

Alemania



Perspectivas acerca de la Educación Emocional y Social en Alemania

Harm Paschen

Resumen

La educación emocional y social se ha abierto paso sólo recientemente en muchas escuelas alemanas, aunque desde distintos enfoques y en varios tipos de escuela. Existen diversas razones que explican esta corriente, que incluye la violencia en las escuelas; la integración de los inmigrantes; la aceptación de la pluralidad; la necesidad de cultivar los sentimientos, las emociones y la empatía; o la preocupación por la salud física y emocional.

Se han seleccionado aquí seis escuelas que presentan distintos modelos de trabajo en el marco de la educación emocional y social –todos ellos con enfoques y culturas pedagógicas diferentes-. Estos enfoques están basados en recursos nacionales e internacionales, y sus estrategias han sido en cada caso una decisión personal por parte de cada escuela. Resultan eficaces en el sentido de que provocan cambios observables por parte de los profesores, las autoridades educativas, el público y los expertos, aunque de momento disponemos de poca evidencia científicamente demostrada que avale estos resultados.

En este informe encontrará lo que denomino “olas educativas”, término que utilizo para señalar los ejemplos e inspiración que podemos encontrar en los estudios de los casos prácticos presentados en la sección 2, así como información objetiva sobre el marco general al que estos casos pertenecen, incluyendo la situación actual de la educación emocional y social en Alemania.

Es importante recalcar que en Alemania no se dispone todavía de formación académica para el profesorado en el ámbito de la educación emocional y social.

El Dr. Harm Paschen recibió su primera cátedra en 1971, en el Teacher Training College en Kiel. En 1980 ingresó en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Bielefeld, dedicando su labor en esta cátedra a la filosofía de la educación. Actualmente, es conferenciante (viaja por todo el mundo divulgando su labor educativa), escritor y sigue activo en el mundo académico. Perteneció al “Laborschule” de su universidad y forma parte del Centro para la Investigación Multidisciplinar (ZiF).

Prólogo

En mi primera tarde en Santander estuve paseando al atardecer por la orilla de la playa. Había un grupo de jóvenes haciendo surf, mirando fijamente las olas que bañaban el muelle y ansiosos por dominar las crestas de las olas más grandes. Se lo estaban pasando en grande, se ayudaban entre sí y disfrutaban de su mutuo éxito. Nadie les enseñaba, nadie tenía que motivarles: estaban absortos por la excitación del momento. Pensé en cómo estos jóvenes eran el vivo ejemplo de la manera en la que la educación social y emocional puede incorporarse a la vida de una forma natural, apoyándose simplemente en la excitación de la vida diaria para aprender habilidades que podrían ayudarles a vivir sus vidas con mayor plenitud.

Si uno desea conmovirse y conmover a los demás de forma profunda, desafiar y ser desafiado, debe buscar las “olas grandes”: aquellos acontecimientos que nos fascinen, que nos orienten y que nos permitan aprender y dominar habilidades para toda la vida.

Si uno desea conmovirse y conmover a los demás de forma profunda, desafiar y ser desafiado, debe buscar las “olas grandes”: aquellos acontecimientos que nos fascinen. Y nos permitan aprender y dominar habilidades para toda la vida. Hay olas por doquier: en el dominio del intelecto, en el arte, en la sociedad, en la economía y en la política; y también, a veces, afloran a la superficie en los contextos convencionales del aprendizaje y de la docencia

Hay olas por doquier: en el dominio del intelecto, en el arte, en la sociedad, en la economía y en la política; y también, a veces, afloran a la superficie en los contextos convencionales del aprendizaje y de la docencia. En este informe encontrará lo que denomino “olas educativas”, término que utilizo para señalar los ejemplos e inspiración

que podemos encontrar en los estudios de los casos prácticos presentados en la sección 2, así como información objetiva sobre el marco general al que estos casos pertenecen, incluyendo la situación actual de la educación social y emocional en Alemania.

Entender la educación emocional y social en Alemania

Mi opinión acerca de la situación de la educación emocional y social en Alemania se basa en tres presupuestos:

1 | Cuando utilizo el término “educación emocional y social” en el contexto alemán, me refiero a aquellos ejemplos que son pertinentes en este campo en un sentido amplio, ya que existen relativamente pocos entornos en los que el término “aprendizaje social y emocional” se utilice explícitamente (hay otros términos que se utilizan habitualmente, como “competencia social” o “competencia emocional”).

2 | No es posible considerar sistemáticamente los efectos del aprendizaje social y emocional de forma aislada. Es importante reconocer que, en todos los casos, los focos educativos específicos se encuentran interrelacionados en lo que se refiere a sus efectos (por ejemplo, cognitivos y sociales). Esto

se debe a la naturaleza integral del aprendizaje: en otras palabras, todo aprendizaje incluye aprendizaje social y emocional, de una u otra forma, aunque normalmente no seamos conscientes de la naturaleza de los efectos sociales y emocionales que estamos considerando.

3 | Construir una sociedad cohesiva y ayudar a las personas a desarrollarse de forma integral tiende a infravalorarse pedagógicamente y no suele considerarse un valor clave en las escuelas. Lo importante, por lo tanto, es que desarrollemos comunidades escolares cohesivas e integradas y que formemos a los profesores tanto en habilidades y capacidades sociales y emocionales, como interculturales.

Historia

Durante los períodos clásico y romántico de la historia alemana –en que Goethe, Herbart y Fröbel fueron figuras claves– fue Herbart, considerado por los historiadores alemanes de la educación como la primera persona que adoptó una perspectiva académica para el estudio de la educación, quien habló de la importancia de los modelos de aprendizaje no cognitivos: “*La principal tarea de la educación es la presentación estética del mundo. ¡Este mundo debería ser un círculo rico y abierto lleno de vida diversa!*” (Herbart).¹ Durante el movimiento romántico, la idea de que la vida sólo podía incorporarse a la educación a través de principios estéticos y naturales era un principio orientador pedagógico. Fröbel, fundador del concepto de *kindergarten* (jardín de infancia), fue el principal defensor de esta idea.

A partir de 1880, durante el período conocido como movimiento de Reforma en el que se desarrollaron perspectivas progresivas para la educación, la “vida” era la inspiración que guiaba la educación (en oposición al aprendizaje adulto, abstracto y académico). El

movimiento de Reforma adoptó el concepto de aprendizaje y vida adecuada para la infancia. Las escuelas se consideraban comunidades centradas en los niños, microcosmos que reflejaban la sociedad futura (entre las figuras claves en la *Reformpädagogik* se encontraban Hugo Gaudig, Otto Hahn y Rudolf Steiner). Aunque la educación emocional y social constituía un elemento central de los métodos docentes en todas las materias, no se impartía como curso o asignatura especial. Y como la enseñanza a través de la estética demostró ser pedagógicamente eficaz, especialmente a través de la música, los nazis utilizaron muchos de estos métodos docentes, aunque imbuidos de su propia ideología.

Después de la Segunda Guerra Mundial se retomaron parcialmente los métodos de educación progresiva, pero el enfoque se centró en la reeducación democrática, que hacía hincapié en las formas y valores de la sociedad democrática. Este enfoque democrático se encontraba, por ejemplo, en las revueltas estudiantiles de Alemania de finales de los sesenta del siglo XX, o en las nuevas asignaturas escolares que cubrían virtudes democráticas, estructuras e instituciones políticas y, especialmente a partir de la década de los sesenta, en el estudio del holocausto. Tras el denominado “*sputnik-shock*,”² el enfoque volvió a la docencia puramente académica, acompañado por una interpretación especial de la educación emocional y social (el anhelo de esta enseñanza era fomentar la crítica cada vez más dura contra las instituciones sociales y sus representantes). En aquel punto, la Teoría Crítica de inspiración marxista tenía una fuerte influencia sobre la educación. El objetivo de este movimiento en la educación consistía en que todos cobraran conciencia de las bases ideológicas de la pedagogía.

Más recientemente ha habido otros dos impulsos pedagógicos que han abogado por la incorporación de actividades educativas de corte más social y emocional en la educación

normalizada de Alemania. El primero surge al raíz del interés por la importancia cualitativa de la estética, la personificación³ y las emociones en el aprendizaje⁴; el segundo pretende evitar la violencia en las escuelas.⁵

Podríamos describir también un tercer impulso pedagógico centrado en la necesidad de resaltar que existen muchas formas individuales de aprender, y en ellas también parece muy pertinente la adquisición de habilidades emocionales y sociales.⁶ El interés moderno en “aprender a aprender”⁷ está estrechamente relacionado con este aprendizaje “individualizado”, especialmente en lo referente al autocontrol que las dimensiones emocionales y sociales del *aprendizaje por reflexión* ofrece.⁸ El aprendizaje por reflexión es un proceso mediante el cual procesamos conscientemente la experiencia del aprendizaje, ya sea individualmente o como parte de un grupo.

Por último, aunque no por ello menos importante, el aumento del interés por la educación emocional y social en Alemania puede deberse a la creciente sensación de ansiedad que experimentan las generaciones más jóvenes, que están expuestas a una gran cantidad de información relativa a toda una serie de amenazadores desarrollos del mundo, como la amenaza de una guerra nuclear, la pandemia de la gripe aviar, la superpoblación, los conflictos entre culturas y otros muchos factores.

La situación actual

La situación actual en lo referente al contexto educativo en Alemania se ve afectada por tres grandes cuestiones pedagógicas:

- *Una reacción a los bajos resultados del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante) (Alemania obtuvo el 20º puesto en los resultados de 2000, y el 17º en 2003). Tras los resultados del informe PISA, se puso el énfasis en la enseñanza académica y se incre-*

mentaron las pruebas nacionales. Hubo algunos factores que fueron especialmente culpados por los pobres resultados del informe PISA como, por ejemplo, la metodología de enseñanza, el impacto del entorno social y económico sobre los resultados escolares y la preocupación por aquellos inmigrantes que estaban menos integrados en la sociedad alemana.

