estar preparados para escuchar de forma activa, sin interrumpir, sin juzgar.

Escuchar es el mayor acto de reconocimiento hacia otra persona y es un acto volitivo, no es un acto natural porque lo natural es hablar y hablar. Escuchar a nuestros alumnos y ensañarlos a escuchar. Siempre, pero muy especialmente en momentos difíciles, todas las personas necesitamos sentirnos valoradas, respetadas, seguras y escuchadas. Y si ese sentimiento es esencial para todos, lo es mucho más para quienes son más vulnerables; por eso, la escucha activa está también en la base de la inclusión educativa.

La buena noticia es que se aprende, si te lo enseñan.

Una actividad adecuada en estos momentos puede ser el uso de «círculos de la palabra» u otras prácticas restaurativas, donde los alumnos tienen la oportunidad de hablar sobre cómo se sienten y cómo les ha impactado la situación. A veces cuando un niño que se siente invisible una pregunta simple como *¿cómo te sientes hoy?* puede cambiarlo todo y abrir la puerta a una conversación sanadora.

Crea la cultura del cuidado en la escuela

¿Qué significa realmente la cultura del cuidado en un centro educativo? Significa priorizar el bienestar emocional de todos los integrantes de la comunidad. Implica crear un entorno donde el apoyo sea la norma y no la excepción. Los docentes podemos liderar iniciativas que fomenten actividades de ayuda mutua como proyectos de Tutoría entre iguales, el proyecto Pígalión es un buen ejemplo. Estos proyectos se convierten en verdaderas oportunidades para aprender el valor del acompañamiento, de la escucha activa, de la responsabilidad individual y colectiva en crear entornos de bienestar emocional.

Los centros que dan voz y poder a sus estudiantes, que los involucran desde muy pequeños en el cuidado de los demás, saldrán mejor de estas crisis, de todas las crisis. Por eso, aprender contenidos y desa-

rollar competencias socioemocionales es clave. ¿Y si involucramos a los estudiantes en proyectos que les hagan sentirse útiles y conectados con su entorno? Por ejemplo, los proyectos de Aprendizaje de Servicio (APS) son también una herramienta valiosa ya que permiten que los alumnos aprendan y apliquen conocimientos académicos a la vez que contribuyen al bienestar de la comunidad. ¿Qué tal si los alumnos participaran en la reconstrucción de sus queridas bibliotecas, de sus patios o en talleres de arte que expresen sus emociones y den espacio a sus sueños? Estas actividades no solo les enseñan contenidos académicos, sino también lecciones para la vida. Son Situaciones de Aprendizaje con sentido y significado.

Imaginemos que los estudiantes investigan el impacto de las inundaciones que han vivido en directo o a través de los medios de comunicación. Una situación de aprendizaje en la que busquen información, entrevisten a personas afectadas, recopilen noticias o conocimientos ambientales y luego comuniquen a los demás sus conclusiones, sus aprendizajes, con productos interesantes como una exposición, un póster, vídeo o un *podcast* en donde muestren lo mucho que han aprendido. Este tipo de iniciativas no solo promueven el aprendizaje académico, sino que fomentan la empatía y el sentido de pertenencia. ¿Qué impacto tendrían estas prácticas en los alumnos? La investigación educativa señala que esta forma de abordar los contenidos con metodologías de indagación no solo mejoran en asignaturas como Lengua, Biología o Matemáticas, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales y, lo más importante, hacen que se sientan parte de algo más grande.

Detecta a quienes son más vulnerables y crea redes de apoyo

En cualquier situación de crisis, siempre habrá niños y niñas que se vean especialmente afectados. ¿Cómo podemos identificarlos y apoyarlos? Es fundamental que los docentes y todos en un centro educativo trabajemos de la mano (¡qué papel tan relevante el de las orientadoras y orientadores en los centros!) para observar cambios en el comportamiento de los estudiantes, como la falta de concentración, el aislamiento o cambios en el estado de ánimo.

Una vez identificados, podemos implementar grupos de apoyo donde los estudiantes más vulnerables se sientan acompañados. De nuevo los proyectos de tutoría entre iguales, las tutorías afectivas, las tutorías individuales en las que un docente conecta con varios niños de forma individual pueden ayudar a crear esas redes de apoyo. Y no olvidemos el papel esencial de las familias para conocer la realidad de los niños, abramos nuestras puertas a las familias para escuchar

su voz y fomentar su participación en actividades conjuntas que fomenten el apoyo mutuo y la recuperación.

Ayuda a mirar al futuro con optimismo

Es fácil perder de vista la esperanza en medio de la devastación. ¿Cómo podemos enseñar a los niños y niñas a mirar al futuro con optimismo? La respuesta está en mostrarles que, aunque el dolor es inevitable no define todo lo que vendrá y que incluso de situaciones dramáticas podemos obtener enseñanzas. Quizá la mayor enseñanza en momentos difíciles sea esta. Aferrémonos a los pequeños rayos de luz. Enseña a los niños a buscar esos gestos de generosidad que brotan en momentos de dolor. Muestra fotos de la que ya siempre será «La pasarela de la Solidaridad», esa marcha de miles y miles de jóvenes, de personas de todas las edades, cargadas con escobas y rastrillos y agua y comida caminando para ayudar a sus vecinos. Enseña a los niños y niñas, desde muy pequeños, a fijar su mirada en la esperanza y en la generosidad.

La educación tiene el poder de cambiar el futuro, pero más importante aún, tiene la capacidad de transformar el presente. Cada gesto, cada palabra de aliento y cada proyecto de colaboración ayuda a reconstruir no solo edificios, sino corazones.

Como comunidad educativa enfrentamos el desafío de rehacer, no solo infraestructuras, sino la confianza y la seguridad de nuestros estudiantes. ¿Qué

mejor manera de hacerlo creando vivencias para que sepan que la escuela es y siempre será un refugio, un lugar donde, incluso en los peores momentos, hay espacio para la esperanza y la recuperación?

Enseñar es también un acto de amor y valentía, y en tiempos difíciles, la escuela es un faro y un refugio seguro. Sigamos siendo ese faro para nuestros estudiantes, recordando que, juntos, podemos limpiar el barro de los corazones y mirar al horizonte con optimismo porque la educación no solo prepara para el futuro; sostiene y transforma el presente.

Referencias

CEFIRE Educación Inclusiva, Bienestar y Salud Mental. Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo (2024). *Acompañamiento emocional para centros receptores de alumnado afectado por la situación de crisis*. Disponible en https://ceice.gva.es/documents/169149987/387374326/Acompanyament_emocional_centres_receptors_alumnat_afectat_crisis_cas.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación educativa. *Prácticas restaurativas*. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/en-accion/practicas-restaurativas.html>

UNESCO (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Autoría

Pilar Pérez Esteve Profesora de Psicología y Pedagogía. Ha impartido docencia en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil a la Universidad.

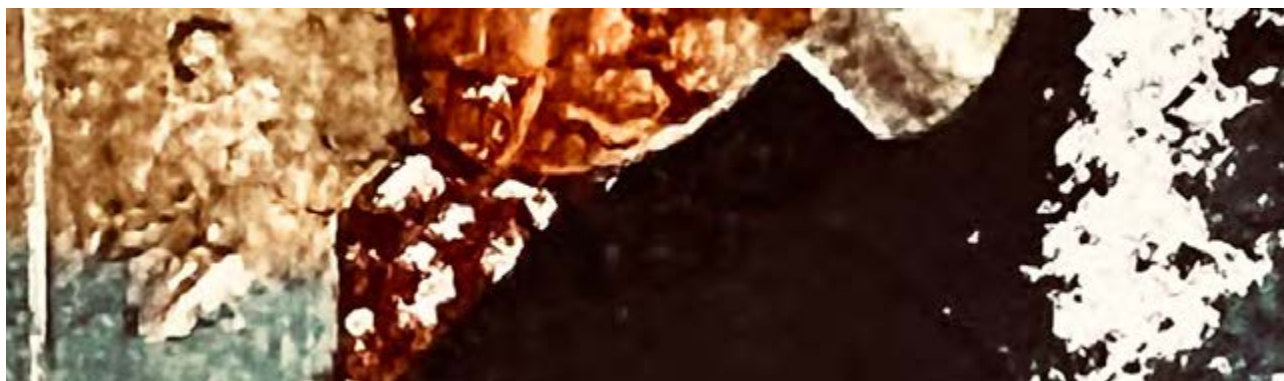
Ha dirigido el equipo que ha conceptualizado y diseñado el CentroVirtual www.leer.es para promover la lectura en todos los formatos y en todas las áreas de conocimiento.

Ha representado a España durante varios años en la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* y en el Consejo de Europa en el grupo *Language of Schooling. Plurilingual and Intercultural Education*.

Ponente en numerosos congresos y cursos de formación del profesorado en España, Europa e Iberoamérica.

Ha dirigido equipos y desempeñado puestos de responsabilidad en diferentes administraciones educativas: en el Ministerio de Educación y en la *Conselleria* de Educación de la Generalitat Valenciana

<https://pilarperezesteve.es/>





El cuento, esa maravillosa necesidad

Mercé Viana Martínez

Escritora.

«Señor, no quiero ir más a su escuela... prefiero escuchar lo que dice en la noche la voz cascada de un viejo que cuenta, mientras fuma, las historias de Zamba y del compadre Conejo y muchas otras cosas más... Y, además, verdaderamente es muy triste su escuela, triste como... esos señores bien educados que no saben contar cuentos en las veladas»

Guy Tirolien (I)

La literatura infantil ha mantenido, a través de la historia, una función social muy importante. Desde siempre, los relatos han llegado a los auditorios con objetivos diferentes: unas veces han servido para que las personas entendiéramos lo que había ocurrido en ciertos momentos de la historia, otras han pretendido alejar a los espíritus malignos (recordemos las nanas), otras veces han querido mostrarnos los caminos correctos que hay que seguir, para enseñarnos las diferencias entre el bien y el mal y otras han servido para distraernos, para mostrar que todo es posible en un relato, que el pequeño puede vencer al grande, que el pobre puede dejar de serlo por su bondad, que el perverso puede ser descubierto, que hay personajes que sufren pero que consiguen afrontar y alejar ese sufrimiento, otros que descubren una valentía que desconocían y eso les ayuda a vencer obstáculos, fortaleciéndolos...

Sí, estamos hablando de los cuentos, de los comportamientos de sus personajes, de sus sentimientos, de sus problemas. Narraciones que desde hace siglos, además de entretener, han formado parte de la existencia humana, especialmente de la vida de los más jóvenes y, si recordamos los cuentos de transmisión oral,

también de las personas de más edad ¿Podeis imaginar a un grupo de niños y niñas alrededor de un anciano o de una anciana escuchándole contar historias inventadas o heredadas de sus antepasados? Yo me los imagino junto a la lumbre en invierno o en la calle cuando la climatología lo permitiera y me los imagino embobados, olvidándose del hambre que pudieran tener o de lo tristes que estuvieran. Si, lo imagino por razones diferentes y, entre ellas, por numerosas experiencias personales, de las cuales puedo evocar algunas.

Aún recuerdo a una de mis hijas, con dolores de parto en la clínica, pidiéndome por favor que le contara un cuento, y así lo hice. Cuando mi hija consiguió centrarse en la historia que escuchaba, dejó de quejarse, se le olvidaron los dolores que tanto le hacían sufrir. Otra anécdota que me viene a la cabeza tiene que ver con dos de mis nietas cuando se quedaban en casa a dormir. Al acostarse, se excitaban y comenzaban a saltar en las camas sobrealimentando el estado nervioso que tenían por estar en casa de sus abuelos. De nada servían las advertencias o los ruegos, solo cuando yo me sentaba en una de las camas y comenzaba a contar un cuento, los saltos cesaban como por arte de magia, se metían cada una en su cama y con una atención total escuchaban la historia. Y, en la medida que iba avanzando la trama, sus rostros iban transformándose, dejando libres las emociones que guardaban en su interior. ¿Qué había ocurrido? ¿Cómo habían pasado de una fase de imparable agitación a un estado de tranquilidad casi absoluta? Sencillamente que el cuento había atraído toda su atención.

Es sabido que los cuentos, obras de arte extraordinarias, han tenido y siguen teniendo un gran poder sobre sus lectores en general y en particular sobre los niños y niñas de cualquier edad que los escuchan. Consiguen hacernos olvidar nuestras penas para vivir las de los personajes de la historia, nos descubren los

diferentes mundos de la dimensión fantástica y nos provocan sonrisas aun siendo presos del desánimo.

No es una novedad decir que los cuentos, esas historias maravillosas cuyos personajes pueden estar alegres, pueden sentir miedos, pueden mostrar celos, egoísmo o inquietud; pueden manifestar enojo o testarudez por no conseguir lo que desean o por no ceder ante los demás. También pueden conseguir que el lector o el oyente se ponga en el lugar de los protagonistas, experimentando sus miedos, sus alegrías, sus tristezas, sus emociones, en definitiva. Este comportamiento inconsciente del niño o de la niña les ayuda, sin lugar a dudas, a identificar y entender sus propias emociones y sus comportamientos, contribuyendo a controlarlos.

Una de mis hijas se enfadaba con mucha frecuencia y el día que le conté el cuento de El grillo gruñón, me dijo sin dudar: «El grillo soy yo, ¿verdad?»

Y es que los cuentos desempeñan una función substancial en el desarrollo emocional y psicológico de las criaturas. Pensemos que el hecho de ponerse en el lugar de los personajes fomenta la empatía y la comprensión de las emociones de los demás. Y aún podemos ir más allá, muchas veces el comportamiento de los personajes de los relatos, actúan de imán y los lectores, atraídos, desean imitarlos en la manera de enfrentarse a sus problemas, en su valentía para vencer los obstáculos que se le presentan en la vida, en su paciencia para conseguir lo que desean, en su sentido del humor...

No podemos olvidar que, si los niños y niñas se encuentran en una situación de miedo, los cuentos pueden ayudar a distraer su atención introduciéndoles en la magia del relato. Y, en momentos de ansiedad, escuchar una historia puede convertirse en un sedante emocional importante, devolviendo, a quien escucha, una buena dosis de calma, de seguridad y de tranquilidad, proporcionándole, de ese modo, la sensación de estabilidad que necesita para su bienestar emocional.

Si los cuentos provocan en los niños y niñas empatía, comprensión sobre los comportamientos de los personajes o ganas de imitarlos, también les inducirán a reconocer sus propios problemas, sensaciones o emociones. Y este proceso de reconocimiento es fundamental para su desarrollo emocional, ya que

aprenden que los sentimientos y estados de ánimos que sufren son una parte natural de la vida, por lo que no deben sentirse culpables. Hay que aconsejarles que compartan su estado emocional con sus padres y maestros para sentirse comprendidos y seguros de sí mismos. Llegados a este momento, los adultos deberán insistir en que el niño o niña reconozca y valore los aspectos positivos que posee.

A mí me gusta pensar que los cuentos actúan de puertas abiertas para que las criaturas no solo puedan identificarse con los personajes y lleguen a sentirse aliviados o animados, sino también para conocer otras culturas o maneras de entender el mundo, para reconocer valores humanos, para desarrollarse cognitivamente, o para desplegar su imaginación, para ampliar su creatividad, para introducirse en mundos desconocidos donde todo es posible, desde zapatos parlanchines a bolígrafos que se niegan a escribir. ¿A quién no le gustaría volverse invisible de vez en cuando o dejarse transportar por el tiempo a sociedades del pasado o del futuro? Magia, fantasía, realidades imposibles... eso son los cuentos.

No recuerdo el título del libro donde leí algo que se me quedó grabado hasta tal punto que, después de muchos años, sigo recordándolo. Leí que Charles Dickens había escrito algo así como «Caperucita Roja fue mi primer amor. Tenía la sensación de que, de haberme casado con Caperucita, habría conocido la felicidad completa». Y si al autor de obras tan conocidas como «David Copperfield» y «Oliver Twist» fue capaz de escribir estas palabras será porque también él fue atrapado por la magia de los cuentos.

En consecuencia, con lo dicho en las páginas anteriores, concluiremos resaltando la necesidad de que nuestros niños y niñas escuchen o/y lean cuentos, porque estos relatos actúan como herramientas poderosas para su bienestar emocional, para el desarrollo de su empatía, para comprenderse a sí mismos y para enfrentarse a los problemas que las diferentes realidades vitales los sorprenden en cualquier momento.

Referencias

(1) Cita de cita de Jacqueline Held. «Los niños y la Literatura Fantástica. Función y poder de lo imaginario». Paidós, 1981.

Autoría

Mercé Viana nacida en Alfafar (València), maestra y licenciada en Filosofía i CCEE. Tiene la suficiencia investigadora por la Universidad de València. Experta Universitaria en Didáctica de la Lengua por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha trabajado en todos los niveles educativos, en la Formación del profesorado y actualmente acompaña la creación literaria con la investigación didáctica.

