



Suecia



La Educación Emocional y Social en Suecia: dos ejemplos de buenas prácticas

Bo Dahlin

Resumen.

Este capítulo comienza con una descripción del sistema escolar sueco y de la situación de la educación emocional y social en las escuelas de Suecia. En este país, los programas especiales para la adquisición de pericia emocional y social se asocian habitualmente con actuaciones contra el acoso o con la prevención del mismo. No se ha aplicado ningún programa de aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) a nivel nacional, pero sí se están utilizando muchos de estos programas en diferentes escuelas del país. Sin embargo, todavía no se ha completado ninguna evaluación científica sistemática de estos programas en Suecia.

El capítulo continúa describiendo dos ejemplos de educación emocional y social. El primero narra una experiencia positiva en una escuela que cambió “de ser la peor a convertirse en la mejor” mediante la aplicación de varias innovaciones pedagógicas creativas e imaginativas orientadas a los aspectos sociales y emocionales de la educación. La experiencia ilustra -entre otras cosas- los beneficios de reunir recursos externos e instituciones en torno a la escuela, transformándola en un centro cultural para el vecindario. El segundo ejemplo resume algunos resultados de un estudio en el que se evaluó a las escuelas suecas Steiner Waldorf. La evaluación proporciona evidencias que sugieren que dichas escuelas cultivan una forma de educación social y emocional que obtiene buenos resultados. Los dos ejemplos ilustran formas directas e indirectas de educación emocional y social, basadas en valores y orientadas al desarrollo de sentimientos positivos.

Bo Dahlin es Catedrático de Educación en la Universidad de Karlstad en Suecia. Se formó en la Universidad de Stockholm, con una licenciatura en filosofía y matemáticas y más tarde, completó su tesis doctoral sobre la educación religiosa en las escuelas suecas. Actualmente, centra sus investigaciones en los aspectos espirituales y sociales de la educación.

El sistema escolar sueco

A comienzos de la década de los 60 el Gobierno socialdemócrata de Suecia estableció un sistema de educación general integrado compuesto por 9 cursos. La idea se basaba en la justicia social (igualdad) y en que el principio de “una escuela común para todos los niños” contribuiría a la futura cohesión social, reduciendo los conflictos existentes y los potenciales entre las diferentes clases sociales. La escuela se iniciaba a los 7 años de edad y se terminaba a los 16. En aquella época, no se esperaba que todos continuaran con la escuela secundaria superior (para alumnos de 17 a 19 años de edad).

Por escuelas públicas, queremos indicar tanto escuelas municipales como independientes: éstas últimas tienen currículos que están bajo la tutela general del estado, pero han recibido permiso especial para obviar determinados aspectos del currículo oficial o de las regulaciones escolares.

Se otorgaban calificaciones a partir de 3^{er} curso (9/10 años). A partir de la década de los 80, sin embargo, las calificaciones se eliminaron hasta el 8^o curso (14/15 años). Para mantener a los padres informados sobre el progreso de sus hijos, se reunían con el profesor o con los profesores una vez al año. Últimamente las calificaciones han cobrado una mayor importancia ya que se espera de todo estudiante que continúe con los 3 años de escuela secundaria superior (que finalizaría a la edad de 19 años). La estructura del nivel secundario superior ha sido modificada numerosas veces durante las últimas décadas para ajustarse al incremento de la población de alumnos y a los cambios que ésta ha sufrido. Actualmente consta de una variedad de programas elegibles con “perfiles” muy diferentes, siendo los más comunes Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Puericultura, Enfermería, Tecnología Industrial, Artes y Medios de Comunicación. Como todos los programas conceden las calificaciones necesarias para los

que vayan a iniciar su educación superior (terciaria), incluyen el “núcleo” de las asignaturas troncales: Sueco, Inglés y Matemáticas.

En la década de los 90 se planteó la necesidad de comenzar la escuela a una edad más temprana. Como resultado de esto, a los padres y niños se les dio la opción de comenzar la escuela un año antes. Consiguientemente, a la edad de 6 años los niños pueden comenzar con las llamadas *clases preescolares*, y prácticamente todos los niños lo hacen. La educación preescolar (Kindergarten) está regulada por el Ministerio de Educación. Existe un currículo nacional específico en los jardines de infancia para los niños de hasta 5 años, pero las clases preescolares forman parte del currículo escolar integrado. La idea es que las clases preescolares tengan un carácter *preparatorio*; se basen menos en la enseñanza y en la instrucción y más en actividades lúdicas y prácticas. La puesta en práctica de esta idea ha resultado ser algo difícil. En una evaluación de lo que estaba ocurriendo en las clases preescolares, efectuada por el Organismo Nacional para la Educación (2001), se indicó que se habían convertido en algo demasiado similar a la escuela normal, es decir, que se abusaba de la enseñanza y la instrucción.