- *El desafío pedagógico de la competencia mundial provocada por el proceso de globalización. Como Alemania es parcialmente dependiente desde el punto de vista económico del exterior (tiene pocos recursos naturales), se quiere conseguir una buena educación porque se considera un importante factor económico, por esto se presta una gran atención a los resultados del informe PISA, que se espera que mejoren sobre la base de la enseñanza académica.*

- *Un nuevo interés pedagógico por la educación de los niños debido a la dramática caída en la tasa de natalidad. El fenómeno de la caída en la tasa de natalidad está atrayendo un mayor interés sobre todos los aspectos de la educación de los niños. Parece ser que los posibles padres perciben que tener niños supone un detrimento para el desarrollo de sus carreras profesionales y una gran responsabilidad ante un futuro incierto. De nuevo es cuestión de establecer prioridades. La mayoría de los esfuerzos de la Administración se dirigen a proporcionar ayuda financiera y de tipo práctico a los padres para animarles a tener hijos.*

Promoción de la integración social y educativa de los inmigrantes en la sociedad alemana

Alemania ha absorbido un gran número de inmigrantes con tendencia a tener una escasa formación educativa y a mantener fuertes lazos con sus propias culturas nacionales y religiosas. Probablemente esta cuestión no se haya tenido suficientemente en cuenta desde el punto de vista de la integración educativa y, por lo tanto, no se ha abordado adecuadamente, por ejemplo, a través de programas especiales orientados a mejorar el rendimiento y la integración escolar en la población activa de cara a aquellos estudiantes con necesidades especiales, tanto alemanes nativos como inmigrantes. Con el aumento de la violencia en la vida diaria y en las escuelas, la prevención de la violencia y las intervenciones orientadas se han convertido en tareas educativas urgentes. Muchas veces estas tareas se han abordado a través de programas que subrayan el desarrollo social y emocional. Hay una mayor concienciación pública de la importancia de una educación completa y cohesiva. Por ello, hay una miríada de distintos tipos de organizaciones,

como cadenas de televisión, organizaciones industriales y comerciales, revistas, destacamentos de bomberos, universidades, centros de evaluación y de formación y otros muchos, que están ofreciendo todo tipo de actividades educativas. Su principal objetivo, además de fortalecer su propio perfil social, es la promoción de la popularización, a través de los medios de comunicación, del conocimiento técnico y académico para los “niños” (haciendo en alemán la distinción con el término utilizado desde Rousseau para describir a niños “modernos”). Estos programas y actividades educativas suelen combinarse con una variedad de métodos educativos progresivo.⁹

El último desarrollo en Alemania es la fundación de escuelas privadas¹⁰ por los padres, que suelen tener formación académica y quieren una educación para sus hijos de calidad, individualizada, cognitivamente exigente y más desafiante que el mero aprendizaje basado en la memoria.

En estos contextos, puede que la educación emocional y social tenga mucho que ofrecer y podría resultar interesante revisar el pano-

Fenómeno	Deficiencias, defectos	Dónde	Actividad educativa requerida
1 Integración	Falta de integración social, económica y lingüística	Estudiantes con antecedentes migratorios y aquellos de clases sociales con diferentes estándares educativos	Integración educativa en las escuelas
2 Violencia	Falta de programas de intervención o pobre implementación de los mismos	En clases, en los patios y durante el tiempo libre	Programas de intervención; por ejemplo, de gestión de conflictos, mediadores estudiantiles
3 Pluralismo	Baja aceptación de la diversidad y falta de tolerancia	En las escuelas: los estudiantes, el conocimiento que se imparte, los métodos de enseñanza, las culturas, opiniones	Enseñanza y aumento de las competencias emocionales y diversidad social en todas las materias
4 Una cultura de sentimientos, emociones y empatía	La cultura de los sentimientos y emociones no se tiene en cuenta, no se desarrolla suficientemente	En el aprendizaje y la enseñanza, comportamiento y comunicación	Énfasis pedagógico en las artes, el movimiento, la ética y su integración en las materias y temas impartidos
5 Experiencias de la vida real, ser activos, creativos y sanos	Problemas de salud, inactividad... demasiadas experiencias virtuales, muy pocas cosas hechas por uno mismo	En el entorno escolar y del hogar, enseñanza y aprendizaje a través de los medios de comunicación	Creación de entornos más exigentes para la salud, las experiencias reales, “trabajo” activo y creativo

Tabla 1

rama pedagógico en Alemania, concentrándonos en las deficiencias que se han identificado y en lo que hace falta hacer para abordarlas (ver Tabla 1)

Para descubrir lo que verdaderamente funciona pedagógicamente en estos temas, debemos investigar y evaluar las perspectivas, instituciones y actividades existentes y el entendimiento de la educación emocional y social, así como otros problemas relacionados, por ejemplo, los conceptos de eficacia, evaluación, calidad, contextos culturales, y variaciones en el estatus socioeconómico de los 16 estados, que se conocen como “Länder”.

Con las cinco áreas de deficiencia antes indicadas en mente, voy a pasar a revisar el panorama de escuelas y actividades pertinentes para la educación emocional y social, y pondré modelos que tienen un interés general o particular.

Diferentes tipos de escuelas

Esta sección, que cubre los ejemplos de trabajo que he seleccionado, se basa en tres presupuestos sobre la educación emocional y social en Alemania, mencionados en la anterior sección (1). Describiré seis escuelas y pasaré a analizar una de ellas con mayor detenimiento. Mi selección se basa en los siguientes criterios:

- Clasificación en cuanto a calidad pública (es decir, escuelas clasificadas en una lista publicada, en función de lo buenas que se consideran);
- Documentación publicada existente acerca de la escuela; y
- Si la escuela representa un ejemplo extraordinario de su tipo.

La calidad y el éxito pedagógico de una escuela se explica por distintas condiciones y parámetros¹¹, como el modelo pedagógico, el

tipo de escuela (es decir, si es municipal o privada), los antecedentes familiares de los alumnos, la ubicación, el personal, las tradiciones de la escuela, y así sucesivamente. Los seis ejemplos que he elegido cubren todos los tipos de escuelas primarias y secundarias, pero todos ellos destacan por su concienciación sobre las nuevas tareas pedagógicas, las iniciativas educativas adoptadas por el personal, el éxito de la escuela y el reconocimiento público de lo que han conseguido. Los diferentes tipos de escuelas alemanas incluyen las siguientes:

Escuelas de primaria (*Grundschulen*; ver estudio de caso n° 1 en este informe), de 1°-4° o 6° cursos (de 6 a 10 ó 12 años).

Escuelas de secundaria polivalentes (*Gesamtschulen*; ver estudio de caso n° 3 en este informe), de 5°-10° cursos (de 10 a 16 años).

Escuelas de secundaria polivalentes con itinerarios separados de los siguientes tres tipos bajo un mismo techo y con el mismo personal (*Integrierte Gesamtschulen*; ver estudio de caso n° 4 en este informe) de 5° ó 7° curso al 10°, 12° o 13° (de 10 a 15, 16 ó 18 años).

Escuela de nivel inferior (*Hauptschulen*; es decir, n° 4) del 5° ó 7° curso (de 11 ó 13 años) a 9° ó 10° curso (de 15 ó 16 años), que tienden a estar cada vez más combinadas con el siguiente tipo de escuela.

Escuelas de nivel medio (*Realschulen*) de 5° ó 7° curso al 10° (de 11 ó 13 a 16 años).

Institutos (*Gymnasien*) de 5°-12° ó 13° curso (de 11 ó 13 a los 18 años)

Escuelas con jornada completa (*Tagesschulen*; es decir, ver estudios de caso n° 1 y 3 en este informe), en Alemania una nueva fórmula para todos los tipos de escuelas estatales.

Algunas escuelas experimentales (*Versuchsschulen*; es ver estudio de caso n° 2), que tienen la tarea de desarrollar nuevos currículos, métodos de enseñanza e investigación, y que por lo tanto tienen una mayor libertad para la selección curricular, de métodos y equipos, etc.

Escuelas independientes (*Alternative Schulen*; ver estudio de caso, n° 6) con materias, currículos y métodos de enseñanza alternativos, parcialmente (60-80%) financiadas por el estado, como las escuelas Montessori y las Waldorf/Rudolf Steiner).

La escuela primaria Kleine Kielstraße combina la pasión pedagógica con habilidades profesionales y una moderna gestión de calidad, la vitalidad de la renovación y la dinámica del desarrollo de estructuras y rutinas fiables. Es un ejemplo de pedagogía que capacita a los niños para hacer las cosas bien en el mundo actual y futuro

Seis ejemplos de escuelas que trabajan en el campo de la educación emocional y social
Para cada uno de los cinco desafíos anteriormente mencionados, existe al menos un ejemplo en la lista que se incluye a continuación de una escuela que está cosechando éxitos al abordar el problema. Evidentemente, cada una de ellas también cosecha éxitos en otras áreas. La sexta escuela cuenta con un extraordinario historial en la adopción de una perspectiva *preventiva* ante las dificultades emocionales, sociales y de comportamiento. El modelo holístico seguido por esta escuela incluye dedicar tiempo sustancial a las actividades estéticas.

1 | Kleine Kielstraße de Dortmund, una escuela de enseñanza primaria con jornada completa¹²

La escuela de enseñanza primaria Kleine Kielstraße fue reabierta en 1997 y se convirtió en la escuela primaria de Dortmund. Se encuentra ubicada en el extremo norte del área industrial del Ruhr. El edificio tiene una antigüedad de 100 años y se asienta en medio de una urbanización de bloques de pisos que albergan a cerca de 1.000 personas procedentes de muchos países (aunque la mayoría son de Grecia o Turquía). Muchos viven de los subsidios de desempleo, muchos de los niños crecen sin la figura del padre, asisten a la escuela sin haber desayunado y muchos apenas hablan alemán. El 83% de los niños que asisten a esta escuela son de ori-

gen extranjero. Los 420 alumnos de la escuela proceden de 20 países diferentes, hay 26 miembros del personal docente, dos pedagogos especializados en educación social, un trabajador social y dos profesores dedicados a impartir clases en griego y turco. Otros siete miembros del personal prestan asistencia durante todo el día en la escuela. La escuela elaboró su propia declaración de objetivos antes que otras escuelas y fue galardonada con el Premio Escolar Alemán otorgado por un jurado internacional de expertos. “Rodeada de un elevado potencial de riesgo de conflictos por la realidad multiétnica y multicultural, la escuela permite a los niños experimentar la confianza en sí mismos, la alegría del aprendizaje, la solidaridad y un espíritu de democracia, y desarrollar estas cualidades individualmente. La escuela primaria Kleine Kielstraße combina la pasión pedagógica con habilidades profesionales y una moderna gestión de calidad, la vitalidad de la renovación y la dinámica del desarrollo de estructuras y rutinas fiables. Es un ejemplo de pedagogía que capacita a los niños para hacer las cosas bien en el mundo actual y futuro.” (extraído del discurso del jurado al otorgar el premio).

La información proporcionada por la escuela nos indica que utilizan “proyectos paraguas” que abarcan diversas materias, y que esto constituye una práctica común. Por ejemplo, si el otoño es el tema común en Es-

tudios Generales, Alemán y Matemáticas, existe un taller abierto a todos y centrado en este tema. El aprendizaje se desarrolla al ritmo propio de los alumnos. Se ofrecen clases en los idiomas maternos de los estudiantes, además de baile y teatro. Habitualmente el uso de hojas de trabajo facilita el ritmo individual de aprendizaje y cada niño tiene su propio plan semanal personalizado. Dentro del marco de aprendizaje social y emocional directo, se utilizan señales que se aplican a todos los alumnos de la escuela: por ejemplo, para indicar el tiempo de silencio. También existen normas diseñadas para detener el abuso verbal y físico. Las discusiones o peleas más serias se anotan y discuten una vez por semana en la clase del consejo del curso. Las clases se dividen según grupos anuales sólo a partir de 3^{er} curso (a la edad de 8 años). Cada niño apunta lo que ha aprendido cada semana en un “diario de trabajo”.

La escuela centra su programa de enseñanza y aprendizaje en la necesidad de:

- Estructurar procesos de aprendizaje individuales
- Buscar diferentes materiales desarrollar ideas y preguntas
- Construir sobre los conocimientos anteriormente adquiridos
- Relacionar los pensamientos individuales y las preguntas con las de otros
- Trabajar con objetivos
- Desarrollar soluciones individuales creativas
- Revisar el trabajo y los procesos de grupo regularmente para recibir información sobre el propio nivel de trabajo
- Desarrollar una voluntad de cooperación
- Entrenar la perseverancia
- Documentar y presentar lo que se ha aprendido.