Ha sido galardonada con varios premios de Innovación Educativa de la Consejería de Cultura de la Generalitat Valenciana, dos becas literarias de la Diputación de València y diversos premios literarios.

Tiene publicadas más de cien obras de literatura infantil, juvenil y poesía, así como más de sesenta publicaciones pedagógicas entre libros, cuadernos de trabajo y artículos.

Ha sido directora de la revista pedagógica *Espais didàctics*. Ha participado en programas de radio, ha impartido numerosos cursos de formación al profesorado y ha dado conferencias sobre temas relacionados con la didáctica de la Lengua y sobre la creación literaria en diversas ciudades del Estado español.

Ha participado en diferentes Proyectos de Investigación en el área de educación de la Generalitat Valenciana.

Ha recibido distintos homenajes por su labor en el mundo de la lectura y del feminismo (*Fundació Bromera, La lletra lila, Guaix, Dona rellevant, El Porrot d'honor de Silla, Bibliotecaria de Honor* y otros).







La música me salva a diario

Beatriz Fernández Aucejo

Directora de Orquesta

La música, sin ser conscientes de ello, es esa melodía, ritmo y armonía que nos acompaña siempre en cada paso de nuestro día a día.

Nacemos con el ritmo firme, sereno y caluroso del latir del corazón de nuestras madres desde nuestra existencia en su vientre. Esta información es clave para darnos cuenta de que, a partir de este momento en el que cobramos vida y existencia, la música se convierte en una herramienta de aprendizaje. Forma parte de los juegos infantiles además de las canciones populares transmitidas de generación en generación tan propias y arraigadas a la tierra de cada uno. Todo esto nos aporta un bienestar incalculable e inmaterial que solamente podemos descubrir por nuestras emociones. La música nos acompaña, nos guía, nos transmite buenas vibraciones recargando todos los estímulos de la positividad, incluso refuerza el sentimiento de pertenecer a una comunidad.

Los sonidos que escuchamos, o bien aquellos que producimos tienen un fuerte impacto en nuestra sensibilidad procesada previamente por nuestro cerebro. Ambos hemisferios, tanto el derecho - desarrollando todo lo relacionado con las emociones y la creatividad - al igual que el izquierdo - centrado en lo puramente técnico y analítico - se activan y reaccionan ante ellos.

¿Qué ocurre cuando una catástrofe como la que hemos vivido y la que estamos sufriendo hoy atrapa nuestro día a día? ¿Qué ocurre cuando el silencio del atardecer temprano se apodera de nuestras calles y de nuestros hogares? ¿Qué ocurre cuando todo esto no solamente impacta directamente a una sociedad madura y adulta, sino que también afecta a una gran cantidad de adolescentes, niños y niñas que ven truncados sus hábitos académicos, sociales y familiares de una manera radical y, además, sin un motivo donde el porqué de lo ocurrido consuele las consecuencias de lo que ellos y ellas están sufriendo?

Es aquí donde la música tiene un poder sanador. La música ahora es la encargada de reparar el dolor, la ausencia, de dar luz a la oscuridad y de crear una sonrisa donde las lágrimas empañan el rostro de los más vulnerables. El sufrimiento no es de fácil palabra y la música juega un papel clave para ayudar a que el alma vuelva a estar en equilibrio en nuestro cuerpo y mente.

Y pensaremos, ¿cómo?: dejando que todo aquello que convive en nuestro interior salga al exterior mediante la audición, la interpretación o la creación.

Escuchar canciones que ya conocíamos, oír de nuevo aquellas melodías tradicionales o populares que nos acercan a nuestros recuerdos más cariñosos y bonitos. Es importante recuperar aquello con lo que nos hemos sentido alguna vez identificados, queridos y comprendidos. Como ejemplo, en pocos días el Himno de la Comunidad Valenciana se ha convertido en la melodía más cantada e interpretada. ¿Por qué? Porque a los valencianos esta pieza nos está ayudando a darnos fuerza interior, a valorarnos como valencianos, como grupo unido y a consolar lo que seguramente no tiene consuelo. Esta es la clave, los sonidos vibran en nuestro interior y exteriorizamos con el cántico lo que nos conmueve.

En este sentido, los más pequeños y los adolescentes pueden tomar melodías varias, temas que les gusten, bien sean del estilo clásico, popular o moderno. Al fin y al cabo, todo es música. Todo sonido arraigado a una experiencia satisfactoria previa a estos días ayudará a conectar de nuevo con el bienestar de uno mismo.

Si decidimos acercarnos a la música mediante la interpretación, adelante. Podemos hacer música, bien produciendo el sonido percutido (percusión corporal

o instrumentos de percusión) o sonidos melódicos, de aquellos que tienen un instrumento en casa, de aquellos que aún han podido conservarlo o rescatarlo, desde una flauta dulce, una guitarra, o bien otro instrumento musical más específico de entre los de viento, madera, metal, tecla o percusión. En este caso, el saber leer el lenguaje musical nos ayudaría a interpretar obras que ya han sido compuestas con anterioridad. Las podemos conocer o no previamente, lo interesante es poner en marcha el sistema motor junto a los dos hemisferios del cerebro. Cuando todo ello se activa, la concentración del pequeño o adolescente intérprete hace que se desprege de la realidad, aunque sea por unos minutos. Podríamos estar hablando de una evasión emocional mediante la interpretación y que ello les permite vivir una realidad paralela, pero que a su vez alimenta el estado de ánimo en el aquí y ahora. Esto es lo verdaderamente importante, más allá del nivel o la calidad musical que se alcance a interpretar la obra.

Además, que no nos extrañe interpretar obras en tonalidades menores a las que se asocia emocionalmente la tristeza y la desgracia. No olvidemos que en este momento la música va a ser nuestro canal de expresión y sería totalmente normal que en momentos donde la tristeza domina gran parte de los hogares familiares, el que se escoja este tipo de obras, casi podría atreverme a decir que sería muy buena señal. Dejar que la carga emocional negativa salga de nosotros mediante la interpretación asegura que el cuerpo, una vez esto haya ocurrido, de manera inteligente, nos sugerirá otro repertorio al que podríamos considerar más alegre.

Respecto a las tonalidades, tampoco nos ciñamos demasiado, ya saben que, en las consideradas mejores sinfonías de la historia, el modo menor y mayor conviven continuamente. En el contraste está la riqueza musical y para nosotros, ahora, también, la riqueza humana.

Dar «rienda suelta» a nuestra imaginación tal vez sea el camino más directo de nuestro corazón a nuestra alma. Improvisar ritmos, tararear una melodía nueva, musicalizar palabras que describan lo que sientes o lo que ves, incluso inventarse la letra de una futura canción. De todo esto, lo realmente importante es el contenido emocional más que la forma de este, independientemente del nivel musical que se tenga. No pongamos barreras a nuestros primeros pensamientos y si de verdad queremos ayudar a los jóvenes en este apartado, cualquier pregunta inspiradora les ayudará a dar el primer paso, la primera nota o el primer ritmo. ¿Cómo te imaginas el pueblo en un año?, ¿cuál sería el color que describe lo que

ves? ¿qué instrumento podría equivaler el color que ves?, ¿Qué os parece si escribimos una canción para agradecer la gran ayuda que hemos recibido de los voluntarios, militares, bomberos...? Estas son algunas de las preguntas que sin detenerme en pensarlas han surgido sin más. ¡Pensarán que algunas cuestiones que no tienen trascendencia, pero les aseguro que la espontaneidad de los más pequeños se convertirá en brillantes respuestas con exitosas melodías!

Hay que resaltar que todo lo explicado anteriormente puede haberse visto desde un punto de vista individualista o en rasgos generales. Pero, por favor, no olvidemos lo esencial, la música es para compartir con los demás, para expresarnos hacia los demás, comprendernos a nosotros y abrir nuestro sentimiento y nuestros oídos a lo que expresan también los demás, bien sean compañeros, amigos, vecinos o familia, no importa el rango. Con esto hacemos un gran homenaje a la armonía musical utilizada ahora metafóricamente en armonía humana y social.

Los valores de respeto, amor, tolerancia, compromiso, identidad -entre otros- se reflejan interpretando la música de un grupo, formando parte del engranaje que hace posible que el poder de la música tenga sentido. Es aquí donde damos valor a las Escuelas de Música de las Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana, que forman a los jóvenes para disfrutar de lo que es tocar en un grupo, ya sean bandas con los instrumentos de viento y percusión, o bien orquestas jóvenes entre instrumentos de cuerda, viento y percusión. Formar parte de este grupo puede ser una buena ayuda para reconstruir la fuerza de nuestro interior y a la vez reconfortar el ánimo de los que nos escuchan cuando interpretamos obras conjuntamente.

El prestigioso director de orquesta venezolano, Gustavo Dudamel, afirma en una entrevista que «La música me salva a diario». Tomando esta cita como referente, sabemos que la tristeza se convertirá progresivamente en alegría, los ritmos lentos pronto recobrarán velocidad, las melodías en tonos menores cada vez más se alternarán con los mayores, melodías del pasado vendrán para recordar que los buenos momentos ya vividos también pueden volver a pasar. La música sin más se convierte en nuestro placer auditivo que abre nuestro pensamiento más profundo en expresión corporal, movimiento, sonido y percusión. Tomemos cada momento de estas actividades como únicas y así haremos que todos los niños y niñas consideren la música como la privilegiada experiencia que marcará sus pulsaciones vitales de por vida.

Autoría

Beatriz Fernández Aucejo Directora de Orquesta.

Siendo miembro activa de la Academia «La Maestra» de la *Philharmonie* de París, tras ser galardonada en la Segunda Edición de «La Maestra *International Competition*», ha recibido orientación, clases magistrales y asistido a maestros de prestigio como François-Xavier Roth, Klaus Mäkela, Tugan Sokhiev, Semyon Bychkov, Kirill Karabits, David Reiland, Case Scaglione, Lin Liao, junto a orquestas como *Orquesta Nacional de Metz Gran Est*, *Orquesta Nacional de Île-de-France*, *Ensemble Intercontemporain*, *Orquesta de París*, *Orquesta du Capitole de Toulouse*, *Tonhalle-Orchester Zürich*, *Gürzenich Orchester Köln* entre otras. Actualmente es académica en la *Taki Alsop Conducting Fellowship* en el *Mentoring Program* liderado por Marin Alsop.

Estudia junto a los maestros Joshard Daus (Universidad de Mainz), Peter Gülke (Universidad *Mozarteum*), Michel Tabachnik (*Accademia Musicale Chigiana*) y el posgrado en repertorio contemporáneo con Arturo Tamayo (*Conservatorio della Svizzera Italiana*), participando también en la Academia de Ópera Italiana Riccardo Muti y *Accademia del Festival Aix-en-Provence*. Durante los últimos años es tutelada y asesorada por el maestro Juanjo Mena, así como, asiste y trabaja de forma directa junto a los maestros Alondra de la Parra, Roberto Forés y Miguel Romea.

Remarcar la grabación para el prestigioso canal de televisión internacional **Arte Concert TV** del concierto junto a la *Paris Mozart Orchestra* en la sala principal de la *Philharmonie de Paris-Cité de la Musique*.







La danza en el aula: salud emocional en momentos de dificultad

Alicia Herrero-Simón

Catedrática de Danza contemporánea. Conservatori Superior de Dansa de València Nacho Duato, Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV)

Las instituciones educativas han asumido el compromiso de velar por la salud integral del alumnado trascendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y adoptando un compromiso social mayor. Un ejemplo de ello es la respuesta de la comunidad educativa valenciana frente a la devastación ocasionada por la DANA el pasado mes de octubre. Ante esta situación, los centros educativos están implementando medidas y estrategias para garantizar el bienestar físico, emocional, social y mental de sus estudiantes, docentes y personal PAS (Personal de Administración y Servicios). Una compleja y desafiante tarea en la que valores como la empatía, la resiliencia, la creatividad y la solidaridad se han vuelto imprescindibles en nuestra realidad actual.

Desde el ámbito de las Enseñanzas Artísticas destacamos que la educación en danza emerge como una estrategia pedagógica única para promover la salud psicoemocional del alumnado en estas situaciones de incertidumbre o adversidad.

Según un informe de la OMS (Fancourt y Finn, 2019), las disciplinas artísticas fomentan una salud holística al combinar beneficios físicos, motores, psicológicos, sociales y culturales. Y la danza, en particular, se presenta como una herramienta accesible y transformadora para el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1996; Mayer y Salovey, 1997), definida como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. La cual no solo contribuye a desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado, sino que también potencia sus capacidades cognitivas para enfrentarse a los retos cotidianos y circunstancias extraordinarias de la vida.

La danza como reguladora emocional

Los espacios expresivos que la danza genera se convierten en entornos seguros, lúdicos y dinámicos, que permiten al alumnado desarrollar habilidades como la

desinhibición, la autoconciencia, la autoestima y el pensamiento crítico. Además, la danza promueve la educación en valores como la resiliencia y la creatividad (Laban, 1948). Pioneras en la expresión corporal, como Stokoe (1976), destacaban que la danza y el movimiento eran un medio excelente para exteriorizar los diferentes estados anímicos. Hoy en día, se cuenta con el respaldo de evidencias científicas que avalan el impacto positivo de la danza para el desarrollo psicoemocional.

La neurocientífica Nazareth Castellanos (2022) explica que la práctica corporal mejora la plasticidad neuronal, refuerza la corteza somatosensorial y optimiza diferentes procesos cognitivos básicos. Además, destaca su potencial para reducir el estrés psicológico, facilitando la regulación emocional al conectar con el propio cuerpo y con el momento presente. Todo ello permite mejorar el autoconcepto y la conciencia corporal lo que resulta en una toma de decisiones más sólida y fundamentada. Bailar conecta con el disfrute y la diversión, invita a la socialización y fortalece el sentimiento de pertenencia y unidad de las personas.

La inteligencia corporal-cinestésica (Gardner, 1983), como habilidad para resolver problemas mediante el control de movimiento corporal, cobra especial relevancia en el contexto escolar.

Por lo tanto, una educación de la corporalidad (Castañer et al., 2006) que integre un equilibrio entre lo cognitivo, lo socioemocional y lo corporal será determinante en el aula.

La danza en el contexto escolar

La danza se puede incorporar a través de dinámicas grupales de movimiento libre y espontáneo, haciendo uso de la improvisación, visualizaciones, recursos ma-

teriales y del poder evocador de la música, características propias de la danza creativa. La cual se centra en la experiencia del proceso más allá del producto final y puede adaptarse a diferentes niveles de habilidad, conocimientos previos, edades y contextos, dada su naturaleza inclusiva.

En el aula, la danza puede desplegar sus cuatro dimensiones: educativa, social, artística y terapéutica (Batalha, 1983). El profesorado puede incluirla en sus rutinas diarias atendiendo así a la dimensión de ocio y bienestar inherente a esta práctica. No obstante, para aprovechar todo el potencial que la danza puede ofrecer, es crucial estructurar los contenidos y aplicar la metodología adecuada, como en cualquier otro contenido curricular (García y Gutiérrez, 2002). Por lo tanto, para abordar las dimensiones educativas y artísticas de la danza, es necesario que el profesorado reciba una formación previa en esta materia o que se cuente con la colaboración de especialistas en danza educativa. Por otro lado, cuando se establezcan objetivos terapéuticos, es imprescindible que la intervención la realicen profesionales con formación en psicoterapias artístico-creativas como por ejemplo la Danza Movimiento Terapia (DMT).

En conclusión, se entiende entonces que la danza contribuye significativamente hacia la alfabetización emocional en el aula y que la educación no solo implica la transmisión y aprendizaje de conocimientos académicos sino también la formación en desarrollo personal. Por lo tanto, las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en la atención a la salud integral de su comunidad.

Servicio de Atención y Orientación al Alumnado

Desde nuestro contexto académico, en el *Conservatori Superior de Dansa de València Nacho Duato (CSDV)*, disponemos del Servicio de Atención y Orientación del Alumnado (SAOA) coordinado por un equipo de profesorado que brinda apoyo individualizado en cuatro áreas: un servicio de formación y orientación laboral facilitando la transición del alumnado al ámbito profesional; un asesoramiento en emprendimiento que incluye un acompañamiento durante la creación, producción y promoción artística; un servicio de consulta sobre asuntos jurídicos relacionados con el ámbito laboral y un servicio de atención a la salud que abarca consultas con personal médico especializado y formación en buenas prácticas para estudiantes y docentes.

Durante este periodo de vulnerabilidad generado por la DANA, el SAOA ha intensificado su labor, en coordinación con el equipo directivo, llevando a cabo

diversas acciones como el recopilar información para conocer la situación personal del alumnado afectado; diseñar estrategias de apoyo y coordinación para retomar la actividad académica y organizar talleres formativos sobre autocuidado y salud emocional.