Se trata de objetivos exigentes que, dentro de una cultura holística y de aprendizaje social, sin duda también deben proporcionar alguna seguridad emocional.

Todo el espectro, desde la evaluación preescolar de habilidades y necesidades de un grupo futuro de alumnos a la integración de los padres en la vida de la escuela a través de una cafetería para padres, y la cooperación con la oficina de desarrollo regional, que alquila 300 pisos, lleva a una cultura del aprendizaje que fomenta la atención, el interés, el estímulo y la seguridad y ayuda a crear un clima socioemocional seguro, que triunfa en todos sus aspectos según las evaluaciones internas y públicas (además del Premio Escolar Alemán, la escuela también ha sido galardonada con el primer premio NRW de calidad escolar en 2000 y el premio de calidad escolar en 2003). El éxito a largo plazo sólo podrá documentarse en base a los estudios de los graduados de la escuela. No existe información sobre la salud de los alumnos.

2 | Escuela piloto laboratorio del condado de North Rhine Westfalia, en la Universidad de Bielefeld

La escuela fue fundada en 1974 por el Profesor Dr. Harmut von Hentig¹³, en cooperación con la Universidad de Bielefeld. Se encuentra en el campus universitario, a las afueras de Bielefeld (al suroeste de Hanover), al borde del bosque de Teutoburg. El tejado y tragaluces triangulares le dan un cierto aspecto de almacén. Una vez dentro destacan grandes zonas donde hay varias aulas que tienen clases simultáneas; y los profesores cuentan con estaciones de trabajo en la galería, fácilmente accesibles y visibles para todos. La escuela es una alternativa a un colegio estatal y acepta niños a partir de los 5 años de edad, con arreglo a determinadas normas de ingreso (relativas a la situación social, equilibrio de sexos, distancia del hogar a la escuela y casos de alumnos con dificultades sociales). Se trata de una escuela se-

“Lo que intentamos enseñar aquí a los alumnos en su vida diaria son los códigos de conducta que nuestra sociedad espera de los ciudadanos adultos: la organización pacífica y conjunta de cuestiones comunes. Dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de la responsabilidad y la participación. Dentro de esta “sociedad en miniatura”, los individuos aprenden a responsabilizarse de ciertas tareas y cada vez más por su propio progreso en el aprendizaje”.
Escuela Laboratorio del condado de North Rhine Westfalia

cundaria polivalente no selectiva respecto a los logros. Cuenta con un sistema de evaluación individual e informa sobre el desarrollo del aprendizaje de cada niño. La escuela acaba después de 10^o curso, en línea con los institutos estadounidenses. Desde 1982, la Escuela Laboratorio es miembro de la Asociación de escuelas proyecto de la UNESCO.

El perfil pedagógico de la escuela se ha moldeado en base a la pedagogía de John Dewey y por el deseo de convertirse en una escuela modelo respecto a su currículo y a sus prácticas docentes. No existen indicaciones estatales claras en estas áreas. Por otro lado, los proyectos docentes son archivados, analizados y publicados científicamente por los profesores (como investigadores) y por miembros de la universidad. Todo esto tiene como resultado que los profesores están especialmente comprometidos con su trabajo y desarrollan constantemente prácticas innovadoras (que son posteriormente evaluadas científicamente) para compartirlas con cualquier interesado.

Los puntos focales de las directrices pedagógicas son los siguientes: la escuela es un espacio para la vida y la experiencia, pero también para compartir diferencias; la escuela es una sociedad por derecho propio, donde los procesos de aprendizaje gradual

conforman una parte central del modelo: “Lo que intentamos enseñar aquí a los alumnos en su vida diaria son los códigos de conducta que nuestra sociedad espera de los ciudadanos adultos: la organización pacífica y conjunta de cuestiones comunes. Dicho aprendizaje se lleva a cabo a través de la responsabilidad y la participación. Dentro de esta “sociedad en miniatura”, los individuos aprenden a responsabilizarse de ciertas tareas y cada vez más por su propio progreso en el aprendizaje”.

En las clases inferiores existen “áreas de experiencia” en lugar de materias: por ejemplo, los niños tratan con seres humanos (ciencias sociales), con cosas I (artes), con cosas II (ciencias naturales), con pensamientos (idiomas, matemáticas), con su propio cuerpo (deportes, juegos). Las clases sobre el proyecto suelen organizar el día. La idea que sustenta todo esto es que las experiencias concretas conducen a los alumnos a desarrollar modelos de aprendizaje práctico sobre las diferentes materias, lo que aumenta su concienciación y refleja el significado de lo aprendido.

El programa de las escuelas UNESCO adoptado por la Escuela Laboratorio (que incluye la comunicación y cooperación internacional, el mantenimiento y desarrollo de

una paz justa, el respeto y la aplicación de los derechos humanos, así como la abolición de los prejuicios y las falsas expectativas sobre los demás) requiere una educación más intensiva respecto a la concienciación social y la estabilidad emocional. Por ejemplo, desde 2004 los alumnos han sacado brillo a 2.000 pares de zapatos como parte de su empresa comercial de Pulido de Zapatos. Al atraer la atención sobre sí mismos, son capaces de identificar prácticas injustas en el mundo, por ejemplo, el trabajo infantil. A la vez, generan un beneficio económico que posteriormente donan a organizaciones benéficas para alimentos. Además, casi todos los días, la Escuela Laboratorio organiza semanas de proyectos que tratan objetivos de la UNESCO y hay grupos compuestos por estudiantes de diferentes edades que trabajan en ellos en todo el colegio. También existen “módulos” obligatorios de docencia académica en el currículo y compromisos a largo plazo, como el compromiso cooperativo en Nicaragua que lleva 22 años en funcionamiento.

Se desarrolla investigación continua conjuntamente con este trabajo (asistida por un Fondo Científico y por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad, entre otros): todos los aspectos de la escuela son objeto de evaluación continua (y se documentan en más de 100 publicaciones). También se incluyen estudios sobre ex alumnos.¹⁴ Estos estudios suelen presentar excelentes resultados en el dominio de la educación socioemocional. Se debaten los puntos débiles del aprendizaje académico (por ejemplo, en matemáticas) y se van abordando a medida que surgen. Hay una película sobre la Escuela Laboratorio, en seis capítulos, disponible en la universidad.¹⁵

3 | Escuela Max Brauer de Hamburgo, una escuela secundaria polivalente con jornada completa¹⁶

La escuela Max Brauer, que recibe su nombre en honor a un conocido alcalde de Ham-

burgo, está situada en un área de crisol social y cuenta con dos edificios separados cercanos entre sí que albergan clases para niños de 1 a 6 y de 7 a 12 años. Se trata de una escuela secundaria polivalente con jornada completa que cuenta con cerca de 1.200 alumnos procedentes de 30 países diferentes. La escuela emplea cerca de 100 profesores y dos trabajadores sociales y es miembro de un grupo de 19 colegios de Hamburgo que reciben una financiación estatal especial por tratarse de “escuelas autogestionadas”. La escuela se conoce fuera de Hamburgo como “Escuela del Club de Roma” y también ha sido galardonada con el Premio Escolar Alemán en 2007. Según el informe PISA, sus alumnos se encuentran académicamente un año por delante de sus homólogos en Alemania.

El barrio en el que se encuentra la escuela, y al que ha tenido que adaptarse, cuenta con una densa construcción de bloques de pisos y fábricas derruidas y alberga una población multicultural con diversos problemas sociales y económicos. No obstante, la diversidad de los niños se considera uno de los recursos más importantes de la escuela. “La diferenciación de instrucción para formas de aprendizaje individualizadas” es la principal característica de su perfil pedagógico. Aquí se requieren actividades pedagógicas y organizativas especiales. A veces hay dos profesores dando una clase, lo que permite quedarse a aquellos niños que, de lo contrario, tendrían que asistir a una escuela para niños con diferencias de aprendizaje. “No todos trabajan en las mismas tareas al mismo tiempo, y dedican distintos plazos de tiempo en tareas individuales. (...) Intentamos tener en cuenta este hecho creando planes individuales para los niños”.¹⁷ El programa pedagógico se construye sobre los siguientes principios generales:

- Desarrollar la confianza y la seguridad en uno mismo.



La escuela Max Brauer de Hamburgo ha sido galardonada con el Premio Escolar Alemán en 2007. Según el informe PISA, sus alumnos se encuentran académicamente un año por delante de sus homólogos en Alemania

- Aprender a estudiar, para dominar nuevas tareas y situaciones de forma independiente
- Responsabilizarse de uno mismo y de los demás
- Pensar y actuar de forma coherente para comprender un mundo complejo y para resolver tareas cooperando con los demás

El aprendizaje socioemocional está integrado en el programa y no se imparte como materia independiente.

Se hace especial énfasis en una mejor comprensión de los puntos fuertes y débiles de cada alumno respecto al aprendizaje; en construir la cooperación entre los profesores, los alumnos y los padres, en fomentar una atmósfera de trabajo sana en la escuela, en la orientación profesional a partir del 1^{er} curso (6 años) hasta los exámenes de acceso a la universidad (Abitur), en la experiencia laboral en la industria (8^o, 9^o, 13^o y 14^o cursos) y en la cooperación con instituciones externas y lugares de aprendizaje.

El denominado “Sistema de Jefe” es una actividad especialmente diseñada para contribuir al aprendizaje socioemocional. Cada niño es jefe por turnos. Hay 23 cestas que contienen 23 tareas, una para cada niño. Cada uno es responsable de una cesta. Los “jefes” debaten sus tareas con el profesor y los demás siempre deben preguntar primero al jefe. “Para algunos de los niños era real-

mente difícil dirigirse a una chica para pedirle que les explicase algo o que ella les dijese que algo todavía no estaba bien. Para algunos niños esto resultaba difícil pero efectivamente contribuyó a la coherencia social de las clases, ya que aumenta la sensación de confianza mutua. Si llevo mi problema a mi jefe y tengo que pedirle “por favor, explícame esto porque todavía no lo he entendido”, debo estar expuesto a esta situación y admitir que hay algo que no sé, y que necesito tu ayuda”.¹⁸ Las “habitaciones especiales” tienen un significado especial, como “hacer cosas agradables juntos”: hay una habitación de fantasía, una de terror y fantasmas, una de “lavado de coches”... No obstante, de momento no existe una educación socioemocional “basada en la evidencia” (“EBE” o “basado en la evidencia” se refiere a cualquier modelo o actividad educativa basada en un conocimiento empíricamente contrastado; es decir, con grupos de control).

4 | La escuela Rütli de Berlín: una Hauptschule con 10^o curso (y la opción de conseguir un certificado que habitualmente sólo puede conseguirse en las llamadas Realschule)

Esta escuela (del tipo Hauptschule) situada en el barrio de Neukölln de Berlín cuenta con 267 alumnos y fue conocida en el ámbito nacional en 2005/2006, cuando algunos de los profesores escribieron una carta al Senado de Berlín *supuestamente* solicitando su cierre en su actual configuración al no ser ya capaces de controlar la violencia de los alumnos.

La escuela cuenta con una larga e interesante tradición social. Una placa recuerda la

ejecución el 28 de Julio de 1941 de un grupo de alumnos que habían sido activistas políticos tras el cierre de la escuela debido al inconformismo político y que posteriormente fueron arrestados por la Gestapo.

En 2005/2006 había 13 clases con 142 chicos y 126 chicas; cerca del 35% de los alumnos son de origen árabe, 25% turco y únicamente el 17% es de origen alemán y más del 80% de musulmanes. Estas condiciones, similares a las de muchas escuelas alemanas, dificultan la integración de los diferentes grupos culturales. Ya en 2004, la directora de la escuela informó de que los intentos de integración multicultural que se habían emprendido podían fracasar. En octubre de 2005 se nombró un nuevo director, el único que solicitó la vacante.

La amplia cobertura de los medios de comunicación generó un debate público sobre los “problemas de migración”, que tendían a culpar de este tipo de situación al entorno social de los estudiantes y a la falta de perspectivas profesionales para los profesores, tal y como la anterior directora expresa en su libro.¹⁹

Podemos considerar estos acontecimientos y su difusión por parte de los medios de comunicación como un importante desafío para el concepto de los aspectos sociales y emocionales en la educación. ¿Cómo logró el nuevo director desvincular a esta escuela de los titulares políticos partidistas y abrir nuevas perspectivas educativas para los jóvenes? Al fin y al cabo, se trataba de un modelo significativo implantado en una zona desfavorecida, en la capital de Alemania.

Tres proyectos (es obligatorio elegir y realizar al menos uno de ellos) parecen haber desempeñado una importante función educativa:

- 1 | La opción de recibir clases de boxeo permitió a los jóvenes apren-

der valores sociales y emocionales y aceptar las normas del entrenador.

- 2 | Un proyecto económico (Rütli Wear), donde los alumnos de los cursos 8^o a 10^o aprendieron a producir camisetas. Ellos mismos realizaron los diseños y comercializaron las camisetas con éxito a través de la red.

- 3 | Un taller con el grupo estadounidense del espectáculo *Young Americans*, entre el 2 y el 22 de mayo de 2006, que tuvo como resultado la interpretación de un musical ante una audiencia de 900 personas.

Estas tres actividades parecen incorporar características especiales y pedagógicamente eficaces, cuyo éxito se explica principalmente al desafiar a los alumnos a que hagan frente a situaciones reales. Existen algunas similitudes con los logros (sociales y emocionales) alcanzados por Simon Rattle a través del desafío planteado a los jóvenes con un extenso y exigente proyecto de baile. La característica principal de este proyecto, llevado a cabo en Berlín, era que personas que no eran profesores tomaron en serio a jóvenes “difíciles” que fueron capaces de asumir retos significativos, y eso les permitió desarrollar nuevas actitudes positivas hacia ellos mismos y hacia su futuro. Dichos intentos no son los únicos en la educación. Hay otros ejemplos, como las “Kurzschulen” (escuelas breves) de Kurt Hahn, la práctica de colocar jóvenes “difíciles” en barcas de pesca, la enseñanza de la navegación a vela y la formación en supervivencia. Suelen ser intentos que no están directamente relacionados con la escuela; es decir, se trata de intentos no académicos que se hacen más efectivos con personalidades carismáticas, por ejemplo, en el caso de una escuela, puede ser el director, el profesor de gimnasia, o los profesores de teatro o música.

Existen informes que indican la superación de la violencia en la Escuela Rütli, donde aparentemente un año después se había producido un cambio total gracias a los esfuerzos del nuevo director, los nuevos profesores, las clases adicionales, nuevas iniciativas, el trabajo artístico creativo y también gracias a los alumnos formados como gestores de conflictos. Por primera vez los estudiantes que solicitaban trabajo recibían respuestas de las empresas. No obstante, todos estos medios de creación de condiciones para intensificar la educación emocional y social requieren nuevos marcos que tienen que ser desarrollados y mantenidos por profesores carismáticos. Queda por ver si es posible alcanzar dichos recursos y cobrar eficacia a través de la formación de los profesores. Aquí, también, hacen falta marcos necesarios que conlleven contenidos no académicos, oportunidades de experiencia y profesores comprometidos.

5 | Escuela Helene-Lange de Wiesbaden, una escuela piloto de secundaria polivalente e integrada

La escuela Helene-Lange está ubicada en uno de los barrios más elegantes de Wiesbaden, cerca de la desembocadura del río Main en el Rin. Originalmente era una escuela secundaria femenina y en 1986 se convirtió en una escuela reformista con educación progresiva. Actualmente es una escuela secundaria polivalente integrada, que abarca tres diferentes tipos de escuelas. El interior de la escuela no parece vacío, como ocurre con muchas de ellas: hay alfombras de lana, plantas y pinturas infantiles por doquier. En una clase (las puertas de las aulas están siempre abiertas) hay grupos de alumnos desplegados por la alfombra trabajando con sus libros en silencio. La concentración y el respeto son un resultado natural de la introducción de rituales, como el uso de señales específicas para pedir silencio.

Desde mediados de la década de los noventa, la escuela ha tenido la condición de es-

cuela experimental (como ocurre con la escuela laboratorio anteriormente descrita). Como tal, es responsable de probar y documentar nuevos patrones pedagógicos. Enja Riegel, recientemente jubilada, ha sido durante muchos años la comprometida directora de la escuela y su influencia en el desarrollo de la escuela ha sido esencial para que se convirtiera en lo que actualmente es.

Siguiendo las recomendaciones de sus profesores, el 15% de los 600 alumnos pasa a la Hauptschule (que termina tras el 9º curso); el 30% a la Realschule (que termina tras el 10º curso, con el equivalente del certificado de secundaria); y el 55% a escuelas de secundaria (que conducen a los exámenes de acceso a la universidad). En esta escuela los antecedentes sociales y culturales de los padres tienden a ser más homogéneos, pocos están en paro y, en general, tienen un buen nivel de formación académica.

La escuela es famosa por sus resultados PISA, internacionalmente altos (competencia en lectura 579 puntos, ciencias naturales 598 puntos, matemáticas 50 puntos por encima de la media alemana). Se trata de unos logros extraordinarios que nos llevan a preguntarnos si, efectivamente, es una clásica escuela de "élite". La directora, no obstante, alega que los excelentes resultados cognitivos y académicos alcanzados por los alumnos se inspiran en el hecho de que disfrutaban aprendiendo en la escuela. Ella cree que esto se debe al espíritu general de la escuela, donde, por ejemplo, los profesores trabajan en equipos: es perfectamente posible que un profesor de matemáticas también enseñe biología o arte. Cada profesor pasa todo el tiempo posible con una clase en concreto para llegar a conocer mejor los puntos fuertes y débiles de los alumnos. Se realiza mucho trabajo a través de proyectos temáticos que cubren diversas materias (por ejemplo, el Mundo Antiguo), cuyo principio es el de "menos temas, más profundidad" (los resultados de los tra-

bajos de los alumnos suelen exhibirse en los pasillos de la escuela).

El proyecto de teatro de 9º curso (edad de 14 años) está dirigido por una actriz del Teatro Estatal de Hesse. La actual directora, Ingrid Ahlring, comenta que: "...estos proyectos durante la adolescencia son importantes, no sólo para ayudar a los estudiantes a encontrar su identidad, sino también para unir a la clase". Los principales objetivos de la escuela parecen estimular a los alumnos a

señalar una tarjeta roja y se le pide que abandone el círculo. Cada estudiante puede sentirse parte de la manera en la que se gestiona la escuela.

Respecto a la educación socioemocional, esta escuela ha demostrado que incorpora partes de un programa de aprendizaje social y emocional, pero no lo sigue sistemáticamente en su currículo. En cambio, desarrolla aspectos del modelo en las clases que, de muchas maneras, están abiertas al análisis de

Los principales objetivos de la Helene-Lange-School parecen estimular a los alumnos a que desarrollen un sentido de honestidad, autodisciplina y compromiso con las tareas que tienen entre manos. El proyecto de teatro para mayores de 13 años está dirigido por una actriz del Teatro Estatal de Hesse. La actual directora, Ingrid Ahlring, comenta que: "...estos proyectos durante la adolescencia son importantes, no sólo para ayudar a los estudiantes a encontrar su identidad, sino también para unir a la clase"

que desarrollen un sentido de honestidad, autodisciplina y compromiso con las tareas que tienen entre manos. No se pide a ningún estudiante que repita curso. Los logros se impulsan a través de una combinación de responsabilidad consciente por el propio proceso de aprendizaje y actividad orientada. Esencialmente, aquí el aprendizaje es un desafío individual y holístico. El currículo incluye actividades cuyo alcance va más allá de la enseñanza tradicional de materias, como la experiencia laboral (por ejemplo, en hospitales) o el consejo del curso que se reúne cada viernes para discutir asuntos de actualidad. Si alguien opta por criticar de manera irracional (incluso un profesor), o se toma las cosas como algo personal, se le en-

temas significativos más que al mero conocimiento basado en las materias. La educación emocional y social se realiza de forma más indirecta, mediante procedimientos disciplinados (proyectos), actividades (creación de productos para el público) y el espíritu o clima general de la escuela, que puede percibirse por doquier.

Las competencias socioemocionales se evalúan y comprueban tanto a través de la evidencia inmediata de su eficacia en los alumnos, como a través de los logros cognitivos, tal y como se muestra en los resultados de las evaluaciones PISA.

6 | Escuela intercultural independiente Waldorf de Mannheim, una escuela secundaria polivalente alternativa

La escuela fue fundada el 11 de septiembre de 2003 en un barrio con un elevado porcentaje de inmigrantes y de tiendas de bajo presupuesto. Desde fuera, la escuela no se distingue de los comercios circundantes y tiene su sede en medio del lugar donde viven los alumnos (se trata de una ubicación y arquitectura poco habitual para una escuela Waldorf). La escuela está diseñada para acoger de 1° a 12° curso (de 6 a 18 años) como

muchos años trabajando en fábricas o empresas. Esto significa que no sólo tienen una experiencia laboral y vital más amplia, sino que además están familiarizados con los mundos del trabajo en los que participan los padres de los alumnos. Casi todos los profesores, aunque son alemanes, han tenido una exposición significativa a otras culturas, como la croata, rumana, india, tailandesa, namibia, brasileña, rusa, polaca, turca, bosnia y española. Algunos de ellos nacieron y crecieron en distintos países, y luego vinieron a Alemania. Todos ellos hablan alemán correcta-

Estas seis escuelas ofrecen extraordinarios ejemplos de cómo es posible trabajar con niños y adolescentes en la actualidad. El personal está especialmente motivado y comprometido, las escuelas asumen tareas desafiantes, la mayoría puede elegir libremente a sus alumnos, personal y planes de estudio y suelen contar con el apoyo de recursos especiales. Asimismo, atraen la atención pública, ganan concursos y logran elevadas posiciones en los listados públicos de escuelas

escuela secundaria polivalente de jornada completa. Hasta ahora se han establecido los cursos 1° a 6° (de 6 a 12 años) con un total de 97 alumnos. El 53% de los estudiantes proviene de familias inmigrantes de 11 países diferentes (el 61% de los padres de los alumnos abandonaron la escuela antes de acabarla, y el 61% de los alumnos tiene dificultades de aprendizaje).