El espíritu de solidaridad en las Enseñanzas Artísticas Superiores se manifestó con un hermanamiento espontáneo impulsado por el alumnado del *Conservatori Superior de Dansa del Institut del Teatre* de Barcelona. Esta iniciativa consistió en invitar a estudiantes del CSDV a compartir escenario y convivencia durante dos días de diciembre en Barcelona. Este tipo de hermanamientos entre centros educativos ya habían sido promovidos por ciertos consejos escolares municipales antes que la *Conselleria d'Educació* estableciera una red de «centros de acogida» para atender a los más de 30.000 estudiantes de diferentes etapas educativas afectados por la DANA (*Conselleria d'Educació, 2024; Sánchez, 2024*).

Desde el *Itinerario de Danza social, educativa y del bienestar* en colaboración con la asignatura de *Diseño y elaboración de proyectos*, se está elaborando un proyecto artístico-educativo para intervenir en los centros educativos de las zonas afectadas cuando recobren una mínima normalidad. Este proyecto se alinea con las recomendaciones de la UNESCO para contextos de crisis escolar (2020) con el objetivo de contribuir a superar el trauma escolar mediante la promoción del bienestar socioemocional a través de la danza. Además, el propio alumnado ha propuesto una gala benéfica con el objetivo de recaudar fondos para el sector de la danza o la programación de actividades artísticas en el espacio público en las poblaciones afectadas.

Este conjunto de iniciativas reafirma el compromiso del CSDV con el acompañamiento integral de su alumnado y con la contribución de la futura promoción de profesionales de la danza al bienestar de la comunidad educativa en momento de crisis y dificultad.

Referencias

- Batalha, A. P. (1983). *Elementos de estudo para um movimento dançado*. Dança na educação. Gabinete de Dança.
- Castañer, M., Motos, T., Sánchez R., Grasso, A., López C. y Mateu M. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela: Análisis y propuestas* (Vol. 233). Graó.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo: cómo el organismo esculpe el cerebro*. Editorial Kairós. (2023).
- El poder de la danza con Nazareth Castellanos*. Culturas 2. RTVE.

<https://www.rtve.es/play/videos/culturas-2/poderanza-nazareth-castellanos/6876447>

Fancourt, D., y Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and wellbeing? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>

García, L. M., y Gutiérrez, D. (2002). *Análisis y estructuración de los contenidos de expresión corporal*. *Revistas de la Universidad*, 2, 1-25.

Gardner, E. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books

Generalitat Valenciana. (21 de noviembre de 2024). *Educación amplía la acogida extraordinaria de alumnado afectado por la riada en otros centros educativos hasta el 29 de noviembre*. Gabinete de comunicación.

<https://comunica.gva.es/es/detalle?id=387958963&site=373430869>

Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. MacDonal & Evans.

Sánchez, G. (21 de noviembre de 2024). *Así funciona la red de “escuelas de acogida” para los miles de estudiantes afectados por la riada*. Levante-EMV. <https://www.levante-emv.com/comunitatvalenciana/2024/11/21/dana-valencia-funciona-red-escuelas-acogida-miles-afectados-estudiantes/11864106.html>

Stokoe, P. (1986). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*. Melos (Ricordi Americana).

UNESCO (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa

Autoría

Alicia Herrero-Simón es Catedrática de danza contemporánea en el *Conservatori Superior de Dansa de València Nacho Duato*, donde dirige el Itinerario de Danza social, educativa y del bienestar.

Presidenta del *Institut de Dansa educocreativa i social* con sede en Xàtiva, València, que desarrolla proyectos artísticos y educativos intergeneracionales de índole social.

Investigadora y creadora con perspectiva de género, participa en proyectos de la *Universitat de València* en colaboración con otras universidades y con el colectivo artístico Las Mitocondria.

Ha desarrollado una trayectoria artística entre Reino Unido, España e Italia como bailarina, coreógrafa, directora artística y pedagoga.

www.aliciaherrero.com





Observar-nos.
inspirar-nos
crear-nos
pensar-nos lograr-nos
educar-nos sentir-nos comunicar-nos
interiorizar-nos comprender-nos seducir-nos amar-nos
cultivar-nos enriquecer-nos transmitir-nos recrear-nos
descubrir-nos viajar-nos recibir-nos devolver-nos
dar-nos entender-nos perdonar-nos
rastrear-nos
aceptar-nos
imaginar-nos

La Poesía en el bienestar de las comunidades educativas

Primera persona del plural. Un viaje hacia el interior

Mercè Claramunt Diego

Maestra. Especialidad de Educación Especial

Todavía es otoño. Aquí en mi país le llamamos *primavera d'hivern* (primavera de invierno). Es una palabra que antecede al letargo invernal. A veces se producen las primeras heladas, como ha sucedido este año y el frío se posa en las cumbres más altas, en bosques de pinos y líquenes que quedan más al norte. Bosques que no ven el mar, si acaso, lo intuyen. Allí nace el agua fresca, clara y alegre, y a base de años, con el repiqueteo de los cantos rodados llega a nuestra tierra, riega nuestros campos y sacia nuestra sed.

Arrastra la *primavera d'hivern* un halo de nostalgia, una pátina de tiempo sin tiempo, con atardeceres que se imponen en la lejanía, sin duda, los más hermosos del año.

Otoño, ya es de por sí una *palabra-poema*. Denota y connota; tiene significado y significante; posee contenido y a la vez emociona. Sugiere, como aquel legado del que todavía esperamos más. Se hace pre-

sente el silbido del viento en tanto agrupa o dispersa las hojas secas de plataneros y fresnos, de cerezos y granados, de álamos o cipreses.

Una paleta de colores que va del amarillo al rojizo se ofrece ante nuestros ojos y deja una bonita estampa en los parques de pueblos y ciudades, como si por capricho el atardecer se hubiese posado sobre ellos.

Aunque le proporcionemos recuerdos de nuestro día a día, o lo plasmemos en las artes figurativas, no por ello perderá su efímera belleza.

El otoño ha sido y será fuente de inspiración. La música, las artes plásticas, la danza, el cine, la literatura, se hacen eco de toda la diversidad temática que ofrece, así la soledad, la fugacidad del tiempo, el ocaso, recoger lo sembrado, el amor maduro, la nostalgia, etc., son temas recurrentes. Por poner ejemplos de música clásica, recordemos el *Otoño* de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi, *Otoño* de *Las estaciones* de Joseph

Haydn, o el *Otoño porteño* de Astor Piazzolla; en pintura: *Efecto de otoño en Argenteuil* de Claude Monet o *Otoño en la granja* de Joaquín Sorolla; en cine *Cuento de otoño* de Éric Rohmer y un largo etcétera que se inspiran en esta estación. En poesía son innumerables los poemas que se adentran en esta época del año, como el que da nombre al poemario *El otoño de las rosas* de Francisco Brines:

«Vives ya en la estación del tiempo rezagado:/ lo has llamado el otoño de las rosas./ Aspíralas y enciéndete. Y escucha,/ cuando el cielo se apague, el silencio del mundo».

Sabemos que las rosas surgen en otra primavera, la del verano (*primavera d'estiu*), por eso estos versos que nos brinda el poeta encendiéndose como rosa, son un canto a la esperanza y a la vida.

A partir de una cita de Cesare Pavese «La poesía nace de los instantes en que levantamos la cabeza y descubrimos con estupor la vida». El poeta, narrador y ensayista Ramon Guillem en su libro *Foc de magranes*, apostilla: «Sí, plenamente la vida, la que se vive con el poema y la que el poema nos hace vivir, sea la melancolía, la tristeza, el dolor o la más intensa felicidad. (...) llenar de luz los vacíos, este es el firme propósito de la poesía. Un objetivo atrevido, casi un sueño, claro. Pero es por eso que existen los poetas».

R. Guillem introduce a partir de la reflexión de Pavese, el tiempo y el espacio, las circunstancias y el escenario en el que nos acercamos a la creación o a la lectura de poesía y en cómo la vida de un poema puede proporcionarnos una experiencia que nos ilumine, que nos llene de luz, la luz como un destello en el que habitan las emociones.

La sociedad utópica globalizada y sin fronteras que nos había relatado la postmodernidad, el estado de bienestar en el que creemos vivir los llamados países del primer mundo y nuestro modo de vida, se ven constantemente amenazados. El sida, el atentado de las Torres Gemelas del 17 de septiembre de 2001 o el del 11 de marzo en Madrid de 2004, las apariciones periódicas de nuevas enfermedades (sida, vaca loca, Ébola, gripe aviaria, la COVID-19), la guerra de Ucrania, la amenaza del cambio climático e incluso los continuos avances genéticos y tecnológicos, han hecho tambalear los cimientos de nuestra sociedad. Tenemos una oportunidad única para renovar y dignificar, no solo la sociedad en la que vivimos, sino la humanidad en su conjunto. Es más, si hay recetas mágicas no las conocemos, pero sí contamos con evidencias, estudios o propuestas, y el compromiso para encauzarlas no ha de ser únicamente social, también es personal o no solo es personal, también es social.

Como diría la periodista Naomi Klein, en *La doctrina del Shock* y que ha sido tan evidente en la falta

de infraestructuras y en la prevención de este tipo de desastres tan previsibles y reiterados en tierras valencianas: «Cuando hay que pagar a los contratistas, el cielo es el límite. Cuando hay que financiar las funciones básicas que pertenecen a instituciones que regulan nuestra vida, las arcas están vacías». También aporta, el habitual pesimismo de Klein, una esperanza, al exponer que, frente a una crisis, crecemos. No estoy tan segura de ello. El coste de algunas experiencias es tan devastador, que limita. No nos aporta, nos resta, aunque nos levantemos. Los elevadísimos costes en pérdidas materiales, inmateriales y de vidas humanas que ha generado la DANA de este otoño, nunca se podrán devolver.

¿Qué puede aportar la poesía en situaciones traumáticas, como esta, para las que no tenemos preparación? ¿Por qué el arte, como expresan tantos artistas, nos salva?

La expresión del ser humano que descubre la extrañeza de la soledad ante el mundo, su «ser» único y la mirada que le diferencia, provoca constantemente la necesidad de comunicación, le hace partícipe de un grupo o comunidad a la que aporta y de la que recibe.

El autoconocimiento y el impulso de reconocernos en el mundo que nos toca vivir es importante para entendernos y entender a los demás como base para una convivencia pacífica, compasiva y libre. Tenemos un amplio abanico de formas de acercarnos a nuestro interior y abrirnos al mundo, multiplicidad de lenguajes con los que preservar y a la vez romper nuestra propia frontera.

Para la filósofa María Zambrano «filosófico es el preguntar y poético el hallazgo», cita que nos recuerda las palabras de Picasso: «yo no busco, encuentro».

Cada disciplina artística es un lenguaje, una forma de hacernos entender, de dar a conocer nuestros «hallazgos» y, aunque estos generen más preguntas que respuestas, podamos sentirnos identificados, cercanos y abiertos a la emoción y a la interpelación.

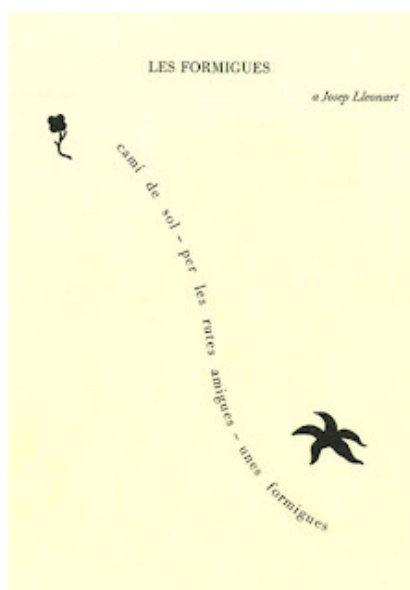
El arte, nos une, nos salva, bien como artista que transmite, bien como receptor que asiente identificado o interpelado ante la vivencia de la obra de arte. De ese instante, nacerán emociones nuevas y crecerá la creatividad. El arte genera arte. Le daremos nombre a los sentimientos, nos ayudará a ser empáticos y en el silencio de la contemplación sabremos *escuchar-nos*.

Hoy en día, las diferentes formas de expresión artística se complementan, o en muchos casos, proyectan acciones conjuntas, nacen también nuevos retos, nuevos paradigmas acordes con los avances de la humanidad. Las nuevas tecnologías construyen otros mundos con los signos lingüísticos, las artes plásticas,

con las aportaciones del cine y la publicidad, la música, con el movimiento de la danza; y en su relato, trasciende la realidad, como lo ha hecho siempre el arte.

La creación artística, no es solo la expresión o la contemplación de la belleza, además nos permite elaborar un camino hacia la psique, hacia el alma, hacia nuestro interior. Este viaje no va a estar libre de obstáculos, de situaciones que sería mejor no haber vivido, de tristeza, de dolor. Como propone el neurólogo David Bueno, no deberíamos centrarnos tanto en ser felices, sino en empoderarnos, educarnos y reeducarnos a nosotros mismos, para lograr el bienestar psicológico que nos permita ser dueños de nuestra vida.

En literatura el género por excelencia que se apropia de las emociones es la poesía. Suelo decir que es la palabra más cinestésica de todo nuestro vocabulario. Un buen poema puede abrir todos nuestros sentidos. El hecho de que su materia prima sea el lenguaje oral o escrito que es mayoritariamente más accesible para las personas, ayuda en las terapias de situaciones traumática al favorecer la comunicación.



Algunos de los recursos que se utilizan pueden provocarnos un pequeño chispazo que desencadena un recuerdo, una emoción a la que no sabíamos nombrar; una respuesta profunda frente al hecho poético; así la metáfora, la estructura rítmica, la musicalidad, la rima, las aliteraciones, etc., nos evocan situaciones olvidadas, llegan a reducirnos el dolor o la ansiedad y nos ayuda en la expresión de sentimientos.

Profesionales de la psicología podrían hablarles con más autoridad que la mía sobre terapias actuales que utilizan la poesía con fines terapéuticos. Al poeta Eli Grier se le atribuye el nombre de «terapia poé-

tica», fue voluntario en Hospital Estatal Creedmor en Nueva York, y colaborador del psiquiatra Jack J. Leedy.

Tendríamos que tener en cuenta en este número de la revista dedicado al bienestar de la comunidad educativa, que ya en la antigüedad Aristóteles escribió «la educación es un camino que nunca se acaba, es un proceso de perfeccionamiento a lo largo de toda la vida». Tenemos que aprender a educarnos y a educar con la emoción, conjugar arte y razón para poder alcanzar el bienestar emocional. Vuelvo a citar al filósofo: «Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto».

Al inicio del artículo he enumerado verbos pronominales. Permítanme que diga que, a modo de ejercicio escolar, se han separado los pronombres átonos que acompañan a la acción del verbo. Han sido varias las razones que me han llevado a ello. Por una parte, porque el guion resalta que la primera persona del plural de este pronombre «nos», nos incluye a todos en el logro de la acción que le antecede, en segundo lugar porque es un rasgo de la lengua hegemónica de las tierras que más han sufrido la DANA, y porque podríamos haber dejado una página en blanco para que la comunidad educativa escribiera todas aquellas emociones que nos humanizan y completar así un bello poema.

Este otoño ha dejado algo más que su belleza melancólica y efímera en los pueblos y habitantes que han sufrido y sufren la DANA del 29 de octubre, que seguirán padeciendo mucho tiempo y en algunos casos, toda su vida.

La DANA de octubre del 2024 marcará un antes y un después en la ciudadanía que lo ha vivido. También lo será para la ciudadanía de a pie y para las pequeñas o grandes empresas que han proporcionado con sus donaciones las necesidades básicas y para cada agente incansable. Habrá un antes y un después para los múltiples profesionales que han prestado su ayuda médica, psicológica, arquitectónica o de acompañamiento..., y para todo el voluntariado que desde todos los rincones del mundo se han acercado a nuestra casa, o nos han acogido.

Un caligrama del poeta Joan Salvat-Papasseit me recuerda las largas hileras de voluntariado que recorrían kilómetros a pie, sin perder tiempo y centrarse en la tarea de proteger y restaurar, no solo los espacios rotos de recuerdos, de podredumbre y tristeza, sino también o aún más, los corazones, aquellos que tenemos que llenar de poesía.

Traduzco el caligrama

Las hormigas

camino de sol - por las rutas amigas - unas hormigas

Autoría

Mercè Claramunt Diego (Puçol, València)

Llicenciada en Humanitats.

Màster en Periodisme.

Conrea la poesia i el relat breu.

En el terreny laboral, s'ha dedicat al periodisme i l'ensenyament. Quan a l'ensenyament, a més de la docència directa, ha ocupat el càrrec de secretària tècnica del Consell Escolar Autòmic. Ha estat assessora tècnica docent al Consell Escolar de l'Estat. Ha treballat com a assessora en el Centre de Formació, Innovació i Recursos del Professorat de Sagunt i València.

Obres publicades i premis:

Premi de la Crítica dels Escriptors i Escriptors Valencianes, 2018 per *Insomne vida sonora*, Ed. El petit editor.
Premi Maria Beneyto de l'Ajuntament de València dels XXXVIII Premis Ciutat de València, 2020 amb el poemari *Una nit sense vent*, Ed. Bromera.

Antologada a *Solc de paraules*, antologia de poetes de l'Horta Nord; *Racó de poesia*; *Màtria*, noves veus poètiques dels Països Catalans i *Elles*, constel·lació poètica.

Ha publicat llibres en col·laboració, l'últim un poemari infantil al 2022, *Poemes primers, poemes grossos*, amb Isabel Robles i Mercè Viana. Ed. Perifèric.

Recentment ha traduït al català amb Ramon Guillem A *segunda lingua* de Yolanda Castaño, Ed. Perifèric.

Altres mèrits:

Ha estat membre del consell de redacció de la revista literària *l'Aljama* i del col·lectiu Alba M.

Ha participat en diversos recitals poètics, entre d'altres, al XII Encontre de Poetes dels Països Catalans Francesc Calvet a Es Castell (Menorca), al Festival 'Paraula de poeta: Cultura per la llibertat' a València, al Festival Poesia i Vi a Felanitx i al Festival Internacional de Poesia de Gènova Parole Spalancate.

Mercè Claramunt Diego (Puçol, València)

Maestra. Especialidad de Educación Especial.

Licenciada en Humanidades.

Máster en Periodismo.

Cultiva la poesía y el relato breve.

En el terreno laboral, se ha dedicado al periodismo y la enseñanza. En cuanto a la enseñanza, además de la docencia directa, ha ocupado el cargo de secretaria técnica del Consejo Escolar Autómic. Ha sido asesora técnica docente en el Consejo Escolar del Estado. Ha trabajado como asesora en el Centro de Formación, Innovación y Recursos del Profesorado de Sagunto y Valencia.

Publicaciones y premios:

Premio de la Crítica de Escriptors i Escriptors Valencianes, 2018 por *Insomne vida sonora*, Ed. El petit editor.
Premio Maria Beneyto del Ayuntamiento de València de los XXXVIII Premis Ciutat de València, 2020 con el poemario *Una nit sense vent*, Ed. Bromera.

Antologada a *Solc de paraules*, antologia de poetes de l'Horta Nord; *Racó de poesia*; *Màtria*, noves veus poètiques dels Països Catalans y *Elles*, constel·lació poètica.

Ha publicado libros en colaboración, el último en 2022, un poemario infantil: *Poemes primers, poemes grossos*, amb Isabel Robles i Mercè Viana. Ed. Perifèric.

Recientemente ha traducido al catalán con Ramon Guillem A *segunda lingua* de Yolanda Castaño, Ed. Perifèric

Otros méritos:

Formó parte del consejo de redacción de la revista literària *l'Aljama* y del colectivo Alba M.

Ha participado en diversos recitales poéticos, entre otros: el XII Encontre de Poetes dels Països Catalans Francesc Calvet en Es Castell (Menorca), el Festival 'Paraula de poeta: Cultura per la llibertat' en València, el Festival Poesia i Vi en Felanitx y el Festival Internacional de Poesía de Gènova Parole Spalancate.





El arte audiovisual libera y une

Ciro Ballester Alarte

Las cámaras en los centros educativos son objetos sagrados. Han ido envejeciendo y algunas se han quedado en una estantería. Alguien pregunta cómo funcionaban: con una cinta que se llamaba Hi8 o con otros cartuchos más grandes. Todo adulto lleva hoy una cámara en el bolsillo. Filmamos pequeños fragmentos de nuestras vidas; suelen perderse en los discos duros del olvido.

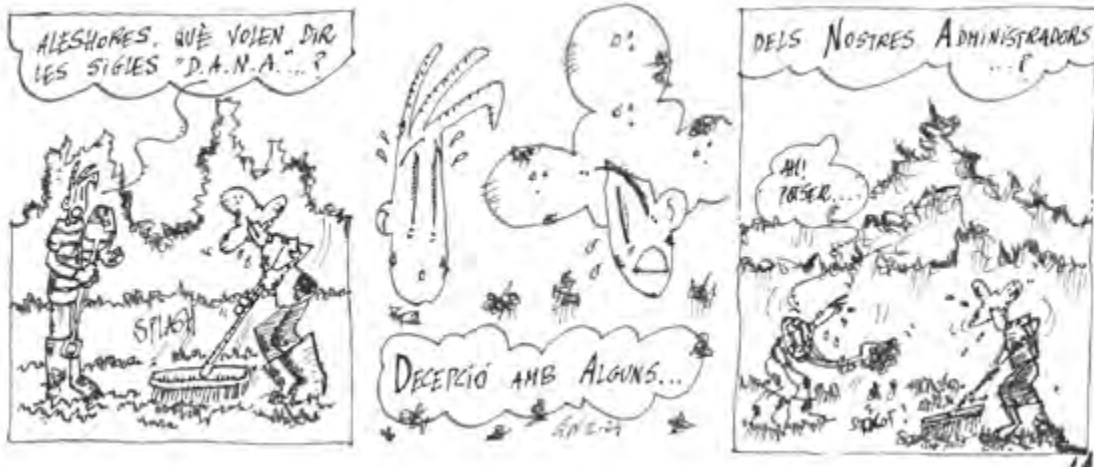
Pero el audiovisual en la escuela es demasiado importante como para dejar que los móviles lo reduzcan a la canción del festival de Navidad de tu hijo con la mano temblorosa.

Voy a hablar de la educación audiovisual. En mi experiencia como maestro, como también en la de organizador del encuentro de *Cinema Jove*, he podido vivir rodajes, ediciones, proyecciones y festivales, y he podido aprender que el arte del cine, la producción audiovisual en manos de la infancia y la juventud son una fuente de satisfacción inmensa y contundente.

El profesorado se ha lanzado a desarrollar proyectos de educación audiovisual es entusiasta. En *Cinema Jove* (sección Encuentro Audiovisual de Jóvenes) nos

hemos encontrado cada año los que creemos en la valía formativa del cine y de la imagen. Disfrutamos con nuestros proyectos: un taller de imagen, de cine; hacer una película, guiones, rodajes, edición, banda sonora. Estamos unidos por la pasión de las películas, pero concretamente de las películas en la escuela. Esto es lo mismo que decir el gran disfrute de trabajar el audiovisual con el alumnado. Nos encontramos en el festival, durante unos pocos días, y nos mostramos las producciones y los proyectos educativos. El alumnado se contagia de esta emoción. Varios de ellos se dedicarán después profesionalmente a hacer cine.

En los colegios, hemos hecho los guiones, un rudimentario *storyboard*, hemos estudiado el lenguaje audiovisual, los tipos de planos y movimientos de la cámara, las transiciones, los recursos para intentar generar emociones. Hemos estudiado películas importantes, hemos hecho coloquios, ensayos, rodajes, implicación de los familiares, animación con plastilina, *stop-motion*, ejercicios de collage de animación, largos ratos para aprender a editar.





Y el alumnado más contagiado por la pasión de filmar y editar lleva a sus casas estas semillas y las cultiva.

Como alumnos y alumnas, desde los siete años, pasando por los quince años, hasta rebasar los dieciocho, miramos a nuestro alrededor e imaginamos proyectos. Fotografiamos nuestro entorno. Nos ilusionamos y nos juntamos para elaborar un proyecto común. Tenemos una idea y la escribimos, y la dibujamos y la hacemos crecer. Nos planificamos y ensayamos, y rodamos y vamos preparando músicas, acumulando materiales en bruto y finalmente editando, horas y horas editando. Pero después mostramos nuestro producto a la comunidad educativa. A nuestros compañeros y familiares. A veces hemos hecho estrenos en el salón de actos o en la biblioteca a la manera del cine profesional.

Cinema Jove y muchos otros festivales de películas hechas por alumnado o en centros educativos potencian este afán por difundir nuestras producciones y facilitan la amistad entre el alumnado de las distintas partes de España, como también del profesorado que día a día vamos aplicando en nuestros centros las consignas de la formación en el cine como lenguaje y como medio de expresión.

Lo es para todos, sea como espectadores o como artistas.

Somos espectadores saturados de producciones y siempre hemos debatido acerca de la necesidad de distinguir lo que es realidad y lo que es realidad preparada. *Influencers*, cortos, canales, plataformas, series, anuncios publicitarios, promociones, nos asaltan, nos interrumpen una conversación, una reflexión, el momento del café.

Pero, aparte de la vivencia del audiovisual como espectadores arrebatados de la paz y de la lucidez, experimentamos el vídeo como realización, como

expresión interior de nuestros anhelos e inquietudes, como creatividad irreprimita y liberadora.

El alumnado del IES Santa Eugenia de Madrid es el ejemplo más vívido que me viene de lo que pretendo explicar. Ellos vivieron los atentados en los trenes de cercanías del 11 de marzo de 2004, con víctimas entre los amigos del propio instituto. La angustia y la consternación los arrebató. No podían salir de su dolor y rabia. Y cogieron las cámaras.

Presentaron en *Cinema Jove* el corto «12-M Santa Eugenia» (un día después) y, al presentarlo al público antes de su visionado, explicaron que habían necesitado coger las cámaras y rodar. Se hicieron entrevistas expresando la rabia, la incomprensión, el azote de lo inesperado de la tragedia. Entrevistaron a profesorado y a familiares, y evitaron mostrar imágenes demasiado explícitas. Hicieron una terapia colectiva con aquella película. Ayudaron a todo su equipo y su comunidad educativa a sentir unidad, a coger aire, a sentirse aliviados. Es una de las máximas muestras, dentro de nuestro festival, de que el cine en el ámbito educativo contribuye el bienestar común. Pero no es la única muestra.

Hemos proyectado películas sobre el *bullying*, las relaciones amorosas, los cambios en la adolescencia, las drogas, el sentimiento de soledad, de incomprensión, la angustia de los inmigrantes, la fascinación por las culturas diferentes, la admiración por artistas de la pintura, la música, la literatura o el cine. Se trata de motivos que salen de los corazones de la infancia y la adolescencia. El proyecto audiovisual se vive como una realización personal, íntima, compartida, colectiva. El hecho de presentar el producto al público también es un acto realizador, liberador, muy satisfactorio.

Más temas candentes que en nuestro encuentro se han proyectado: el cambio climático y sus consecuencias, la decepción ante los políticos corruptos, la lacra machista que continúa en nuestra cotidianidad, lo

que el futuro nos deparará, qué encontraremos después de la muerte.

El proceso en el cual los jóvenes se vuelcan a diseñar, planificar, rodar, producir cortometrajes es de muy grata recompensa emocional y formativa.

Ahora, estos días, en Valencia, hemos vivido la peor catástrofe que ninguno podemos recordar. Ya se están difundiendo poemas, escritos, relatos, artículos, dibujos, viñetas, pinturas... pero, sobre todo, fotografías, vídeos inmediatos, noticias televisivas.

En la próxima edición de *Cinema Jove*, muchas personas habrán liberado la angustia, la desazón, la rabia y la impotencia, la decepción, la desesperación, como también la esperanza y el aprendizaje, la solidaridad y la reflexión sobre la condición humana. Y en los pases de cortos se reflejarán estos sentimientos y emociones.

Haremos coloquios y reflexiones, explicaremos nuestros procesos formativos en los audiovisuales presentados, escucharemos los aplausos y contestaremos las preguntas del público. Compartiremos las emociones y todos seremos uno.

El cine contribuye al bienestar de la comunidad educativa. Esas películas verdaderas, hechas en edades tempranas, nos marcan para siempre, a los realizadores y a los espectadores.

Ojalá que la labor docente en el fomento de la educación audiovisual se mantenga orientada a la creatividad del alumnado, fuente de satisfacción para toda la comunidad.

Referencias

Formas de expresión y creaciones propias. La competencia cultural y artística. Ministerio de Educación.

Ciro Ballester Alarte y otros autores. *25 años inquietos. Cinema Jove.* Festival internacional de cine 1986-2010.

Ciro Ballester Alarte y otros autores. Coordinador: Jorge Castillejo. *Educación audiovisual en educación primaria.* Generalitat Valenciana.

Ciro Ballester Alarte y otros autores. Coordinadora: Andrea Giráldez. *Materiales curriculares.* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).



Autoría

Ciro Ballester Alarte Maestro de primaria en el CEIP *8 de Març de València*.

Licenciado en Magisterio en la Universitat de València.

Licenciado en Comunicación Audiovisual en la Universitat de València.

Director del Encuentro Audiovisual de Jóvenes del Festival Internacional de Cine Cinema Jove entre 2003 y 2009.

Ponente en diversas instituciones acerca de la educación audiovisual en nuestro sistema educativo, como en el Instituto Cervantes de Viena, la Universidad de Cantabria, la *Universitat de València*.

Maestro de un Taller de Cómic, Cine y animación con plastilina, durante más de veinticinco cursos en los CEIP Blasco Ibáñez y *8 de Març de València*.

Colaborador del periódico EMV Levante, como articulista y semanalmente con «La tira de Ciro» el suplemento educativo *Aula* de este diario.

Profesor del curso «El audiovisual y el cómic en la escuela» para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), durante los años 2006 a 2009.

Publicaciones de artículos referidos a esta temática en los libros publicados por *Cinema Jove*, como también los materiales curriculares de la OEI, y otras publicaciones educativas.





CAMACUC, ¡Qué bien suena!

Agradecemos a los responsables de la revista *Camacuc* su participación en este bloque tan especial que hemos dedicado a las comunidades educativas afectadas por la tragedia de la Dana.

Visitamos la página web de la revista para conocer mejor esta publicación.

<https://camacuc.com>

Hemos extraído de la página web de CAMACUC la información que nos permite saber cómo nació esta revista y con qué objetivos han caminado durante estos cuarenta años llenos de experiencias educativas.

*La revista infantil **Camacuc**, que editamos desde el año 1984, es una revista para niños y niñas **escrita íntegramente en valenciano y hecha por autoras y autores valencianos**. Es un largo recorrido de varios profesionales de la enseñanza preocupados por el aprendizaje del valenciano y la conservación de nuestra cultura.*

Eran tiempos difíciles. El profesorado que trabajaba en las pocas escuelas que había en el País en el que se

escolarizaba íntegramente en valenciano, se encontraba sin material. No digamos ya del profesorado que lo inició en la escuela pública. Debíamos fabricarnos las unidades didácticas haciendo trinar a las multicopistas de la época. Además, importábamos de Catalunya aquello que más necesitábamos. Eran tiempos de cambio y de ilusión.

Después de habernos reunido una serie de personas para razonar y buscar soluciones, una de ellas tuvo la feliz idea de hacer una revista. ¿Una revista? Sí, claro, una revista didáctica donde predomine el cómic. Pensamos y caímos en que a la mayoría de nosotros nos gustaba leer a través de los cómics, o sea: tebeos. Después de argumentar todo lo posible y más, lo aprobamos por unanimidad y pasamos a cavilar qué nombre le poníamos.

*Que si ca, que si pan, que si to, que si pe, ..., CAMACUC!!! Nos quedamos mirando a quien había dicho eso. No suena mal, ¿eh? ¿Camacoco? ¿Camacoco? Sí, sí que suena bien. Al cabo de un ratito otro dijo: **CAMACUC, REVISTA PARA NIÑOS Y NIÑAS**. Pero, ¡qué bien suena!*

Nina i els Còmics

CAMACUC

MANEL GIMENO









Las Artes Escénicas como refugio en entornos desfavorecidos

Joan Collado Escuder

Catedrático de Dibujo, profesor de Artes Escénicas en el Bachillerato Artístico del IES Berenguer Dalmau de Catarroja y miembro de la compañía escénica Pont Flotant.

Lunes 18 de noviembre. Han pasado casi tres semanas desde que la DANA arrasara mi pueblo, Catarroja. El IES Berenguer Dalmau, el instituto público de la localidad, está pegado al barranco, por lo que resulta uno de los centros más afectados. Casi tres semanas después del 29 de octubre las autoridades autonómicas no han dado solución a los más de 1.500 alumnos que estudian allí, así que ante el desamparo en el que viven los estudiantes, el equipo directivo decide dejar de esperar las instrucciones que no llegan y empezar a organizar clases *on-line*, al menos mientras se gestionan alternativas viables.

Ese lunes es el primer día de «clase», la primera vez después de la tragedia que me voy a reencontrar con mi alumnado. Llevamos tres semanas contando y escuchando desastres, pérdidas y experiencias traumáticas, y espero que los alumnos de Artes Escénicas me cuenten cómo están. Pero cuando entran en la sesión y por fin nos vemos, aunque sea de manera virtual, no quieren hablar de la DANA. Lo primero que preguntan, insistentemente, es si vamos a hacer la representación escénica que estábamos preparando. Saben de sobra que el Auditorio del municipio está inundado, y que lo mismo o parecido les pasa a los

LA AUTORÍA DE LAS FOTOS ES DE JOSÉ IGNACIO DE JUAN





teatros de varios kilómetros a la redonda. Pero mis estudiantes ya han buscado otras posibilidades y contactado con diversas salas. Ante la devastación, lo que desean es hacer teatro.