Los miembros del personal docente también proceden de culturas muy diferentes. Un nuevo libro sobre la escuela²⁰ (Brater y otros 2007, 50) indica que la formación inicial de muchos de los profesores no ha sido la educación, muchos de ellos han pasado

mente pero son reflejo de la variedad cultural y lingüística de sus estudiantes. Más del 50% de los profesores provienen de antepasados no alemanes. Esto significa que cerca de la mitad del personal comparte las experiencias migratorias de sus alumnos.²¹

Para definir el perfil pedagógico de la escuela, podríamos indicar que el profesor de la clase se queda con ella desde el 1° al 8° curso (1 a 14 años). La educación se basa en la antroposofía y en un concepto holístico del desarrollo.

El currículo ofrece una amplia educación intercultural. Se enseñan idiomas: inglés

desde 1er curso y una segunda lengua extranjera desde 4°, en gran medida a través del “método directo” donde se enseña un idioma y cultura a todos los alumnos al mismo tiempo. Se hace hincapié en el trabajo de proyectos en grupos pequeños, excursiones semanales y apoyo individual. Los proyectos pueden ser sobre psicomotricidad, lectura, concienciación, prevención de la violencia, teatro, jardinería, apoyo para alumnos con problemas especiales de desarrollo o aprendizaje, estrategias de aprendizaje o profundización del contenido de las lecciones de clase. Todos los alumnos se benefician de los efectos estabilizadores de que la clase se mantenga unida y de que nadie tenga que repetir curso y esto construye una cohesión social fundamental en el grupo de compañeros.

Resulta especialmente interesante respecto a la educación emocional y social de los alumnos el intento de cultivar sentimientos y emociones de forma metódica a través de la enseñanza de inspiración artística. Todas las experiencias, informaciones y tareas se introducen de manera artística. Cada tema cognitivo o social se acompaña de aspectos estéticos, como poemas, música, movimiento o manualidades. Los alumnos crean los libros de ejercicios en base al contenido de las lecciones que se utilizan en lugar de los libros de texto. Como el alumno realiza una presentación creativa por sí mismo, se convierte en algo significativo para él, cosa muy diferente del aprendizaje académico a partir de un libro de texto tradicional. Un informe de evaluación inicial de un equipo de investigación de la Universidad de Karlsruhe indica que *“la observación de las clases y las conclusiones de las investigaciones externas han demostrado claramente que existe un profundo estímulo lingüístico, un fortalecido sentido de la confianza y seguridad estable en uno mismo, de autovaloración, destrezas sociales y atención y una mayor sensibilidad por todo lo bello y bueno”* (Beichel y otros).²²

La escuela pretende inspirar a los niños a través de todas las actividades, con lo cual el aprendizaje emocional y social se integra sutilmente en la vida diaria. También debemos mencionar el hecho de que los padres y profesores eligen esta pedagogía concreta libremente y asumen por tanto un cierto compromiso personal. Tienen un profundo interés básico en promocionar “su” escuela: construirla y repararla, debatir problemas y perspectivas pedagógicas, asistir a comités, organizar festivales y asumir tareas especiales en caso de ser necesario. La escuela está dirigida por profesores y padres: no hay ningún otro organismo responsable. Existe un gran interés en esta educación desde el exterior (medios de comunicación, autoridades educativas, pedagogos y otros visitantes interesados).

Estas seis escuelas ofrecen extraordinarios ejemplos de cómo es posible trabajar con niños y adolescentes en la actualidad. El personal está especialmente motivado y comprometido, las escuelas están preparadas para abordar situaciones especialmente difíciles y asumen tareas desafiantes, la mayoría puede elegir libremente a sus alumnos, personal y planes de estudio y suelen contar con el apoyo de recursos especiales (fondos, padres, personal adicional, y muchas veces con recursos de instituciones académicas). Asimismo, atraen la atención pública, ganan concursos y logran elevadas posiciones en los listados públicos de las escuelas (por ejemplo, de la Fundación Bosch). Pedagógicamente, aunque son difíciles de alcanzar, éstas son condiciones necesarias para todo buen colegio. A fin de cumplir con las tareas educativas de hoy, es necesario establecer estas condiciones para preparar a los estudiantes frente a todo tipo de desafíos futuros (sociales, económicos, políticos e individuales, en materia de salud, integración, etc.).

La situación actual del conocimiento sobre la educación emocional y social en Alemania
Nuestro conocimiento en Alemania sobre el

campo emocional y social cubre varios aspectos:

- El conocimiento de los vacíos y de las situaciones problemáticas en el campo emocional y social
- La situación del conocimiento respecto a la educación emocional y social
- La información acerca de las escuelas con marcos eficaces de educación emocional y social
- Programas y actividades
- El conocimiento concreto de actividades relevantes en la esfera emocional y social
- La evaluación de las escuelas y actividades donde se aplican parámetros emocionales y sociales
- Y un conocimiento sistemático de las perspectivas pedagógicas ante la educación emocional y social.

A continuación se indican algunas notas para cada uno de estos dominios bajo los correspondientes epígrafes:

Conocimiento de los vacíos y de las situaciones problemáticas en el campo social y emocional:

Existen diferentes factores que provocan cambios en el entorno y que afectan al desarrollo y educación de los niños y que producen conceptos académicos como la “infancia en riesgo” (Honig)²³ o en los que se considera que los niños son parte de un laboratorio social (Schweizer).²⁴ Honig elaboró un resumen de estos problemas y perspectivas y dijo que “actualmente, todos los aspectos de la infancia están en riesgo”. Schweizer cree que experimentamos con los niños –la niñez es como un laboratorio social– refiriéndose específicamente a la escolarización académica temprana. En general, estos diferentes riesgos conducen a mayores desafíos físicos, psicológicos, sociales y mentales relativos a la adaptación y desarrollo de los niños.

Existen muchas investigaciones sobre las deficiencias antes mencionadas (incluyendo la desintegración social; la violencia; las dificultades en la aceptación de la pluralidad y la tolerancia; una cultura subdesarrollada en cuanto a sentimientos, emociones y empatía; una falta de experiencias de la vida real y estilos de vida activos y creativos; y menos entornos físicos sanos, por ejemplo, debido a la polución) que coexisten con situaciones incluso más dramáticas (como la caída excesiva en la tasa de natalidad, abortos de adolescentes, pobreza y abuso infantil). Todas ellas exigen que la salud y el bienestar individual conformen una base coherente del marco pedagógico. Parte de la concienciación sobre estas tendencias incorpora la necesidad de considerar la evaluación como instrumento importante, necesario para mejorar el estado de las cosas.

Con todo, aunque la educación emocional y social siempre parece ser importante al abordar estas preocupaciones, existen, en la práctica y en teoría, dos perspectivas pedagógicas independientes: por una parte, los modelos preventivos orientados a la creación de una atmósfera de confianza y cooperación en las aulas y un marco holístico para la vida escolar; y por otra, los modelos intervencionistas directos que recomiendan como única perspectiva empíricamente contrastada la formación directa en habilidades sociales y emocionales y el aprendizaje para gestionar conflictos a través de un conjunto de normas comunes acordadas por la comunidad. Estos modelos no son excluyentes entre sí sino que deben complementarse, pero en la práctica muchas escuelas ponen más énfasis en uno que en otro.

Lamentablemente, hay una evidente carencia de un análisis más profundo respecto a la interdependencia de diferentes fenómenos, factores e ideas y de una perspectiva educativa integral para ellos. Cada uno de los diferentes parámetros se elabora por derecho

propio, de manera que se corre el peligro de que, si un alumno fracasa, se le echará completamente la culpa. Las repercusiones de los resultados relativamente pobres de TIMMS y PISA, por ejemplo, llevan a hacer hincapié en las pruebas y en la cultura de estándares educativos mínimos. Las experiencias educativas negativas²⁵, o positivas²⁶ sobre profesores, padres y alumnos, se hacen públicas a través de los medios de comunicación y desembocan en debates y *reality shows* televisivos prácticamente a diario (por ejemplo, el programa de televisión denominado *Supernanny*), que pretenden mostrar la forma de educar correctamente a los niños aparentemente ingobernables.

La situación del conocimiento respecto a la educación emocional y social en Alemania

El conocimiento de la educación emocional y social está limitada en este caso tanto por el conocimiento del autor como por las fuentes oficiales. Empezaré con una revisión de la literatura existente y ofreceré mis propias evaluaciones de dichas fuentes.

Bajo la categoría y título de aprendizaje social y emocional (*SEL*), encontramos relativamente pocos títulos orientados a los profesionales. En *aprendizaje emocional* encontramos una base de datos profesional (FIS) con alrededor de 10 entradas; y en *aprendizaje social* identificamos cerca de 307 entradas, pero existe una falta de bibliografía acerca de la evidencia empírica encontrada a través de la investigación profunda sobre la eficacia de las acciones, proyectos y perspectivas sobre el aprendizaje emocional y social.

El aprendizaje social es un tema educativo común, pero la enseñanza social aborda principalmente problemas de conducta social (a través de la instrucción y la formación), y se orienta fundamentalmente a problemas específicos, como la intervención para prevenir la violencia y la mediación de los compañeros en caso de conflicto (en Melzer, 2004,

encontrará datos con investigación empírica).²⁷ El caso es similar respecto al menor corpus de bibliografía alemana sobre el aprendizaje emocional. El libro de Simone Pfeffer²⁸ está dedicado a las habilidades docentes relativas a la comprensión y gestión de las emociones en el jardín de infancia, como los ejemplos presentados por Bernstein.²⁹ Las demás fuentes sobre el aprendizaje emocional en las escuelas son más antiguas.³⁰ Proporcionan ejemplos prácticos, pero casi no ofrece ninguna práctica contrastada empíricamente (se centran en la gestión de “turbulencias” en el aula utilizando instrumentos como los juegos interactivos).

En los últimos diez años se ha desarrollado un modelo especial, denominado “*pedagogía confrontacional*” en alemán³¹ que se centra en un conjunto identificado de destrezas y de sus correspondientes programas formativos (formación sobre tranquilidad, métodos confrontacionales, formación social...). Estas técnicas se utilizaron originariamente para ayudar a rehabilitar a jóvenes delincuentes. Todavía no se ha evaluado la eficacia de la mayoría de estos programas (véase el resumen),³² aunque sólo en el caso de Berlín, por ejemplo, se han desarrollado más de 2,000 solicitudes de programas de prevención de la violencia en 789 escuelas municipales de todo tipo.

Existen, no obstante, algunos resultados relacionados con la eficacia de los programas orientados a la rehabilitación de delincuentes,³³ que describen la cooperación entre 106 escuelas custodiadas por policías, y de 13 escuelas que trabajaban con una compañía de seguridad privada en Berlín,³⁴ y esto nos permite realizar algún tipo de evaluación sobre la eficacia de las escuelas. Una de las evaluaciones más recientes y completas en los países germanoparlantes relativas a la eficacia de los programas de intervención y prevención temprana (respecto de conflictos y violencia) es el estudio de Eisner, M. y otros.³⁵

En las publicaciones más recientes se prefiere un modelo más holístico: para el aprendizaje social, véase Baudisch y otros;³⁶ para la enseñanza estética indirecta, véase Beichel y otros,³⁷ y para una promoción general de la salud véase el modelo de coherencia de Wydler y otros.³⁸ Al recomendar programas de educación emocional y social debe tenerse en cuenta un panorama integral sobre los desarrollos en la salud de los alumnos (Hurrelmann),³⁹ los cambios de actitudes en el aprendizaje⁴⁰ y también el impacto mental del crecimiento y los flujos inmanejables de todo tipo de información sobre los alumnos.