No deja de sorprenderme este fervor por la práctica escénica, que a veces olvido que no solo yo poseo. Desde hace 20 años doy clases en secundaria y bachillerato. He sido tutor, he impartido Plástica, Dibujo Técnico, Dibujo Artístico, Audiovisuales... asignaturas muy especiales, creativas y apasionantes. Pero la relación que se crea en clase de Artes Escénicas es diferente, hay una complicidad, una confianza más profunda y humana.

También en la educación no formal he experimentado esa «magia del teatro». Como miembro de la compañía escénica Pont Flotant, he participado en talleres de creación y laboratorios y proyectos con diferentes comunidades, y en cada grupo, en cada taller, de alguna u otra manera, se han creado unas relaciones y se ha generado una convivencia que me atrevería a llamar memorable.

De los diferentes proyectos escénicos abiertos a la comunidad realizados con Pont Flotant me vienen a la cabeza sobre todo tres momentos. Para la obra *El hijo que quiero tener* (2016), en la que tratábamos el tema de la educación, realizamos un laboratorio intergeneracional, donde una veintena de niños y

adultos mayores de 50 años convivían y compartían dinámicas de creación escénica. Francesc, de 87 años, nos contó que después de la primera sesión del taller no pudo volver a casa. Lo vivido en esa primera sesión le había creado tal excitación que tuvo que darse un largo paseo para tranquilizarse antes de ir a dormir (esta anécdota la cuenta también en *El fill que vull tindre DOCUMENTAL*, 2016, 7m 15s, que puede visionarse en *Youtube*).

Muy especial fue también el taller en el Centro de Recepción de Menores de Buñol. Una veintena de adolescentes migrantes recién llegados encontraron en el teatro un refugio donde expresar sus inquietudes y explorar su propia identidad (este proceso se recogió en el documental *Ahir/Demà*, 2018 y en el cómic *La clase encendida*, 2021). El día de la muestra del taller aquellos jóvenes pasaron de ser vistos como un problema para los habitantes del municipio, a tener nombre y rostro, a tener voz protagonista.

El tercer momento, más reciente, fue dentro del proyecto *El veí del costat* (2023), en el que participaban personas refugiadas del CEAR de Sueca, junto con vecinos de esta localidad. Javier, uno de los asistentes a las sesiones, venía de Venezuela, donde había tenido que dejar a sus hijas. Nos contó en uno de los ensayos (material que se convirtió después en parte de la obra que se representó dentro del festival MIM de Sueca). que como persona migrante refugiada

estaba constantemente preocupado, dándole vueltas a la cabeza, pero que cuando entraba en el taller de teatro, los problemas se quedaban fuera. Los lazos creados en este taller entre las personas refugiadas (venidas de Ucrania, Senegal, Venezuela, Mali, Irán) y los vecinos del pueblo trascendieron el contexto del propio taller y continúan hoy en día.

¿Por qué? ¿Qué tienen de especial las clases de teatro?

Para empezar, las **dinámicas de desinhibición** ayudan a aceptar nuestra vulnerabilidad y la del otro, ayudándonos a no juzgar ni juzgarnos y a ser, por tanto más resilientes ante el error y el fracaso. Se crea un espacio de aceptación, poniendo en valor la particularidad y personalidad de cada cuerpo, de cada voz, validando la naturaleza y potencialidad de cada individuo. A través del juego nos mostramos más humanos, compartimos experiencias, nos abrimos física, vocal y emocionalmente y aprendemos a confiar en el grupo.

El **trabajo con la expresividad** nos hace abrir nuestras capacidades comunicativas, rompiendo bloques, desarrollando el control respiratorio y conociendo técnicas de relajación y distensión. El uso no cotidiano del cuerpo y la voz ayuda a expresar ideas y emociones profundas, a menudo no racionales y que de otra forma son difíciles de expresar.

El **juego dramático** estimula y desarrolla el pensamiento divergente, la imaginación y la empatía. Interpretar diferentes roles, personajes y situaciones te ayuda a ponerte en el lugar del otro sin juzgar. En las **improvisaciones** se trabaja la atención en muchas direcciones: la atención a uno mismo (la conciencia de lo que hago, de lo que siento...), la atención al otro (la escucha en escena, qué le pasa al otro, saber qué me propone y aceptar las propuestas, aportando a partir de ellas...); la atención en el espacio o conciencia espacial (si se me ve o no en el escenario, si estoy en luz, si estoy tapando a alguien, si el espacio está equilibrado...); la atención al objeto y al vestuario (cómo lo puedo utilizar, cómo me puede transformar...).

Durante los ensayos, en el **proceso de creación** se toma conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo y de la voz y se descubren como elementos/herramientas de juego y creación. Se aprende a escuchar los materiales de los compañeros (anécdotas, sueños, recuerdos, objetos, canciones, etc.), respetarlos y aprovecharlos para escenificarlos en la creación de material dramático, fomentando el sentimiento de equipo como motor de la creación colectiva. Se aprecia, además, la importancia y el valor de la verdad en la interpretación, buscando la implicación orgánica de cuerpo y voz en la acción, más allá de la interpretación declamada o histriónica y de tópicos, clichés y convencionalismos. Los participantes se aproximan al



uso de diferentes lenguajes, como el canto, el movimiento o la danza, el audiovisual, etc., así como desarrollan la capacidad comunicativa y facilitan el aprendizaje de lenguas.

En los **ensayos de asentamiento y fijación** del material creado se ejercita la memoria, tanto física como mental, a partir de partituras textuales y de movimiento; y a través del ritmo, la música, las imágenes, etc.

Y, por último, en la **representación** se muestra la síntesis de esos meses de aprendizaje, compartiendo con el público parte de la experiencia vivida. Aquí el concepto de grupo, de pieza dentro de un engranaje mayor, se revela en su máximo esplendor. La representación es un reto donde se expone y valida el trabajo realizado y se da protagonismo al alumnado, aumentando su sentido de autoeficacia y autoestima y empoderándolo. Como en todo aprendizaje basado en proyectos, el producto final, en este caso la representación escénica, visibiliza y da sentido práctico y competencial al aprendizaje, poniendo en funcionamiento diversos saberes y habilidades en un contexto real.

Es por todo esto que las Artes Escénicas, en definitiva, suponen una actividad muy eficaz para tra-

bajar las relaciones interpersonales y las emociones, especialmente en contextos vulnerables o entornos desfavorecidos. Tanto las sesiones del taller de teatro, como la representación y el hecho escénico, refuerzan los vínculos, ayudan a resolver conflictos o problemas de inserción social, a aproximarnos y entender al otro y a amar y valorar el material artístico y cultural.

Referencias:

Canal EL PONT FLOTANT. (24 de marzo de 2016). *El fill que vull tindre DOCUMENTAL* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sIZNo9S7Rfo>

Collado, J., Muñoz, J. (2021). *La clase encendida*. Pont Flotant.

Riebenbauer, R. (Director). (2018). *Ahir/Demà* [Film documental]. Pont Flotant, Raúl Riebenbauer y Waterdrop Fims. <https://pontflotant.es/ahir-dema-documental-2019>

Descarga gratuita:

https://1drv.ms/b/s!AsXgKC2QSeIOqp4XiH_XVjCsZQMjdQ?e=Gn29SW

Autoría

Joan Collado es licenciado en Arte Dramático y en Bellas Artes. Es Catedrático de Secundaria de la especialidad de Dibujo. Actualmente imparte clases de Artes Escénicas en el Bachillerato Artístico modalidad Música y Artes Escénicas.

Ha impartido cursos y talleres sobre cómic, artes plásticas, audiovisuales o dramatización para diferentes CEFIREs, para el Posgrado y Máster de Teatro Aplicado (Universitat de València), en la AECID de Nicaragua, de Honduras y de Costa Rica y ha participado en la redacción del currículum de la LOMQE de las asignaturas de ESO de Artes Escénicas y Artes Escénicas y Danza.

Es miembro fundador de la compañía Pont Flotant donde ha participado en sus montajes como actor, director y escenógrafo, con la cual han recorrido España y gran parte de Latinoamérica, con reconocimientos como el Premio Max a Mejor autoría teatral 2023, o los premios Institut Valencià de Cultura a Mejor espectáculo de teatro en los últimos 3 montajes, entre otros.





RECENSIONES



La condición digital. Juan Luis Suárez

*«La digitalización es la más grande emigración que la humanidad haya realizado desde que nuestra especie existe»
Un libro excelente, que realiza un esfuerzo, sin duda exitoso, para describir este mundo digital en el que ya vivimos. Nos aporta gran cantidad de referencias y datos y nos traslada acertadas reflexiones para vivir como ciudadanos libres en un mundo que, en estos momentos, parece ir por otros caminos, pero que, como toda obra humana, puede y debe adaptarse a las necesidades y valores de la condición humana.*

Francisco Luna

Toma de tierra. Yayo Herrero

La editora cierra su epílogo con un párrafo que recoge cuatro sustantivos para valorar su trabajo de edición de este libro: un placer, un honor, un privilegio y un auténtico regalo. Solo nos queda añadir a esa lista otro sustantivo más que también nos ha provocado su lectura y que, seguro, lo sentirá quien lo lea: un verdadero aprendizaje.

Carmen Heredero

Bienestar en la escuela. A. Hargreaves, D. Shirley

Lo más interesante de este libro no es lo que queda escrito en él, sino lo que queda por escribir por nosotros. Propongo a la comunidad educativa que soñemos juntos Bienestar en la escuela 2: proposiciones, ¿lo hacemos?

Gonzalo Poveda

La buena compañía. María Gómez

No es exclusivamente un libro informativo, es una lectura inspiradora para mejorar nuestras interacciones con los demás y crear un entorno en el que el apoyo mutuo y la comprensión sean pilares fundamentales.

Antonio Amante

Guía multidisciplinar de epilepsia infantojuvenil. VV.AA

(Asociación Nacional de Personas con Epilepsia – ANPE)

En definitiva, nos encontramos ante una obra imprescindible para el ámbito educativo, pues ofrece información rigurosa y completa acerca de la epilepsia, presentando opciones de actuación correctas para las instituciones educativas y para su profesorado.

M.^a Antonia Casanova



La condición digital Suárez, Juan Luis (2023)

Editorial Trotta, Madrid. 264 pp. ISBN: 9788413640952

Francisco Luna Arcos

La referencia de la condición humana en los procesos de digitalización

El autor, tras 258 páginas, termina su libro con una pregunta que pretende aclarar el sentido de toda su reflexión sobre la digitalización y lo que llama la condición digital: «¿a dónde vamos?» y esta pregunta viene pocas líneas después de reconocer de manera explícita que «la digitalización es la más grande emigración que la humanidad haya realizado desde que nuestra especie existe». Y no solo la más grande, sino la más acelerada.

Hace 250 años se inició la revolución industrial. Hace menos de cuatro décadas, nació Internet. Se considera que en el año 2002 se inició la era digital. Hace solo 18 años aparecieron las redes sociales. Y hace poco más de dos años, el 30 de noviembre de 2022, surgió ChatGPT, la herramienta de Inteligencia Artificial que en estos momentos parece omnipresente y que, posiblemente, será el siguiente hito sobre el que izará la nueva gran revolución de nuestra civilización y que puede disolver el elemento más importante en el que se ha basado la vida humana: la realidad, transmutada o sustituida por otras realidades y mundos generados por la IA. Es portentoso al tiempo que intimidante.

Con el fin de desarrollar un plano del presente y del futuro digital de la humanidad, el ensayo se propone responder a tres cuestiones básicas: en primer lugar, cómo funciona la digitalización (cuáles son sus

objetivos, cómo se administra y qué principios rigen su desarrollo), aspectos a los que se dedican los cuatro primeros capítulos; la segunda cuestión se centra en la descripción de los perfiles digitales que, sin ser excluyentes y con distintos grados de intensidad y definición, están ya presentes en la actual sociedad digital, temas que se desarrollan a través de otros cuatro capítulos; finalmente, los dos últimos capítulos, desde mi punto de vista centrales en este libro, intentan visualizar, por un lado, qué se podría entender por una ética centrada en los límites digitales y el capítulo final donde se desarrolla un intensa «defensa de una práctica del humanismo basada en la afirmación del valor único del ser humano por el hecho de serlo».

El primer capítulo se inicia de manera rotunda con la idea clave que el autor intenta explicar en gran parte del libro: «La condición humana es condición digital». La llegada del mundo digital, con su proceso de digitalización, representa una transformación económica y social sin precedentes. Este cambio exige reflexionar, no solo sobre el futuro hacia el que nos dirigimos, sino también sobre la esencia misma de la condición humana. Nos enfrenta al interrogante de cómo evolucionará dicha condición en el contexto de una sociedad completamente digitalizada.

Siguiendo las reflexiones de Hannah Arendt, que en su libro «Condición humana» señalaba que esta condición se define por las capacidades cuya transformación o pérdida supondría la privación de nuestra condición como humanos, el autor intenta descubrir si esa con-

dición humana se ha transformado por la digitalización y ha transmutado en condición digital, y qué consecuencias tiene y seguirá teniendo en el futuro cercano en todos los ámbitos de nuestra existencia, desde la reingeniería del ser humano, a las consecuencias en el ámbito político de los sistemas democráticos, en los modelos de negocio y en nuestro propio comportamiento, tanto en el ámbito social como incluso y de manera intensa en el entorno privado.

El periodo de la pandemia es una referencia constante para el autor, primero porque se actuó como una especie de tabla de salvación que nos mantuvo unidos y protegió nuestra salud y, segundo, porque ese periodo se comportó como «un espejismo en el que lo digital y lo analógico se fundieron», proporcionando una especie de entrenamiento natural al ser la primera vez en la que se superpusieron el tiempo de trabajo y el tiempo de entretenimiento. Pero, además, durante este tiempo de encierro social se confirmaron rotundamente dos hechos: por un lado, la realidad de la denominada brecha digital fruto de las diferencias socioeconómicas y culturales y, por otro, que gran parte de la salvación procedió del mundo analógico a través de los denominados trabajadores esenciales.

El mundo actual vive en lo que J. Luis Suárez denomina «dualismo platónico» entre lo analógico y lo digital, con una gran parte de la población, la más joven, para quienes los principales elementos de su vida se presentan de manera digital, mientras que los mayores, nacidos en un mundo analógico, estamos aprendiendo a trasladar nuestras actividades al ámbito digital. Esta brecha generacional es la mayor vivida hasta el momento por el ser humano.

Define la digitalización, concepto clave de todo este proceso, como una inmensa obra tecnológica y de ingeniería, pero cuyo desarrollo actual va íntimamente ligado a un planteamiento ideológico basado en el proceso de digitalización y en el capitalismo tecnológico. Esta nueva realidad está sustentada en una red de redes, espacios, cosas y, también y de manera central, personas, que además son la última frontera de este proyecto: «reemplazar la condición humana biológica, pero libre, por una condición digital programable».

Un elemento al que el autor dedica muchas de sus reflexiones es la importancia en todo este proceso de los datos, a los que denomina como «el nuevo petróleo de la economía digital». Toda actividad humana genera datos y en este mundo digital todos nos hemos convertido en «ser-datos». La dataficación va unida a su mercantilización y a la automatización de los contenidos y todo este proceso tiene como objetivo provocar cambios en el comportamiento de los

usuarios y en incitar a consumir más, convirtiéndonos en consumidores acríticos que adquirimos nuevas herramientas, versiones y servicios sin preguntar, por estar a la última, sin ser plenamente conscientes de que cada nuevo aparato supone un paso más en la tela de araña digital. Esta ingente cantidad de datos personales, que cedemos de forma acrítica e inconsciente, suele estar vinculado al mecanismo más eficaz utilizado por estas empresas que es el famoso y tramposo «todo gratis», sin darnos cuenta de que cedemos nuestros datos a empresas privadas, que a través del análisis *big data*, los utilizan para predecir patrones de comportamiento humano.

El mayor problema, como señala acertadamente J. Luis Suárez, es que la incapacidad de los gobiernos y los estados ha llevado a una clara falta de regulación de este proceso y a la escasa o nula dedicación de esfuerzos a crear sus propias plataformas (recordemos el traslado de la educación durante la pandemia a plataformas privadas como *Google Classroom*, provocando enormes problemas de privacidad). Como señala el autor, hemos aceptado la reducción del Estado en sociedades democráticas por la combinación de dos ideologías, el neoliberalismo y la globalización. Además, como bien recuerda, Europa no ha sido capaz de crear su propia plataforma, de forma que estamos en manos de dos grades plataformas, ambas norteamericanas.

¿Qué pensaríamos si, cuando compramos un frigorífico, nos pidieran todos nuestros datos personales para ponerlo en marcha? Pues esto es lo que hacemos cuando abrimos la caja de un dispositivo digital y lo ponemos en funcionamiento. Si aceptamos el camino más cómodo y mayoritario, el sistema de ajustes «por defecto», nos sumergimos en sucesivas capas de información personal con carácter obligatorio. Y a este proceso se añade la firma del incontrolable documento de «condiciones de uso». Como señala el autor, «el principio de simplicidad ha derivado en el control absoluto sobre el usuario», en una lucha constante por dominar la voluntad de los usuarios, limitando sus opciones y empujándonos a recorrer caminos preestablecidos, lo que supone «aceptar una vigilancia pasiva y total y entregar toda nuestra privacidad».

El autor reflexiona, de manera muy sugerente, sobre muchos otros temas extraordinariamente importantes: el transhumanismo como siguiente paso en la evolución de la humanidad; la conexión del cuerpo humano a las redes de comunicación global (habla, por ejemplo, de la posibilidad de subir nuestra mente a la nube); sobre los efectos negativos de la digitalización en la esfera pública y especialmente en los temas políticos con objetivos como polarizar y agudizar las

divisiones sociales; sobre la inteligencia artificial de la que afirma que nos ha metido en la mayor crisis de identidad que la humanidad ha tenido jamás o sobre el asalto al lugar sagrado de nuestra privacidad, nuestra casa y nuestro cuerpo cada vez más cargado de aparatos digitales y *wearables* que recogen constantemente información.

Ante toda esta realidad surge la pregunta sobre cómo enfrentarse a sus efectos perversos, sin dejar de usar sus incuestionables beneficios. Es evidente que es difícil percibir el aspecto negativo de la digitalidad cuando experimentamos a diario sus ventajas, a veces sentidas como un milagro, y engordadas por una «permanente transfusión de anabolizantes digitales»; sin embargo, hay que hacer algo para no dejarse llevar por este parque de atracciones digital y a esta preocupación dedica el autor los dos últimos capítulos. El extraordinario capítulo 9, «Ética de los límites digitales», es una muy acertada respuesta a los retos de este mundo digital, y es además enormemente

convinciente porque lo hace en primera persona, señalando y justificando los límites digitales que se ha impuesto a sí mismo y ha acordado en su entorno familiar e incluso laboral. El capítulo final lo centra en describir una digitalidad basada en los derechos humanos, los valores del humanismo y la calidad y competitividad tecnológica.

Un libro excelente, que realiza un esfuerzo, sin duda exitoso, para describir este mundo digital en el que ya vivimos. Nos aporta gran cantidad de referencias y datos y nos traslada acertadas reflexiones para vivir como ciudadanos libres en un mundo que, en estos momentos, parece ir por otros caminos, pero que, como toda obra humana, puede y debe adaptarse a las necesidades y valores de la condición humana.

Juan Luis Suárez. Catedrático de Humanidades Digitales en Western University de Ontario (Canadá). Director del laboratorio de investigación digital The CulturePlex Lab. Doctor en Filosofía por la Universidad de Salamanca.

Francisco Luna Arcos Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto. Profesor de Lengua y Literatura. De 1992 a 2001, coordinó la elaboración de los currículos escolares del País Vasco de todas las etapas no universitarias. En 2001 se incorpora al Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), como miembro del equipo directivo, donde coordinó un gran número de evaluaciones (Evaluación de diagnóstico, PISA...) e investigaciones. De 2009 a 2013 fue director de este organismo y vicepresidente del Consejo Escolar de Euskadi. Integrante del grupo de investigación interuniversitario *Abjoves* sobre abandono escolar. Corresponsal de la revista *Cuadernos de Pedagogía* durante 20 años. Autor y coautor de libros y artículos sobre diversos temas educativos. Ha formado parte del grupo de expertos nombrado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para la elaboración de la propuesta curricular de la LOMLOE.

Actualmente es presidente del *Fórum europeo de administradores de la educación* Euskadi (FEAE). Miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, como personalidad de reconocido prestigio. Consejero del Consejo Social de la Universidad del País Vasco a propuesta del Parlamento vasco.





Toma de Tierra

Herrero, Yayo (2023)

Editorial Caniche. 288 pp. ISBN:9788412583304

M.^a del Carmen Heredero de Pedro

Un libro necesario, en un momento de crisis civilizatoria, que analiza nuestra sociedad desde la perspectiva de los ecofeminismos.

Consta de un prólogo de la autora, un núcleo central, dividido en tres partes, y un epílogo de la editora. Este libro contiene la evolución, de más de diez años, del pensamiento y la práctica de la autora, fruto, en sus propias palabras, de un pensamiento y una práctica colectivos.

Ya en el prólogo, la autora nos introduce de lleno en el contenido que va a desarrollar a lo largo de sus 287 páginas: cincuenta años después del informe sobre *Los límites del crecimiento*, de 1972, auspiciado por el Club de Roma, se han traspasado los riesgos ecológicos que este predijo; nos encontramos con grandes dificultades para la reproducción social y la injusticia se ha incrementado. Todas estas manifestaciones de la actual crisis civilizatoria están interconectadas y tienen su origen en el conflicto entre el capital y la vida.

La primera parte, «La disputa por la hegemonía» está compuesta por siete capítulos donde se va desgranando toda la filosofía y la ética que constituyen una perspectiva ecologista y feminista, situando, en primer lugar, los falsos mitos que hemos asimilado en la cultura occidental –el ser humano como dueño del mundo, vivir como si no necesitáramos cuidados, el crecimiento económico como un fin en sí mismo...– para después defender, explicar y reclamar el necesario y urgente diálogo entre la economía feminista –que pone el foco en el valor de los cuidados– y la

economía ecologista –que lo pone en la sostenibilidad del planeta–, en una síntesis que podemos definir como la defensa de la vida.

El capítulo centrado en la relación vida-trabajo – el tercero de esta parte– cuestiona el concepto de trabajo, reducido a «empleo», lo que nos lleva a invisibilizar la actividad de los cuidados que realizan las mujeres en el ámbito doméstico, así como la explotación de la naturaleza, a pesar de ser ambas actividades necesarias para generar las propias condiciones de la producción mercantil. Frente a esa concepción «empobrecida y descafeinada», considera trabajo toda la actividad humana necesaria para la vida, independientemente de su monetización.

Es relevante el capítulo dedicado a las migraciones medioambientales, en el que la autora denuncia esta etapa del capitalismo caracterizada por la expulsión de poblaciones enteras, provocada por dos procesos: los motivos ambientales y el acaparamiento de tierras. En efecto, la crisis ecológica provoca desastres que están destruyendo medios de vida, hábitats, infraestructuras y ecosistemas que reducen las posibilidades de vida; por otro lado, la compra de grandes extensiones de territorio de África y América Latina por empresas transnacionales y entidades financieras, para la industrialización de la agricultura o la ganadería, implica la destrucción de economías rurales tradicionales. Ambos procesos obligan a desplazamientos masivos de población. El colmo de la injusticia es la respuesta del mundo rico, blindando sus

fronteras para evitar la entrada de esos «desplazados medioambientales».

Especial interés tiene para nuestro ámbito educativo el capítulo titulado «Educar en tiempos de emergencia civilizatoria». El cambio sistémico necesario para sostener y cuidar la vida exige transformaciones materiales de los modelos productivos y de las políticas, poniendo en el centro la satisfacción de las necesidades humanas, pero estas transformaciones tienen que ir acompañadas de un cambio social y cultural, para lo cual la educación es un factor imprescindible. Por ello, la autora desarrolla «siete posibles caminos para una educación orientada a sostener la vida en tiempos de cambio climático». Se trata de siete criterios que deberían enmarcar la tarea educativa y que vienen a sintetizar los principios de la cultura ecofeminista que se desarrollan a lo largo de todo el libro, siempre con el objetivo de colocar la vida en el centro, de vincularnos a la tierra y a los demás, denunciando el mal modelo de desarrollo y valorando la diversidad, la sostenibilidad y la búsqueda de alternativas.

El relato de variados conflictos que han tenido lugar en nuestro país, protagonizados por colectivos de mujeres, con todos los rasgos para ser definidos como ecofeministas, da lugar a un capítulo propio. Así, se describe el conflicto de las temporeras de la fresa, contra la explotación laboral y los abusos sexuales de sus empleadores o capataces; el movimiento por el derecho a la vivienda, que nos explica cómo construir una ciudad y la importancia de la comunidad para afrontar las crisis; el movimiento de mujeres que busca asegurar el acceso a la energía y la necesidad de transitar hacia formas de energía justas y sostenibles y una confluencia feminista y ecologista fundamental en las movilizaciones del 8 de marzo de 2018 y 2019, en especial, la huelga de consumo que se promovió esos años.

Un pequeño capítulo cierra esta primera parte, «Cómo organizar la vida en común en el Antropoceno» -hemos cambiado de era geológica, ya no estamos en el Holoceno, sino en una época caracterizada por el agotamiento de los recursos como el agua dulce, la energía, los minerales... «La era geológica definida por el impacto humano en la Tierra», titula un artículo de julio de 2023 la revista *National Geographic*. Pues bien, Yayo Herrero señala tres consideraciones que deberían tenerse en cuenta en todas las constituciones del mundo: el territorio no es un decorado, es un organismo vivo cuyos bienes comunes conviene que se blinden y se protejan; un territorio nunca está aislado, en concreto, en nuestro país tenemos un gran déficit físico y territorial causado por un modelo

de producción y consumo incompatible con nuestros propios recursos y, en tercer lugar, las personas no podemos existir si no se garantizan y protegen los vínculos necesarios para asegurar la pervivencia de los cuerpos vulnerables en los que nos encarnamos.

La segunda parte de este libro, mediante la fórmula de la entrevista -se exponen dos entrevistas realizadas a la autora y publicadas por sendos medios de comunicación-, hace un repaso por todo lo tratado en la primera parte. Es significativa su lectura pues, en la primera de ellas, clarifica las posibles dudas y cuestionamientos que nos genera la primera parte que, a modo de portavoz, el periodista le va formulando. Así rechaza, por ejemplo, que la mayor vinculación de las mujeres con el mundo natural y con la vida no tenga que ver con una consideración esencialista de las mujeres, sino con su papel social de subalternidad, que les hace ser más sensibles a desarrollar más la ética del cuidado. O aclara que una sociedad ecofeminista no supondría renunciar al progreso científico y tecnológico, sino avanzar hacia otro modelo de progreso para que todas las personas que habitamos este planeta podamos construir una vida buena, equitativa y ajustada a los límites que tenemos. La segunda entrevista desarrolla la conexión de la ecología con el arte, a partir de las reflexiones que suscita la obra pictórica de Robert Smithson, *Un recorrido por los monumentos de Passaic, New Jersey*, una expresión crítica sobre los efectos del industrialismo.

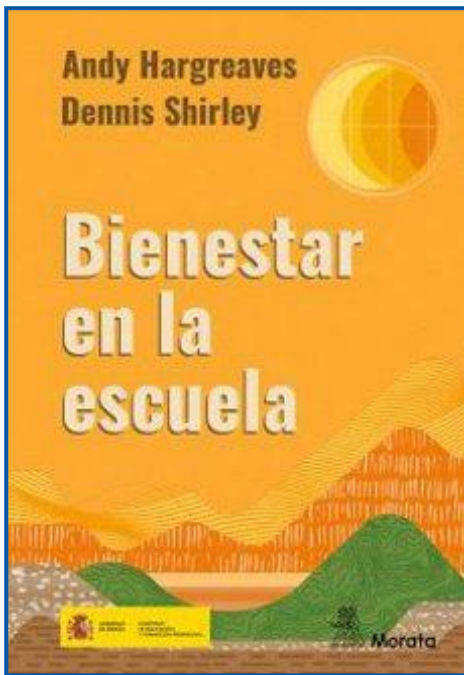
Por último, la tercera parte contiene un par de textos. El primero son unas reflexiones a partir de la crisis de la COVID-19, donde se apuesta por imaginar utopías y «aprender a mirar como si estuviéramos fuera del capitalismo», por hacer un ejercicio de rebeldía y actuar como Antígona, que desobedece las leyes para cambiarlas, porque considera que enterrar a su hermano es legítimo y sagrado. Y en el segundo, a partir de la referencia a la novela de Margaret Atwood, *El cuento de la criada*, se habla sobre el miedo y la seguridad en un entorno distópico, como es el generado por la crisis social y ecológica, y con la referencia al *Frankenstein*, de Mary Shelley, se llama a la necesaria responsabilidad -no mirar para otro lado- sobre las consecuencias monstruosas de algunos aspectos del progreso.

La editora cierra su epílogo con un párrafo que recoge cuatro sustantivos para valorar su trabajo de edición de este libro: un placer, un honor, un privilegio y un auténtico regalo. Solo nos queda añadir a esa lista otro sustantivo más que también nos ha provocado su lectura y que, seguro, lo sentirá quien lo lea: un verdadero aprendizaje.

M^a del Carmen Heredero de Pedro Doctora en Filología por la Universidad Complutense de Madrid. Activista sindical y feminista. Ha sido maestra y profesora de Lengua y Literatura. Ha sido secretaria de la mujer de la Federación de Enseñanza de CC. OO. (1994-1996, 1998-2004, 2013-2017). Ha sido coordinadora del Observatorio de Igualdad de Género de la Fundación Sindical de Estudios, fundación de CC. OO. de Madrid (2008-2012). Ha sido profesora de los másteres «Gestión para las transformaciones sociales en la globalización» («La educación para el progreso y el desarrollo») de la Universidad Autónoma de Madrid (2008-2009) y «En igualdad de mujeres y hombres» de la Universidad del País Vasco (2009-2018).

Actualmente es miembro del Consejo Escolar del Estado, en representación de la Federación de Enseñanza de CC. OO. y desarrolla su actividad, especialmente, en la reflexión y la divulgación de la coeducación.





Bienestar en la escuela

Hargreaves A., Shirley D. (2023)

Ediciones Morata. 254 pp. ISBN:9788419287649

Gonzalo Poveda Ariza

Andy Hargreaves y Dennis Shirley, expertos en educación de reconocido prestigio internacional, nos invitan a revisar y repensar para qué sirven las escuelas.

A través de una visión profunda, reveladora y funcional sobre la incidencia del bienestar en el proceso enseñanza-aprendizaje y su relevancia a la hora de construir ciudadanos globales partícipes de un éxito colectivo, y no solo ciudadanos aislados que compiten por un éxito individual, nos presentan el concepto de bienestar como un desafío y una enmienda a la totalidad de los sistemas educativos.

Su definición de bienestar abarca mucho más que el establecimiento de un entorno educativo seguro y estructurado. Avanza hacia la transformación del clima escolar y la evaluación y cuidado del latido de sus habitantes extendiendo la corresponsabilidad de este bienestar a las familias y la sociedad, llevándolo al estatus de imperativo ético indisoluble del éxito educativo. Se describe el binomio rendimiento académico -bienestar escolar como algo vital para la mejora de la experiencia educativa. La mejora del bienestar como requisito previo para el éxito académico, y el rendimiento académico como algo esencial para el bienestar.

El libro nace de un encargo realizado por el gobierno provincial de Ontario (Canadá) con el objeto de evaluar las medidas implantadas para promover el bienestar del alumnado al comprobar que el alto rendimiento académico no venía de la mano de una estancia satisfactoria en el ámbito escolar. El éxito en

pruebas estandarizadas no significaba que el alumnado estuviera física o psicológicamente bien. La amplia reflexión realizada por los autores con las evidencias que fueron encontrando sirven de sustento para ahondar en otros estudios, investigaciones y prácticas educativas realizadas en diferentes países y cuya respuesta es una llamada de atención a las legislaciones educativas «Si recorremos las normativas educativas queda en evidencia que el éxito es lo que de verdad importa y, a veces, casi lo único que importa».

Andy Hargreaves y Dennis Shirley ponen en entredicho la justificación de los medios y el fin de las pruebas estandarizadas ya que no van de la mano del bienestar de la comunidad educativa, y lo hacen con una frase esclarecedora: «Si el éxito es lo que importa, el bienestar social es lo importante». Recuerda aquella canción compuesta por Javier Krahe: *nos ocupamos del mar y tenemos dividida la tarea, yo lo que tiene importancia y ella todo lo importante*.

Todas las páginas conducen hacia un cambio en la manera de ser y estar en las escuelas, un nuevo enfoque que tenga en cuenta el bienestar emocional de los habitantes de los centros educativos y que aplique las políticas y medidas necesarias para prevenir, salvaguardar, cuidar y mejorar la salud emocional de su comunidad educativa. «Es importante sacar de río arriba a personas que se están ahogando. Es igual de importante ir río arriba para detener a quién los está empujando». Una transformación que no puede ser fruto de un impulso consecuencia de un momento

puntual de máxima alerta, como fue la pandemia y el deterioro social que provocó, sino como algo estructural que refuerce los sistemas educativos, uno de los pilares sobre los que debe asentarse cualquier otra innovación educativa y que quede a salvo de recortes y medidas restrictivas.