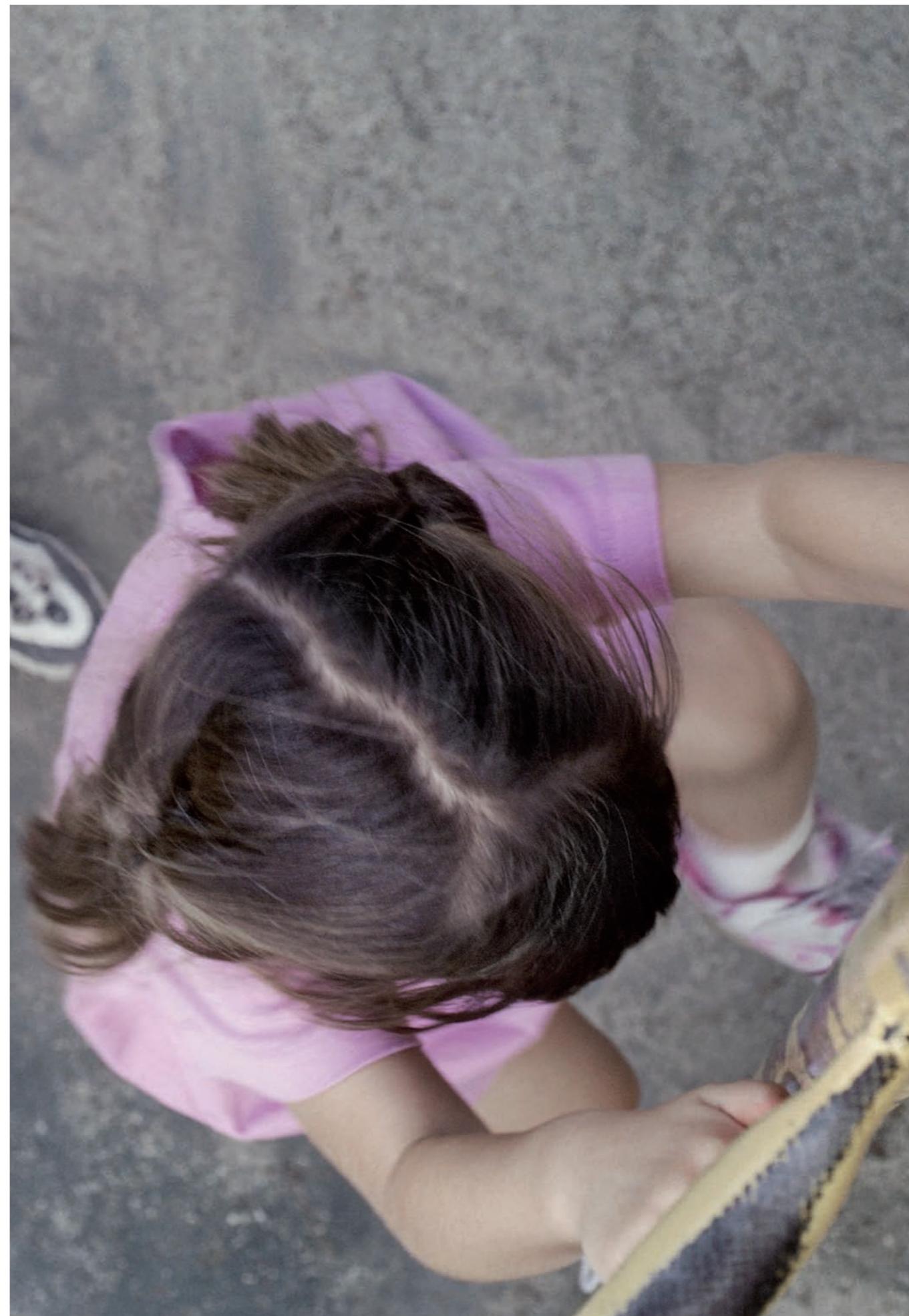
Por todo lo anterior, mi conclusión es como sigue:

- Dada la rápida transformación producida en la sociedad por todo tipo de cambio: cambio social, nuevas perspectivas profesionales y trabajos y carreras profesionales flexibles, el incremento de entornos artificiales, los cambios en el entorno natural, las pruebas, el impacto de los medios de comunicación y las nuevas culturas de aprendizaje (por ejemplo, trabajar con Internet, aprender a aprender y las evaluaciones frecuentes), es necesaria una nueva comprensión e investigación holística para encontrar respuestas pedagógicas que se sitúen entre el máximo aislamiento posible del tipo propugnado por Rousseau para niños y estudiantes a fin de protegerlos de influencias nocivas (el tipo de educación “biotipo”, similar a las reservas de vida salvaje y biotopos para las plantas y animales en peligro de extinción), o su exposición lo antes posible a todos los desafíos de la vida adulta moderna para que sean aptos para sobrevivir, arriesgando, de este modo, la “selección natural” sólo de los niños más aptos.

- La educación emocional y social y se ve desafiada y confrontada por nuevos desarrollos de los entornos físico, psíquico, social y mental en el desarrollo y educación de los niños y estudiantes. La educación socioemocional debería fortalecer la naturaleza física, psíquica, social y mental del estudiante. Pero debemos tener en cuenta que estas tareas adicionales podrían también fomentar la tensión del niño, especialmente si se combinan con una pedagogía de autorresponsabilidad, evaluaciones estrictas y objetivos exigentes.

- Tenemos conocimientos específicos sobre diversos problemas, como la violencia, el acoso o la falta de bienestar (como los síntomas del estrés, por ejemplo) que, a su vez, nos llevan a tratamientos especializados. No obstante, no sabemos lo suficiente acerca de los factores básicos que ocasionan estos problemas, ni sobre la medida de su interdependencia. Deberíamos buscar una comprensión más holística (o integral), y al mismo tiempo vigilar de cerca diferentes indicadores de bienestar (por ejemplo, respecto a la salud de los niños, sus intereses, asistencia a la escuela, compromiso y dedicación educativa) y centrarnos en la forma de promocionarlos. Por último, pero no menos importante, podría ser “resistir la tentación de hacer recomendaciones fáciles para acciones futuras, tener una orientación más estrecha de miras sobre las pruebas y la responsabilidad”⁴¹

- Lo que aún no se ha debatido ni investigado (aunque suele hacerse en la práctica) podría ser la enseñanza del aprendizaje social y emocional (SEL) a través de asignaturas artísticas como la literatura. Por ejemplo, el



tema de la tragedia podría tener efectos catárticos sobre la educación emocional y social de los estudiantes, como sugirió Benne en la década de los años sesenta.⁴²

No debemos buscar únicamente prácticas pedagógicas exitosas de cara a la educación emocional y social, sino también comprobar los aspectos preventivos -en otras palabras, estudiar las condiciones de las escuelas y las actividades que experimentan menores problemas y situaciones conflictivas y que por tanto requieren una escasa intervención emocional y social-.⁴³

Información concreta acerca de las escuelas con marcos, programas y actividades sociales y emocionales

Existe una creciente concienciación pública sobre las “mejores” escuelas (*‘gelingende Schulen’*) a través de clasificaciones publicadas (patrocinadas por periódicos, revistas o cadenas de televisión), similar a los seis ejemplos anteriormente presentados. Prácticamente la totalidad de las mejores escuelas hacen hincapié en la adquisición de competencias sociales, en el aprendizaje controlado individualmente, en “aprender a aprender” y en diferentes métodos de trabajo con grupos reducidos. Se consideran escuelas modelo y se distinguen de otras escuelas por la posición que ostentan en estas clasificaciones competitivas.

Conocimiento concreto de actividades relevantes en la esfera social y emocional

Algunos de los primeros programas de base teórica evolucionaron en la década de los años ochenta.⁴⁴ En Melzer y otros,⁴⁵ podemos encontrar una lista completa de programas de intervención (principalmente sobre prevención de la violencia) para estudiantes de todas las edades (11), para alumnos jóvenes (3), y para estudiantes mayores (3): incluyen algunos programas internacionales (por ejemplo, Fit for Life, Lions Quest), programas

para profesores⁴⁶ orientados a diferentes tipos de escuelas y sistemas educativos (5). Prácticamente no existen evaluaciones basadas en evidencia relativas a estos programas, aunque los usuarios sí ofrecen sus propias opiniones y experiencias al respecto.

A partir de una diversidad de fuentes es posible individualizar los ejemplos más básicos de actividades sociales y emocionales relevantes con expertos y usuarios (por ejemplo, los DVD de Kahl ofrecen entrevistas con los usuarios de estas actividades).⁴⁷ Muchos expertos consideran que las siguientes actividades sociales y emocionales son medios eficaces en sí mismas, aunque resulta interesante que algunos expertos parecen aplicarlas independientemente de su entorno pedagógico original, utilizando enfoques extranjeros sin demasiado espíritu crítico⁴⁸ o sin conocer sus debilidades o carencias.⁴⁹ Asimismo, nuevamente debemos distinguir claramente entre intenciones preventivas e intervencionistas, y entre efectos directos e indirectos.

En vista de lo anterior, únicamente voy a enumerar a continuación grupos de actividades aparentemente eficaces que son relevantes para la educación emocional y social, sin entrar a debatir sus antecedentes, funciones o calidad pedagógica (para ello, véase la sección sobre evaluación posterior).

- **Instrucción sobre temas políticos** relativos a la democracia, por ejemplo, minorías, historia, aprendizaje intercultural, política municipal, cultura escolar, violencia y responsabilidad (existen ejemplos de excelentes prácticas en Beutel, Fauser).⁵⁰
- **Métodos de confrontación de la conducta de los estudiantes** si no siguen las normas (véase Kilb y otros).
- **Desarrollo de habilidades sociales y emocionales específicas** a través

No debemos buscar únicamente prácticas pedagógicas exitosas de cara a la educación emocional y social, sino también comprobar los aspectos preventivos -en otras palabras, estudiar las condiciones de las escuelas y las actividades que experimentan menores problemas y situaciones conflictivas y que por tanto requieren una escasa intervención emocional y social-

de la formación básica orientada a reducir conflictos y prevenir la violencia (véase Humpert, Dann).⁵¹

- Fortalecimiento de la **identidad escolar** a través del refuerzo del nombre, logotipo, himno, camiseta, competiciones, tradiciones, etc., de la escuela (al estilo de la escuela Rütli).
- Fortalecimiento de los recursos del niño con un trato cálido y normas claras (Hurrelmann, Unverzagt)⁵²
- Promocionar actividades **no académicas** como los deportes, el arte, las experiencias, tareas (véase Brater y otros,⁵³ y Breichel⁵⁴).
- Énfasis en los **códigos deontológicos** humanos, democráticos y pedagógicos: como el respeto, la gestión de conflictos y maneras comunes de abordar las tareas de aprendizaje y enseñanza... (véase Beutel, Fauser,⁵⁵ Kilb y otros⁵⁶)
- **Didáctica integral u holística** que ofrece tareas de aplicación en el ámbito individual como parte de una serie de soluciones que pertenecen a un marco común, por ejemplo, en actividades no-académicas (Brater y otros).⁵⁷ Un ejemplo sería la ense-

ñanza de matemáticas de una manera que promueva simultáneamente la educación socioemocional (si precisa ejemplos, véase Schubert).⁵⁸

- **Subrayar el alto prestigio cultural** de entornos, temas, preguntas, tareas y materiales significativos y holísticos (véase Brater y otros).⁵⁹ Tiene especial relevancia aquí filosofar con los niños (Zeitler y otros)⁶⁰ y por supuesto el célebre libro y película “La Ola”, que se lee mucho en las escuelas alemanas.⁶¹

Aunque estas actividades representan un alto estándar de calidad educativa, deben emprenderse con conciencia pedagógica; en otras palabras, deben ser valoradas y elegidas por el personal, las administraciones, legisladores y consumidores, y deben ser al mismo tiempo gestionadas y mejoradas de manera continua a través de una formación y evaluación seria.