La lectura de *Bienestar en la escuela* no solo nos sienta en los pupitres de todas las escuelas, sino que nos saca a la pizarra y nos devuelve al estudiante que todos llevamos dentro. Nos hace partícipes de lo que ocurre aulas adentro para que seamos conscientes de que es una prolongación de lo que pasa en el más allá de las escuelas, y viceversa.

Todo en *Bienestar en la escuela* es fruto de la observación y responde a una lógica pedagógica, nada parece utópico: si queremos mejorar el bienestar estudiantil también es necesario cuidar el bienestar de toda la comunidad educativa. O como decíamos ayer, para un verdadero bienestar en la escuela necesitamos a toda la tribu: «ella cuida de las olas, yo vigilo la marea».

A partir de ahí surgen cientos de interrogantes que no se pueden quedar en el aire, urge respirar los cuerpos adentro: ¿por qué ideamos y ponemos en práctica sistemas educativos empeñados en no favorecer un clima más favorable? ¿Por qué seguimos realizando evaluaciones y pruebas estandarizadas que generan un estrés innecesario en toda la comunidad educativa y conducen a crear atletas que compiten unos contra otros? ¿Cuándo nos daremos cuenta de que lo importante no es ser el mejor de la clase, sino conseguir que cada estudiante pueda llegar a sacar lo mejor de sí mismo, teniendo como única competición mejorarse y mejorar sus alrededores? ¿Para cuándo una evaluación del grado de bienestar de la comunidad educativa? ¿Cuándo nos preguntaremos qué nos haría más felices y haría más amable nuestro aprendizaje? ¿Por qué el currículum y las pruebas estandarizadas impiden a los docentes poder irse por las ramas, y niegan el tiempo necesario para poder adaptar los conocimientos teniendo en cuenta las necesidades e inquietudes del alumnado, si de todos es sabido que para enseñar matemáticas a Pedro, primero hay que conocer a Pedro y luego saber matemáticas? ¿Por qué hacemos pasar a una maestra interina, que lleva 10 años ejerciendo la docencia, por una prueba memorística que requiere el estudio de temarios interminables, que seguramente ya haya superado sin plaza en varias ocasiones, que le genera una ansiedad y esfuerzo que obstaculiza su labor docente, cuando tenemos la oportunidad de evaluarla en su práctica docente diaria? ¿Por qué someter a las familias al estrés y, a veces, la impotencia de no saber o no poder ayudar lo que les gustaría a sus hijos con la tarea?

¿Para cuándo reconocer la importancia de equivocarse y lo importante de poder poner las estrellas a rebobinar con itinerarios mucho más flexibles que nos permitan reconducir nuestros aprendizajes para no desperdiciar tanto talento? ¿Cómo evitar que las nuevas tecnologías que nos ofrecen tantos recursos no nos pongan a su servicio? ¿Cómo vamos a conseguir remar juntos para lograr que todos lleguen a la meta, si parece que el éxito de unos está asociado a la derrota de los otros?

Este libro reivindica, entre otras cosas, que otra manera de evaluar es posible, que son aconsejables metodologías que incluyan espacios naturales y tiempos adaptados a las necesidades del alumnado. Que urge devolver su importancia a otras disciplinas, al juego, a la actividad física y conectar al alumnado con la naturaleza mostrando una forma más saludable de vivir y aprender que desarrolle el sentido de responsabilidad con el planeta. «Nos ocupamos del mar y tenemos dividida la tarea: ella cuida de las olas, yo vigilo la marea». Subraya también la importancia de un enfoque ético de las tecnologías en el aprendizaje digital, en lugar de un uso excesivo e irracional, para mejorar la calidad de uso en términos de beneficios para el aprendizaje y el bienestar.

En definitiva, apuesta por poner luz natural a los currículos y liberarlos de la primacía de aquellas materias evaluables en las pruebas estandarizadas de PISA, que provocan que los estudiantes pasen su tiempo escolar ansiosos y orientados únicamente a la superación de pruebas, desconectando del resto de enseñanzas y, sobre todo, del disfrute del camino del aprendizaje.

Bienestar en la escuela resalta también la necesidad de una política económica basada en la prosperidad social y no en la austeridad, que vele por los estudiantes más vulnerables y mejore la igualdad de oportunidades. Que se preocupe de los conocimientos, pero que también se ocupe de lo invisible a primera vista. «También cuidamos la tierra y también con el trabajo dividido: yo troncos, frutos y flores; ella riega lo escondido».

Probablemente este libro no haya inventado nada y, sin embargo, es revelador e inspirador. Seguramente no ofrezca la respuesta ideal, pero nos llena la piel de preguntas y nos conduce a posibles soluciones. Tal vez no tenga la receta perfecta, pero sí nos recuerda que los que somos ingredientes principales de esta maravilla que llamamos escuela: estudiantes, docentes, familias, personal de administración y servicios... nos necesitamos sanos, contentos y juntos. Para ello es imprescindible que las políticas educativas añadan bienestar *virgen extra* para que no se quemé nada ni nadie, para conseguir la máxima calidad, porque de

este plato vamos a comer todos: tú, yo y el de enfrente.

No, este libro por sí solo no es nada del otro mundo, pero si nos lo llevamos todos a la playa, estoy seguro de que a la vuelta la escuela estará y será mucho más morena.

Libro, en mi opinión, tremendamente humano. No solo por lo que nos cuenta, especialmente por lo que

nos sugiere y la invitación que nos brinda a reflexionar más allá de las matemáticas y las lenguas, más acá de nuestro lado izquierdo.

Lo más interesante de este libro no es lo que queda escrito en él, sino lo que queda por escribir por nosotros. Propongo a la comunidad educativa que soñemos juntos *Bienestar en la escuela 2: proposiciones*, ¿lo hacemos?

Gonzalo Poveda Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Técnico Superior en Educación Infantil. Miembro del Consejo Escolar del Estado en representación del Personal de Administración y Servicios. Responsable de la red social trabajarenlopublico.com de UGT-SP.





La buena compañía

Gómez, M. (2024).

Ediciones Temas de Hoy. 320 pp. ISBN: 9788419812308

Antonio Amante Sánchez

La buena compañía es obra de María Gómez, una psicóloga que se ha dado a conocer en los últimos años por su capacidad para comunicar temas psicológicos complejos de forma clara y comprensible. Su popularidad en las redes sociales no es casual, ya que ha conseguido atraer la atención de un amplio público gracias a su enfoque cercano, accesible y comprensible. Este estilo, que logra un equilibrio entre profundidad y sencillez, se refleja en su libro, en el que combina teoría y práctica para ofrecer una lectura que no sólo enseña, sino que también invita a la reflexión personal.

El título del libro, *La buena compañía*, ya deja entrever el tema central de la obra: la importancia de las relaciones humanas para nuestro desarrollo y bienestar. A lo largo de sus páginas, la autora explica que las interacciones que mantenemos con otras personas son importantes no sólo para nuestra supervivencia, sino también para nuestro crecimiento emocional y psicológico. La autora subraya que estas relaciones sociales desempeñan un papel crucial en la formación de nuestras creencias, comportamientos y percepción del mundo.

Una de las ideas fundamentales que María Gómez plantea en su libro es la noción de que las personas que nos rodean actúan como espejos, reflejando aspectos de nosotros mismos que a menudo no podemos ver directamente. De este modo, las relaciones no son solo una fuente de apoyo emo-

cional, sino también una herramienta de autoconocimiento. A través de los demás podemos observar nuestras propias fortalezas, debilidades y áreas de crecimiento. Según Gómez, este proceso es bidireccional: cuando aprendemos de los demás, también influimos en sus vidas, creando un entorno de re-
troalimentación constante.

Lo que realmente me ha llamado la atención de este enfoque es que María Gómez no se limita a hablar de las relaciones más íntimas o personales, como las de pareja o familia. En *La buena compañía* también se explora la importancia de relaciones más amplias, como las amistades, los compañeros de trabajo e incluso las personas con las que nos relacionamos en situaciones cotidianas. Cada relación, por profunda que sea, afecta a cómo nos sentimos y cómo nos vemos a nosotros mismos. La autora lo resume así: incluso un gesto tan sencillo como la sonrisa de un desconocido puede mejorar nuestro estado de ánimo y recordarnos que formamos parte de una comunidad más amplia.

A mi parecer, uno de los puntos fuertes de Gómez como autora es su capacidad para hacer accesible la psicología, una ciencia que a menudo se considera distante o excesivamente técnica, y que en nuestro sistema educativo es una gran olvidada en la Enseñanza Secundaria. En este libro utiliza un estilo fresco, dinámico y desenfadado, sin perder la seriedad y el rigor que requiere el análisis del com-

portamiento humano. A lo largo del libro, la autora se esfuerza por desmitificar muchos conceptos psicológicos que podrían parecer intimidantes para el lector medio, explicando de forma sencilla temas como el significado del afecto, la necesidad de pertenencia o los efectos de la soledad en la salud mental.

La autora no se presenta como una experta que dicta teorías desde una posición de autoridad, sino que adopta un tono cercano, casi conversacional, que permite al lector identificarse rápidamente con sus ideas. Esto resulta especialmente evidente en los numerosos ejemplos y anécdotas que utiliza a lo largo del libro. Estas historias, muchas de ellas basadas en sus experiencias como psicóloga, ayudan a ilustrar los conceptos teóricos de forma concreta y comprensible. No solo facilitan la comprensión, sino que añaden una dimensión emocional a la lectura para que el lector entienda y también sienta el significado de lo que se está tratando. Esta técnica es muy utilizada por los docentes, haciendo que los estudiantes puedan comprender mejor conceptos que pueden resultar más complejos.

Uno de los temas recurrentes en *La buena compañía* es la importancia del contacto físico y emocional. Gómez subraya cómo gestos tan sencillos como un abrazo pueden tener efectos profundos en nuestro bienestar emocional y psicológico. A partir de estudios científicos y ejemplos de la vida cotidiana, la autora explica cómo el contacto físico puede reducir los niveles de estrés, favorecer la liberación de oxitocina (la llamada hormona del amor) y reforzar el vínculo emocional entre las personas. También señala que en una sociedad cada vez más digitalizada y conectada virtualmente, el poder del contacto humano real se olvida con facilidad, lo que puede repercutir negativamente en nuestro bienestar general.

Otro punto clave que aborda es la necesidad de pertenecer a un grupo. Nos recuerda que, como seres sociales, necesitamos sentir que formamos parte de algo más grande que nosotros mismos. Esta necesidad de pertenencia es fundamental para nuestra identidad y autoestima. La autora explica cómo desde pequeños nos esforzamos por formar parte de un grupo, ya sea en la familia, en la escuela o en el trabajo, y cómo estos grupos nos proporcionan una sensación de seguridad y afirmación. Sin embargo, también advierte del peligro de depender demasiado del reconocimiento externo para definir nuestra valía y nos insta a encontrar un equilibrio saludable entre la interacción social y la autoestima interior.

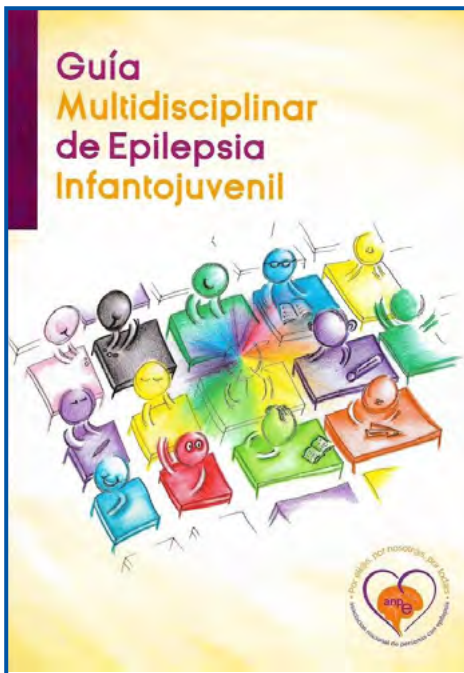
La forma en que Gómez estructura el libro también contribuye a su accesibilidad. Cada capítulo fluye de forma natural en el siguiente, permitiendo al lector seguir el hilo de sus ideas de forma coherente. A medida de que el lector avanza, las ideas se entrelazan y proporcionan una visión holística del comportamiento humano y del impacto de nuestras relaciones en nuestra vida cotidiana. Esta organización facilita la lectura y evita que el lector se sienta abrumado por la información. Además, el lenguaje sencillo y directo de la autora facilita la comprensión y hace que el libro sea una excelente opción para las personas que no tienen conocimientos previos de psicología. De hecho, un aspecto destacable de *La buena compañía* es que, aunque se fundamenta en teorías psicológicas, no da la sensación de ser un libro académico. Aunque se basa en resultados de investigación y conceptos teóricos, el enfoque de Gómez es extremadamente práctico. No se centra solo en explicar cómo funcionan las relaciones, la autora también ofrece consejos y sugerencias sobre cómo podemos mejorar nuestras interacciones diarias. Desde técnicas para desarrollar la empatía, hasta estrategias para fortalecer nuestras relaciones más importantes, es decir, proporciona herramientas útiles que los lectores pueden aplicar en sus propias vidas.

Por encima de todo, debo confesar que he sentido que este libro, *La buena compañía*, es una obra que consigue algo poco frecuente: hacer que la psicología sea accesible y atractiva para un público amplio. A través de un enfoque cercano y ameno, María Gómez nos invita a reflexionar sobre la importancia de nuestras relaciones y cómo afectan a nuestro bienestar emocional. Con ejemplos claros, historias cautivadoras y un estilo fresco, la autora consigue que conceptos complejos sean fáciles de entender y aplicar a la vida cotidiana. No es exclusivamente un libro informativo, es una lectura inspiradora para mejorar nuestras interacciones con los demás y crear un entorno en el que el apoyo mutuo y la comprensión sean pilares fundamentales.

Este libro es una excelente lectura tanto para las personas que buscan una introducción a la psicología, como para las que ya tienen conocimientos previos, pero quieren profundizar en el impacto de las relaciones humanas en nuestra vida diaria. En definitiva, María Gómez consigue transmitir que las relaciones no son algo accesorio o adicional, sino que están en el núcleo de lo que nos hace humanos.

Antonio Amante Sánchez Presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes CANAE y estudiante del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública en la Universitat de València.





VV.AA (2022). **Guía multidisciplinar de epilepsia infantojuvenil**

Asociación Nacional de Personas con Epilepsia – ANPE

129 pp. ISBN 978-84-09-44357-4

M.^a Antonia Casanova

Nos encontramos ante una obra, una Guía en su sentido más estricto, de enorme importancia para muchos estudiantes, de todos los niveles educativos, que se pueden ver desatendidos durante su etapa de escolarización, obligatoria o post-obligatoria, por la falta de conocimiento de su situación asociada a la epilepsia. Del mismo modo, resulta de vital interés para los profesionales de la educación, comprometidos con su responsabilidad docente, pues el desconocimiento que existe acerca de la epilepsia y sus posibles manifestaciones puede llevarlos a errores en la interpretación de determinadas conductas, no debidas a nada intencionado, sino ocasionadas por ser habituales en situaciones concretas de este trastorno.

Evidentemente, los profesionales que nos dedicamos a la educación no disponemos de datos suficientes como para dominar todos los síntomas que puedan presentar determinados trastornos o enfermedades, por lo que resulta fundamental disponer de nociones básicas, al menos, para poder responder de modo adecuado ante situaciones imprevistas y desconocidas para la mayoría.

Para ello se pensó, en su momento, por parte de la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia-ANPE, en poder contar con una Guía como la que ahora tenemos ya publicada, que ofreciera información médica, psicológica y educativa para que el profesorado al frente de nuestras aulas disponga de esos conocimientos básicos imprescindibles para actuar de forma correcta ante una situación de crisis o de manifesta-

ciones poco comprendidas durante las clases en su día a día habitual.

Describiendo someramente el contenido de la Guía, digamos que consta de tres grandes bloques: uno que informa desde el punto de vista médico, otro desde el enfoque psicológico y un tercero sobre aspectos educativos, todos ellos importantes para el profesorado. Añadamos también que los autores y autoras de los diferentes capítulos son expertos en la temática que abordan, no solo desde un plano teórico, sino también desde una gran experiencia práctica.