Evaluación de las escuelas y actividades donde se aplican parámetros emocionales y sociales

Existen al menos seis fuentes que ayudan a evaluar la eficacia de la educación emocional y social:

- **Literatura narrativa, autobiográfica y de ficción**, con información relacionada con la

educación socioemocional (por ejemplo, un conjunto de seis películas sobre la Escuela Laboratorio de Bielefeld,⁶² inspirada por su fundador, H. v Hentig).

Las opiniones de educadores profesionales externos que asesoran sobre la clasificación de las escuelas (por ejemplo, documentación, criterios y evaluación sobre la selección de escuelas en clasificaciones competitivas, como la Bosch-Foundation; así como entrevistas documentadas con profesores, estudiantes, padres y eruditos sobre las escuelas, centradas en las actividades de aprendizaje social y emocional de las “escuelas que triunfan” por Rainer Kahl, en un conjunto de seis DVD).⁶³

Análisis comparativo de entrevistas con el personal, padres y alumnos dentro de una institución educativa concreta (véase Melzer⁶⁴ para obtener un interesante análisis de factores sobre la violencia en las escuelas, y Randoll,⁶⁵ que compara las actitudes de los estudiantes hacia los profesores en “escuelas estatales” y en escuelas Waldorf). Otro estudio interesante es el de Brater⁶⁶ sobre los logros alcanzados por los niños con “antecedentes migratorios”, que destaca:

- El éxito en alcanzar una estructura social heterogénea entre los alumnos;
- El éxito en el enfoque sobre los distritos urbanos socialmente problemáticos;
- El éxito en la capacidad de lenguaje de los alumnos con “antecedentes migratorios”;
- La ausencia de diferencias en el comportamiento social y de aprendizaje entre los estudiantes con y sin “antecedentes migratorios”;
- Menores diferencias en problemas de conducta entre los estudiantes con padres con y sin antecedentes académicos;

- Ausencia de diferencias en el desarrollo entre sexos.

Pruebas profesionales o análisis de diseño experimental en el ámbito académico (véase Eisner, M. y otros).⁶⁷

Estudios de seguimiento: Hofmann y otros.⁶⁸ hasta 2007 éste era el estudio de seguimiento más riguroso de una escuela alemana sobre el currículo vitae educativo de los ex alumnos de las escuelas Waldorf. Bartz, Randoll,⁶⁹ basándose en un extenso estudio cuantitativo y cualitativo de seguimiento indica que: *“Para la mayoría de los ex alumnos, el criterio de responsabilidad social tiene una alta prioridad, cosa que se confirma con los resultados de la exploración cualitativa y con el cuestionario cumplimentado con posterioridad. Otro resultado importante es una elevada identificación con su escuela, en la que se sienten absolutamente cómodos. En este sentido, la educación cultural y el aprendizaje tienen connotaciones muy positivas. El alumnado suele destacar que ha recibido muy buenas bases y herramientas para toda la vida. A esto se asocian algunas competencias clave para la vida diaria, como una actitud positiva hacia la vida, una confianza básica en las propias habilidades, interdependencia y adaptabilidad. Suele emitirse un fuerte sentimiento de fraternidad debido a todo el tiempo compartido en clase (12 años), apoyado por numerosas presentaciones y celebraciones públicas, y por un fuerte instinto de cooperación social que no se ha visto destruido por sentimientos evocados en situaciones competitivas”*.

También existen estudios de seguimiento de la Escuela Laboratorio.⁷⁰

Conocimiento sistemático de las perspectivas pedagógicas ante la educación emocional y social:

En la aplicación de estos modelos de trabajo y actividades de educación emocional y social, debemos tener en cuenta que todas

ellas están integradas en marcos pedagógicos que no siempre se reconocen o comprenden conscientemente. Estos marcos pedagógicos (como la pedagogía de Dewey o Montessori) podrían proporcionar a todas las actividades significados educativos específicos, pero ignoran otras consideraciones pedagógicas. Estos aspectos importantes educativamente conforman la diferencia pedagógica entre el aprendizaje social y emocional a través de la instrucción directa (mediante cursos de formación), en que las habilidades sociales y emocionales se imparten y aprenden conscientemente (SEL), o una intención más implícita, que podría incluir la promoción del desarrollo socioemocional a través de las artes. La elección de una de estas dos opciones suele verse influida por las diferentes corrientes pedagógicas aplicadas en distintos países. No obstante, la eficacia pedagógica es difícil de evaluar por su naturaleza y efectos holísticos: cada actividad pedagógica podría tener un efecto sobre el aprendizaje social y emocional, aunque no lo pretenda y a la inversa, toda actividad de aprendizaje social y emocional podría tener algún efecto sobre otros contenidos y formas de aprendizaje.

Hay que tomar en serio este fenómeno de integración de distintas formas y contenidos del aprendizaje, porque esta naturaleza integral (Paschen,)⁷¹ podría provocar diferentes efectos en dominios muy distintos a los pretendidos o controlados. Además, este efecto holístico también podría resultar muy útil para los modelos implícitos, ya que la educación socioemocional exige un marco social donde prosperar.

Por lo tanto, la educación emocional y social, en cualquiera de sus modelos, debería utilizarse de forma integral, especialmente para la enseñanza, evaluación y adaptación intercultural.

4 | Tendencias y desarrollo del movimiento social y emocional

Actualmente, la comunidad educativa acepta de manera general la importancia de la educación emocional y social y la califica como algo naturalmente “orientado a los niños”. No obstante, aunque la educación emocional y social parece ser una respuesta necesaria para muchos de los problemas educativos y sociales descritos en este informe, también se percibe como algo que exige un esfuerzo adicional tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Como indican Bellmann y Waldow,⁷² la práctica de la educación emocional y social debe entenderse dentro de un entorno más amplio, que incluye el ámbito público y que a su vez incorpora un énfasis sobre cómo alcanzar altos rendimientos académicos. Actualmente, parece que a veces el aprendizaje social y emocional se considera una necesidad absoluta, pero únicamente en situaciones donde existen problemas sociales serios y explícitos, o bien como un buen complemento para incorporar a la tarea más “seria” de la enseñanza académica.

Creo que hay un problema epistemológico que ha desembocado en este entendimiento y utilización ambivalente de la educación emocional y social, que radica en su diferenciación de otras perspectivas pedagógicas, a saber, de la enseñanza académica. La educación emocional y social aún no se percibe como un aspecto inherente a toda la enseñanza, porque aún no se pretende como tal o porque todavía no se reconoce que sus efectos también se aplican a la esfera académica. Por lo tanto, la educación emocional y social no se acepta realmente como una dimensión fundamental de la enseñanza y el aprendizaje. Antes de promover la educación emocional y social de forma específica o inconscientemente (mediante intenciones directas o indirectas), debe verse como un elemento central entretelado en todo el aprendizaje y la enseñanza.

Otro ámbito de estudio nos lleva a preguntar los elementos específicos que hacen que el aprendizaje emocional y social funcione, ya que aún no está muy claro. Tal vez una variable útil para la eficacia del aprendizaje social y emocional podría ser la atención que un profesor bien formado presta a los estudiantes como individuos, una comprensión formada y constructiva de ellos y por lo tanto, una manera diferente de interactuar con estos jóvenes que afecta positivamente a la relación profesor-alumno y al papel del profesor como modelo.

Es importante considerar las excepcionales tareas educativas que nos esperan en el futuro, ya que habrá más niños en situaciones de riesgo que se enfrentarán a un mayor número de desafíos de sus entornos físicos, psíquicos, sociales, mentales y educativos, y que les impondrán mayores niveles de exigencia. La enorme cantidad de información relativa a un amplio abanico de problemas del mundo moderno aumentará el nivel de tensión sobre todos nosotros, especialmente sobre los niños y adolescentes que crecen rodeados de estas nuevas condiciones. Su bienestar y su capacidad de desarrollarse adecuadamente en el mundo moderno también dependerán de la integración y del control de los diferentes aspectos del aprendizaje y de la enseñanza, incluyendo la práctica emocional y social. La educación emocional y social cobrará entonces una función preventiva clave en el desarrollo de personalidades y sociedades integradas y cohesionadas.

Notas

- ¹ Herbart, J.F. (1913): *Pädagogische Schriften*, ed. by Willmann/Fritsch, vol. 1, Leipzig
- ² El "shock del sputnik" fue el shock que golpeó al sistema educativo americano cuando de repente apareció el primer satélite ruso. Esto condujo a una reforma tanto de los métodos de enseñanza como del currículo (i.e. Jerome Bruner)
- ³ Personificación en este contexto es un término técnico que designa el conocimiento instintivo del cuerpo que poseen las personas y que no tienen las máquinas con inteligencia artificial (tales como ordenadores o robots)
- ⁴ Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung: theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Beltz (Cuestiones básicas en el cultivo de la estética. Descubrimientos teóricos y empíricos relacionados con las experiencias estéticas de los niños) Rumpf, H. (1981): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Juventa: München (La sensualidad ignorada) Standop, J. (2002): *Emotionen und kognitives Lernen aus interdisziplinärer Perspektive: emotionspsychologische, neurobiologische und schulpädagogische Zusammenhänge*. Lang: Frankfurt (Aprendizaje cognitivo y emociones desde una perspectiva interdisciplinar)
- ⁵ Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehninger, F. (2004): *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- ⁶ Kilb, R.; Weidner, J.; Gall, R. (2006): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim, München
- ⁷ Endres, W.; Bernhard, E. (2005): *Methodik-Ordner Grundschule. Lernen lernen im Unterricht: Arbeitsblätter, Folien, Lehrerhandbuch*. Beltz: Weinheim (Archivo de métodos. Aprender a aprender en las lecciones: hojas de trabajo, folios y manual del profesor)
- ⁸ Klippert, H. (2004): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz (Aprendizaje responsable. Módulos para la instrucción de materias)
- ⁹ Bellmann, J./Waldow, F: Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 60 (2007)4 (El extraño maridaje entre la reforma tecnocrática de la educación y la educación empática no-tradicional)
- ¹⁰ Sólo aproximadamente el 5% de las escuelas alemanas son independientes. Estas escuelas reciben una financiación estatal de entre el 60 y 80% de sus presupuestos
- ¹¹ Galiläer, L. (2005): *Pädagogische Qualität: Perspektiven über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung*. Juventa: Weinheim et.al. (La calidad pedagógica: perspectivas de la escuela, el trabajo social y la educación de adultos)
- ¹² Las escuelas de "jornada completa" son nuevas en Alemania y aún no se han extendido por todo el país. Su famoso lema pedagógico es: "Reforzar al hombre para iluminar las cosas. La reconstrucción de la iluminación", que es también el título de su libro:

- Hentig, H.v. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung*. Reclam: Stuttgart
- ¹⁴ Jachmann, M. et. al. (eds.) (1999): *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen: Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven*. Impuls 33. Laborschule: Bielefeld (La escuela laboratorio juzgada por sus antiguos alumnos) ((http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/veroeffentlichungen.html#Film)
- ¹⁵ Las escuelas de "jornada completa" son nuevas en Alemania y aun no se han extendido por todo el país
- ¹⁶ Sybille von Katzler, teacher in: Kahl, R. *Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen*. Archiv der Zukunft: Berlin 2004, p. 64
- ¹⁷ Kaija Kymäläinen, profesor, *ibid.*, p. 65
- ¹⁸ Pick, B. (2007): *Kopfschüsse. Wer PISA nicht versteht, muss Rütli rechnen*. VSA: Hamburg (sobre los problemas de esta escuela, por su antigua directora)
- ¹⁹ Brater, M.; Hemmer-Schanze, Ch.; Schmelzer, A. (2007): *Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt*. Urach Hause: Stuttgart (Apéndice: Resultados de la investigación) *ibid.* p. 51
- ²⁰ Beichel, J.J.; Boese, T.; Wilhelm E. (2008): *Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim- Neckarstadt*. Ein Modell gelingender Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung im Rahmen verstärkter Ästhetischer Erziehung für Schüler im sozialen Brennpunkt. Karlsruhe, p. 2 (Evaluación: un exitoso modelo de promoción de la recepción y expresión en el marco de una educación estética intensificada en alumnos de un área socialmente difícil). [1^{er} borrador, aún no publicado]
- ²¹ Honig, M.-S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Suhrkamp: Frankfurt/M. (Diseño de una teoría para la infancia)
- ²² Schweizer, H. (2007): *Soziologie der Kindheit. Verletzter Eigen-Sinn*. Verl. F. Sozialwiss.: Wiesbaden (Contenido: El cambio desde una moratoria social a un laboratorio social de infancia)
- ²³ i.e. Pick 2007, consultar nota 19
- ²⁴ Bueb, B. (2006): *Lob der Disziplin*. Eine Streitschrift. List: Berlin (Elogiando la disciplina. Un panfleto)
- ²⁵ Melzer et. al. 2007, consultar nota 5
- ²⁶ Pfeffer, S. (2002): *Emotionales Lernen: ein Praxisbuch für den Kindergarten*. Weinheim: Beltz
- ²⁷ Bernstein, R. (Red) (2004): *Soziales und emotionales Lernen*. KIGA Fachverl.: St. Ingbert
- ²⁸ Heimlich, R.E. (1988): *Soziales und emotionales Lernen in der Schule. Ein Beitrag zum Arbeiten mit Interaktionsspielen*. Weinheim: Beltz Gebauer, K. (1997): *Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule*. Klett-Cotta: Stuttgart. Fichten, W. (1998): *Emotionen im Unterricht und emotionales Lernen*. C. v. Ossietzky Univ.: Oldenburg
- ²⁹ Kilb, Weidner and Gall 2006, consultar nota 6
- ³⁰ Consultar nota 5
- ³¹ Deutsches Forum Kriminalprävention (ed.) (2004): *Primäre Prävention von Gewalt gegen Gruppenangehörige – insbesondere junge Menschen*. Newsletter 37, Bonn
- ³² Consultar el periódico Frankfurter Rundschau 7.12.07, p. 4
- ³³ Eisner, M.; Ribeaud, D.; Jünger, R.; Meidert, U. (2007): *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse der Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. (El estudio de campo más completo en países de habla alemana sobre la eficacia de la prevención universal mediante un diseño experimental). Zürich
- ³⁴ Baudisch, W. (ed.) (2007): *Von sozialer Ausgrenzung zur selbstbestimmten Teilhabe. Möglichkeiten und Grenzen ganzheitlicher Förderung*. Münster (De la exclusión social a la participación autónoma. Posibilidades y límites en el ascenso holístico)
- ³⁵ Beichel, J. J. (2007): *Die ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanzimprovisation in der Schule. Ein bildungstheoretischer Auftak zu einer Kunstsparten übergreifenden Didaktik des Ästhetischen*. Schneider: Hohengehren (Hacia un nuevo acercamiento a la didáctica estética)
- ³⁶ Wydler et. al. (ed.) (2000): *Salutogenese und Kohärenzgefühl: Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzeptes*. Juventa: Weinheim (et. al.) (Salutogénesis y sentimiento de coherencia: análisis empírico básico y la práctica de un concepto científico de salud)
- ³⁷ Hurrelmann, K. (ed.) (2003): *Jugendgesundheits-survey in commission of WHO* Weinheim: Beltz (Encuesta sobre la salud de la juventud)
- ³⁸ Wulf, Chr. et. al. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Verl. F. Sozialwiss.: Wiesbaden (Cambios en las culturas del aprendizaje. Las prácticas del ritual en los colegios, los medios de comunicación, la familia y la juventud)
- ³⁹ Roselli, A.M. et. al. (2005): *Lo que se debe y no se debe hacer en la reforma educativa*. Lang: New York
- ⁴⁰ 42 Benne, K.D. (1967): *Educación para la tragedia*. Ensayos en la esperanza desencantada del hombre moderno. Univ. of Kentucky Press: Lexington
- ⁴¹ Ver Powell, M. Cl.; Speiser, V.M. 2005: *Las artes. La educación y el cambio social*. Pequeños indicios de esperanza. N.Y. et. al. 44 Thun, Schulz von (1981): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Reinbek: Rowohlt
- ⁴² Consultar nota 5
- ⁴³ As SchILF (Formación interna avanzada de profesores)
- ⁴⁴ Kahl, R. (2006): *Die Entdeckung der frühen Jahre* (el descubrimiento de los primeros años) (La iniciativa apoyada por McKinsey. Sobre educación en los primeros años). Hamburg. Contenido: documentales, entrevistas, tribunas, conferencias a cargo de conocidos pedagogos: 2 DVD y un folleto Kahl, R. (2004): *Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen*. Hamburg. Contenido: consultar la edición internacional Kahl, R. (2006): Edición internacional: *Incubadoras del futuro. Como las escuelas How schools tuvieron éxito en Alemania*. Contenido: folleto y 3 DVD: escenas de escuelas, entrevistas con estudiantes, profesores, directores y expertos en educación emocional y social. Kahl, R. (2005): *Una escuela con éxito. Enja Riegel and the Helene-Lange-School* (en alemán). Hamburg (doble DVD y libro)

- ⁴⁸ Dettmar, R. (2008): *Wenn Kinder stören- Über das Trainingsraumverfahren nach Ed Ford*. Universitätsbibliothek. Bielefeld (Cuando los niños son irritantes – el método de la habitación de formación de Ed Ford) es un análisis muy crítico de la adaptación alemana)
- ⁴⁹ Waterhouse critica conceptos muy conocidos y ampliamente utilizados en: Waterhouse, L. (2006): Inteligencias múltiples, el efecto Mozart y la inteligencia emocional: Una revisión crítica en: *Educational Psychologist*, 41(2006)7, 207-225 Biesta hace una crítica de las bases pedagógicas de los métodos de evaluación en: Biesta, G. (2007): Por qué “lo que funciona” no funcionará. Prácticas basadas en la evidencia y el déficit democrático en la investigación en educación. En: *Educational Theory*, 57 (2007) 1, 1-22
- ⁵⁰ Beutel, W.; Fauser, P. (eds.) (2001): *Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt wird. Pädagogische Analysen. Berichte und Anstöße*. Opladen
- ⁵¹ Humpert, W.; Dann, H.-D. (2001): *Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells*. Huber: Bern (formación básica para la reducción de la irritabilidad y la prevención de la violencia)
- ⁵² Hurrelmann, Klaus; Unverzagt, Gerlinde (2008): *Kinder stark machen für das Leben: Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln*. Aktualis. Neuauflage Freiburg: Herder
- ⁵³ Consultar nota 20
- ⁵⁴ Consultar nota 22
- ⁵⁵ Consultar nota 50
- ⁵⁶ Consultar nota 6
- ⁵⁷ Consultar nota 18
- ⁵⁸ Schubert, E. (1999): Soziale Bildung im Mathematikunterricht In: Bohnsack, Kranich (1999): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz (Entrenamiento social en las clases de Matemáticas)
- ⁵⁹ Consultar nota 20
- ⁶⁰ Zeitler, K.; Kruse, E.-W.; Rude, Chr.; Simbeck, S. (2008): *Kinder philosophieren*. [Filosofía infantil] Praxisleitfaden für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Hrsg. Von Akademie Kinder philosophieren, Bildungswerk Bayerischen Wirtschaft, Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Akademie Kinder philosophieren: Freising (o. Jahr)
- ⁶¹ Rhue, Me. (seudónimo de Todd Strasser) (1988): *The Wave*. Puffin Books: London
- ⁶² La escuela laboratorio de Bielefeld, una película en 6 partes. Bielefeld University, centro audiovisual (AVZ). 1989: Bielefeld (http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/veroeffentlichungen.html#Film)
- ⁶³ Consultar nota 17
- ⁶⁴ Consultar nota 5
- ⁶⁵ Randoll, D. (1999): *Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand: auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien*. Verlag für Wissenschaft und Bildung: Berlin (Análisis comparativo de estudiantes Waldorf y estudiantes de escuelas públicas, valoración de su relación con los profesores)
- ⁶⁶ Brater consultar nota 20
- ⁶⁷ Eisner et al. Consultar nota 35
- ⁶⁸ Hofman, U.; Prümmer, C. v.; Weidner, D. (1981): *Forschungsbericht über Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947*. Bund der Waldorfschulen. Stuttgart (Informe de investigación en el curriculum vitae educativo de antiguos alumnos de escuelas Waldorf: Una investigación de las cohortes 1946/7)
- ⁶⁹ Bartz, H.; Randoll, D. (ed.) (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zur Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Verl. f. Sozialwiss.: Wiesbaden (Estudio de seguimiento de estudiantes de escuelas Waldorf)
- ⁷⁰ Consultar nota 14 de Jachmann
- ⁷¹ Paschen, H. (2008, in print): Zu aktuellen Aspekten der integralen Natur von Lehren und Lernen. In: Strobel-Eisele, G.; Wacker, A. (ed.): *Lernkonzepte in der Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt: Bad Heilbronn (Aspectos más recientes de la naturaleza integral de la enseñanza y el aprendizaje)
- ⁷² Bellmann and Waldow consultar nota 9