En los capítulos 1 al 5, comienza la Guía aclarando, desde un enfoque médico, los conceptos básicos sobre la epilepsia: qué es y qué no es, al igual que los tipos de epilepsia que pueden presentarse. Importante también es plantear lo que resulta necesario para diagnosticar la epilepsia, haciendo énfasis en la entrevista con el paciente y en el electroencefalograma como medios imprescindibles para llegar a conclusiones válidas. A continuación, se proponen diferentes tipos de tratamiento, entre los que aparecen la modificación del estilo de vida, los farmacológicos y los no farmacológicos y su seguimiento a través de los controles estrictos al inicio, durante la fase de diagnóstico y de ajuste del tratamiento, espaciándolo después con un adecuado control de las crisis. En paralelo, resulta también recomendable un seguimiento por parte de los servicios psicopedagógicos del sistema educativo, al igual que de los neuropsicológicos. El apoyo continuado será esencial para el adecuado

desarrollo del niño, adolescente o joven. En la Guía se proponen medidas concretas para ello.

Es difícil realizar un pronóstico general para todos los tipos de epilepsia, por la multitud de síndromes epilépticos y de distintas causas, por lo que este pronóstico dependerá de todos estos factores. Para fomentar la calidad de vida del menor con epilepsia, es recomendable llevar a cabo programas de psicoeducación dirigidos a familias y al profesorado, de modo que sepan cómo reaccionar ante una crisis, ofrecer la mejor atención al menor, informar sobre las expectativas posibles a corto y largo plazo, las dificultades que pueden presentarse durante la escolarización, las relaciones con sus compañeros, etc. En definitiva, se concluye destacando la importancia del trabajo interdisciplinar para que la persona con epilepsia pueda abordar su vida con plenitud en todos los ámbitos de su actividad.

Pasa la Guía, en sus capítulos 6 al 10, a tratar los aspectos relacionados con la epilepsia y la escuela, centrándose en la enfermería escolar, sus objetivos y sus principales actuaciones. Se presentan, así, los principales diagnósticos que se realizan desde la enfermería y el plan de cuidados que se deben llevar a cabo: el general, las pautas de actuación para la primera persona que presencia la crisis, los cuidados de enfermería requeridos durante la crisis y con posterioridad a la misma. Por fin, en casos específicos, le corresponde tomar la decisión de derivar al alumno a su hospital de referencia para ser atendido específicamente. Se presenta, a continuación, un interesante decálogo de actuación ante una crisis epiléptica, dirigido al profesorado de un centro docente que no cuente con enfermería escolar. Unos expresivos gráficos ilustran el «cómo actuar», para asegurar una atención apropiada.

Capítulos importantes son también los dedicados al tratamiento del modo en que la epilepsia pediátrica puede afectar a la autonomía cognitiva, emocional y social, informando de las medidas más acertadas para adoptar de forma general en cada situación: diez propuestas de aplicación fácil e inmediata para el profesorado en su trabajo con el grupo y con el menor afectado, en particular. Se aborda ampliamente el funcionamiento global de los menores con epilepsia, centrándose en la atención en la velocidad de procesamiento, la atención, las funciones ejecutivas, la memoria, el lenguaje, la visuopercepción, la motricidad, la regulación de la emoción y de la conducta, la autoestima y motivación y, por fin, la cognición social. Finaliza este amplio apartado ofreciendo un protocolo de actuación en el centro y con las familias de menores con epilepsia, dividido en cuatro fases: psicoeducación, registro de crisis, *checklist* cognitiva y medidas de adaptación en el centro docente. En esta cuarta fase se presentan numerosos indicadores que permiten



realizar un seguimiento continuado de las diferentes actividades del alumnado en el centro y en el aula.

Los capítulos 11 al 14 se dedican a epilepsia y educación, contemplando temas básicos para que el modelo de educación inclusiva, legalmente establecido, ofrezca las mejores oportunidades educativas a todo el alumnado, respetando y considerando las diferencias de todo tipo que este puede presentar y que deben ser atendidas en contextos no excluyentes ni discriminatorios, de manera que tanto el desenvolvimiento personal, como el afectivo y social se garanticen en las mejores condiciones para todos. Por supuesto, la singularidad del menor con epilepsia entra de lleno en la atención a la diversidad que debe respetar y cuidar el sistema educativo para alcanzar los niveles de calidad exigidos por la sociedad actual para el conjunto de la ciudadanía. En consecuencia, las temáticas abordadas se centran en planteamientos didácticos e institucionales que favorecen, tanto la atención a la diversidad que personaliza la educación, como la necesidad de estructurar las instituciones educativas de cualquier nivel con parámetros resilientes que permitan superar y mejorar las dificultades que se presenten en determinados casos.

Los capítulos que comprende este apartado, por tanto, exponen la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje, como impulsor de principios metodológicos que hacen accesible el aprendizaje para todos, proporcionando múltiples medios de representación y de expresión, al igual que fomentando diferentes opciones de motivación y compromiso de los estudiantes.

Se trata a continuación la importancia de la educación emocional y el papel que representa para alcanzar una educación inclusiva real; se distinguen las dimensiones de esta educación y se enfatiza en que la educación emocional no es una moda, sino que es una ciencia, a pesar de que no se haya aceptado como tal hasta estas últimas décadas; la neurociencia ha aportado bases sólidas para cambiar la visión de

las emociones y su papel ante el aprendizaje. Se hace, igualmente, una referencia, a la educación emocional en tiempos de pandemia, momentos en los que resultó imprescindible para superar las difíciles situaciones que atravesamos.

La información y la formación de los docentes y las familias es otro punto de interés, en el que se ofrecen estrategias de apoyo emocional para la actuación docente frente a su alumnado, y también la importancia de la comunicación directa y fluida que se debe mantener con las familias, para que las actuaciones resulten coherentes, coordinadas y en una misma dirección. Para estas familias resulta decisivo el conocimiento riguroso, ante las posiciones de estigmatización o sobreprotección que pueden darse y que no contribuyen a la mejor adaptación de sus hijos a la vida escolar.

Por último, se trata de la importancia de crear escuelas resilientes, capaces de aprender y mejorar ante las dificultades con respuestas institucionales, lo que favorecerá un ambiente de superación que será la norma habitual de actuación en ese centro. Dado que, como está comprobado, el alumnado con determinadas diferencias es objeto especial de acoso escolar, se proponen actuaciones concretas para que estas escuelas adopten medidas generales que prevengan situaciones de mayor dificultad al alumnado, en nuestro caso, con epilepsia.

En definitiva, nos encontramos ante una obra imprescindible para el ámbito educativo, pues ofrece información rigurosa y completa acerca de la epilepsia, presentando opciones de actuación correctas para las instituciones educativas y para su profesorado.

M^a Antonia Casanova es profesora de la Universidad Camilo José Cela y Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa de Madrid. A lo largo de su carrera, ha sido inspectora de educación y ha desempeñado los puestos de Jefe de Gabinete de Planes y Programas, Jefa del Servicio de Evaluación y Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad en el Ministerio de Educación y Directora General de Promoción Educativa en la Comunidad de Madrid. Ha representado a España en la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y ha dirigido, por parte española, el Programa de Integración Educativa en México.

Colabora con diferentes universidades en los temas que aborda como especialista: evaluación, diseño curricular, educación inclusiva..., impartiendo cursos en estas mismas líneas de trabajo. Es habitual su colaboración en revistas profesionales; dirige la colección "Aula Abierta", de Editorial La Muralla y, entre sus obras, pueden destacarse *Manual de evaluación educativa*, *Evaluación y calidad de centros educativos*, *Diseño curricular e innovación educativa*, *La evaluación de competencias básicas*, *Educación inclusiva en las aulas*.





Mis historias sobre la epilepsia

Soy Daniel, tengo quince años, estudio 2.º de ESO y voy a contar mi historia sobre la epilepsia.

Mi experiencia con la epilepsia en el colegio fue un poco triste porque cuando estaba en 2.º de Primaria me fue fatal porque me afectaba mucho la epilepsia y no me dejaba centrarme en mis estudios y mis compañeros me miraban mal, pero con el paso del tiempo me he dado cuenta de que con paciencia se pueden superar los obstáculos que te pone la vida.

Una cosa que solía ver mucho es que las personas se alejaban y eso demuestra que la gente no sabe lo que es tener una dificultad interiorizada, y desde luego que yo un día seré lo que soñé cuando tenía cinco años, y de verdad deseo que un día la gente se ponga en la situación mía como en la de otro.

Con mucho cariño y afecto y espero que sí pueda superar esta enfermedad y ojalá me siga yendo bien en el colegio como me va este año y quiero que sea toda mi vida así, todo fácil. Mi colegio se llama *Santa María de los Apóstoles*.

Me gustaría que en mi colegio y en todos los demás, los profesores puedan tener la Guía Multidisciplinar de Epilepsia Infantojuvenil que han hecho en la Asociación Nacional de personas con Epilepsia-ANPE, para que sepan qué es la epilepsia y cómo ayudarnos a nosotros y a nuestros padres también.

La experiencia de Leyre

Me llamo Leyre, tengo 15 años y estudio 3.º de Educación Secundaria en el instituto *Aldebarán*, de Alcobendas.

La primera crisis la tuve cuando tenía 6 años, en 1.º de Primaria; estábamos en el recreo y me empezó a doler la tripa y me mareé y ya no me enteré de nada más.

Los profesores llamaron a mi madre y Aitor, el profe de Educación Física dijo que me pusieran de lado para que no me ahogase.

Llamaron a una ambulancia, pero mi madre llegó primero porque trabaja en un centro de salud cerca del cole y me puso una medicación. Todos mis compañeros estaban asustados y preocupados por mí y me despidieron cuando la ambulancia me llevó al hospital. A los dos meses tuve otra crisis también en el cole mientras estaba con mi hermano y también me llevaron al hospital, y desde entonces tomo medicación todos los días.

En 3.º de Primaria, tuve que repetir curso y con mi profe Bea, el Día Internacional de la Epilepsia, hicimos una actividad con mis nuevos compañeros, para contarles qué era la enfermedad y qué había que hacer si me volvía a pasar.

A pesar de la enfermedad, practico escalada y voy a clases de teatro; la asignatura que más me gusta es Botánica y la que más me cuesta es Matemáticas.

Desde mi punto de vista, es importante que en los coles e institutos se sepa que hay alumnos con esta enfermedad y es un medio de hacerla visible y que se conozca, por eso creo que es imprescindible que la Guía Multidisciplinar de Epilepsia Infantojuvenil de la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia-ANPE esté presente en todos ellos.



El testimonio de Asia

Me llamo Asia Jiménez, tengo 19 años y ahora estoy cursando el Postgrado de Formación Profesional 2.º de Administración y Oficina en Fundación A LA PAR.

Mi epilepsia comenzó cuando yo tenía tres años con lo cual cuando iba a empezar el colegio en Infantil ya tenía dificultades como, por ejemplo, tenía que acudir a logopedia porque mi lenguaje era muy pobre y también tenía dificultades para relacionarme con los niños de mi edad, entre otras cosas.

Como nació a primeros de enero, empecé el colegio siendo de las mayores de mi clase en septiembre. Estos años, en los diferentes colegios, no ha sido fácil para mí por muchas cosas, ni emocionalmente, ni para aprender...

Ya en los tres primeros de infantil, en el primer colegio, con las dificultades que ya he dicho anteriormente sobre todo el lenguaje para poder expresarme hablando y que tenía algunos «problemas» con mis compañeros y profesores que no entendían mi manera de expresarme. Después de este primer colegio, a partir de 1.º de Primaria, estuve en otros tres colegios más, uno de ellos no dependía del Mi-

nisterio de Educación era más bien un «sitio» de sanidad y las dificultades no se solucionaron, al contrario, fueron empeorando, sufriendo acoso escolar.

Mis dificultades para aprender eran y son muchas ya que debido a mi problema de comprensión lectora no entiendo bien muchas cosas, me tienen que explicar muchas veces y de diferentes formas las cosas para que yo pueda entenderlas y en algunas asignaturas tengo problemas para entenderlas, aunque con ayuda soy capaz de sacar buenas notas. Debido a la experiencia del acoso escolar, ahora tengo falta de confianza y me cuesta mucho relacionarme con la gente de mi edad y eso hace que me quede aislada en muchos casos.

Por todo eso, creo que, como persona con epilepsia, es necesario que los colegios y los institutos tengan la Guía Multidisciplinar de Epilepsia Infantojuvenil, de la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia-ANPE, para que los profesores y también las familias tengan información sobre ella, cómo actuar y ayudarnos a aprender y entiendan mejor la enfermedad para que los alumnos y sus familias no sufran, ni pasen por lo mismo que hemos pasado mis padres y yo.



La opinión de María Capellán (presidenta de CEAPA)

El mayor miedo que tenemos las familias es cuando nuestros hijos e hijas van a comenzar una nueva etapa en su desarrollo y si esta es el inicio de la educación a veces se puede convertir en verdadero pánico. A cualquiera de nosotras nos empiezan a entrar las dudas de dejar a esas personitas de las que no nos hemos separado hasta entonces y a las que nadie va a llegar a conocer nunca mejor que mamá y papá. Los profes no conocen sus gustos, sus manías, las cosas que les hacen perder la paciencia, lo que les asusta... es una etapa que genera una angustia en las familias difícil de explicar y si a eso le añadimos que nuestro pequeño o pequeña tiene una enfermedad, el miedo puede llegar convertirse en pánico.

¿Alguien sabe lo que es la epilepsia? Los estereotipos y mitos ahora más que nunca los tenemos que dejar a un lado porque la epilepsia es mucho más que eso, pero también es mucho menos. No todas las crisis de epilepsia cursan con esos síntomas, tienen la misma duración, ni todas las recuperaciones después de un ataque son iguales. Y por supuesto la edad y la frecuencia con la que se producen varía mucho de una persona a otra.

Y para quitar esos miedos es para lo que sirven guías como la que se ha desarrollado desde la Asociación Nacional de Personas con Epilepsia Epilepsia - ANPE. El profesorado cada vez se enfrenta al reto de tener en clase alumnado más diverso (educación inclusiva) y tiene que empezar a perder el miedo que genera el no saber cómo actuar. Para ello hay que empezar aceptando que lo distinto no es, peor ni mejor, es simplemente eso, distinto y cuando se conocen las características y cómo actuar con alguien que padece una enfermedad como la epilepsia, su manera de proceder dentro del aula será mucho más fácil.

La comunicación con la familia es primordial y la formación e información de todos los miembros que conviven y atienden a ese menor es imprescindible. Cuando todo esto se lleva a cabo es cuando realmente la COMUNIDAD EDUCATIVA está funcionando, porque se trabaja de manera conjunta desde todos los ámbitos. Y esta forma de trabajar es la que se pone también de manifiesto en los centros educativos. Tenemos que empezar a plantearnos que no solo están los profesores, sino que hay más profesionales que tienen que estar dentro de las plantillas de todos los centros educativos que quieren tener el sello de «Centros Inclusivos», como pueden ser los psicopedagogos, profesores de pedagogía terapéutica, psicólogos escolares, la enfermera escolar...

También son importantes los propios compañeros del niño o niña afectado, saber qué le pasa a ese compañero o compañera y qué consecuencias puede tener tanto a corto como a largo plazo, las crisis o ataques que le produce su enfermedad, el tiempo de recuperación e incluso cómo relacionarse tanto dentro como fuera del aula, hará que estemos generando no solo protección y ayuda hacia ese menor en el momento que pueda sufrir una crisis, sino también de pertenencia al grupo, por si hubiera que adaptar el currículo o la metodología de trabajo con este tipo de alumnado, de manera que se evitará el rechazo pero también la sobreprotección, entendiendo los distintos ritmos de aprendizaje y por supuesto la educación emocional que este alumnado recibirá desde etapas tempranas de su desarrollo, les servirá para en el futuro saber tener una buena gestión emocional tanto intrapersonal como interpersonal, evitando situaciones de violencia en las aulas, y generando un buen clima dentro de los centros educativos, siendo ciudadanos más comprometidos y tolerantes con la diversidad que existe dentro de la sociedad.

Se deberían hacer guías como esta para cualquier tipo de enfermedad, puesto que muchas veces en las facultades de educación no se dispone del tiempo necesario para poder atender todas las enfermedades que hoy en día podemos encontrarnos dentro de las

aulas y la forma de abordaje de cada una y que son fundamentales para el buen desarrollo de las actividades dentro de las mismas.

Esto no solo sirve para el buen funcionamiento de los centros educativos, sino para que las familias perdamos ese miedo que nos supone dejar a nuestros hijos e hijas con alguna enfermedad en centros educativos ordinarios y saber que los dejamos en cen-

tros educativos inclusivos, donde SÍ van a saber qué hacer con ellos en todo momento, con profesorado formado, comprometido y sin miedo y por supuesto intentando que el alumnado sea capaz de aprender y de dar lo mejor de sí mismo.

María Capellán, presidenta de CEAPA
(Confederación Española de Asociaciones de
Padres y Madres de Alumnado)





Ipse dixit et facta sunt (Él mismo lo dijo y todo fue hecho)

Ipse mandavit et creata sunt (Él mismo lo ordenó y todo fue creado)

Las puertas cerradas del tríptico
El Jardín de las delicias
Técnica: Grisalla

que uen a todo lat

que uen a todo lat