La educación emocional y social en las escuelas suecas: una visión general

El plan nacional del currículo de Suecia de 1994 y los documentos normativos precedentes y posteriores comenzaron a poner un mayor énfasis en la función de la escuela de criar y ayudar a madurar. Estos aspectos de la escolarización habían sido descuidados durante décadas. Se determinó que las escuelas no sólo debían transmitir conocimientos, sino también conservar activamente los valores básicos de la democracia. Posteriormente, al final de la década de 1990, la noción de “fundamentos básicos de los valores” comunes para todas las escuelas se convirtió en un tema recurrente dentro del debate sobre la

educación en Suecia. El actual plan de estudios nacional destaca los siguientes objetivos en relación con las normas y los valores (Organismo Nacional para la Educación, 2006; sección 2.1):

Las escuelas deberán procurar que todo alumno

- Respete el valor de igualdad de todas las personas
- Exprese su desacuerdo con que las personas sean reprimidas y tratadas sin respeto y contribuya al apoyo a otras personas
- Sienta empatía y comprenda las realidades de otras personas, y desarrolle una disposición a actuar teniendo en cuenta sus intereses

Todas las personas que trabajan en las escuelas:

- Contribuirán al desarrollo de los sentimientos de comunidad, solidaridad y responsabilidad de los alumnos respecto a las personas ajenas a su propio grupo
- Contribuirán, a través de sus actividades, a crear una atmósfera de solidaridad en la escuela
- Trabajarán activamente contra el acoso y la opresión de individuos o grupos
- Demostrarán respeto por el individuo y basarán su trabajo diario en actitudes democráticas

Los proyectos de investigación y las implementaciones prácticas de la noción de “valores básicos” se pusieron finalmente en marcha. Una gran pregunta era por supuesto si

dichos valores básicos existían en realidad o sólo sobre el papel. Una segunda, más filosófica, era que si no existían, a quién debía otorgarse el derecho de definir dichos fundamentos. Una tercera pregunta era cómo implementar la idea a nivel local en las diferentes escuelas. Respecto a las dos primeras preguntas, si bien existe un grupo de valores básicos mencionado en el plan del currículo nacional (véase la frase anterior) no existe un consenso lo suficientemente sólido respecto al significado real de estos valores, ya que atañen al trabajo escolar. Respecto a la tercera pregunta, para las escuelas que han intentado implementar activamente el concepto de “valores básicos” esto ha significado en mayor medida una manera de establecer y mantener directrices para la conducta formuladas a nivel local que los alumnos (y los profesores) deben respetar cuando asisten a la escuela. También existen proyectos cuyo objetivo es impulsar la comunicación intercultural, celebrar la diversidad de culturas y promover la comprensión y la apreciación intercultural.

Hasta el momento no se ha adoptado ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas. Los estamentos que dirigen las escuelas son responsables de la implementación de los valores mencionados en el currículo nacional, pero la manera en que lo hacen depende de ellos. A nivel local se ha adoptado una variedad de programas, principalmente en ciertas escuelas, tanto independientes como municipales, y a veces por una municipalidad completa (en Suecia, el currículo nacional lo decide el Gobierno, pero la municipalidad es la titular de todas las escuelas dentro de su jurisdicción). Recientemente algunos alumnos que han sufrido acoso han adoptado acciones legales contra sus escuelas y han ganado. Puede que esto haya sido el detonante para que los directores de algunas escuelas se estén ahora tomando más en serio el trabajo contra el acoso.

Hasta el momento no se ha adoptado ninguna estrategia general a nivel nacional para la educación emocional y social en las escuelas suecas. Los estamentos que dirigen las escuelas son responsables de la implementación de los valores mencionados en el curriculum nacional, pero la manera en que lo hacen depende de ellos

Hace algunos años, la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia recopiló los programas contra el acoso, o los programas dirigidos al desarrollo social y emocional de los alumnos que estaban en aplicación en las escuelas suecas. Relacionaron este estudio con las investigaciones a nivel nacional e internacional sobre dichos programas (Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2003). Encontraron que ni las municipalidades ni las escuelas realizaban una evaluación rigurosa de los programas y que casi no existía investigación alguna de sus efectos en las escuelas suecas. No obstante, algunas de las prácticas identificadas eran acordes con lo que las investigaciones determinaban como eficaces. Estas prácticas eran las siguientes:

- Que la dirección estableciera objetivos y límites claros respecto a la conducta tolerable.
- Que se asignara un tiempo para realizar charlas habituales acerca de los valores básicos.
- Que se desarrollaran buenas relaciones entre la escuela y los políticos locales y que la escuela recibiera el apoyo de las autoridades locales.
- Que existieran adultos colaboradores disponibles durante los recreos y después de la escuela (por ejemplo “pedagogos para actividades lúdicas”)

- Que existiera una cooperación activa entre la escuela y otras instituciones y organizaciones en la comunidad.

- Que los adultos tuvieran una visión holística de las necesidades y el desarrollo de los niños y un enfoque común de su trabajo, basado en la cordialidad y el entusiasmo, así como en sanciones compensatorias por el incumplimiento de las normas y/o conductas no tolerables.

El informe también indicaba que los efectos a largo plazo sólo podían alcanzarse a través de modelos sistemáticos y “holísticos”. Los proyectos o las actividades ocasionales y aisladas del trabajo fundamental de la escuela tenían un impacto escaso o incluso nulo. Los modelos se orientaban únicamente a eliminar riesgos de diferentes tipos, lo que tenía además efectos exclusivamente a corto plazo. Era importante, además, estimular la amistad y el compañerismo, el diálogo constructivo y respetuoso y las relaciones interpersonales.

El estudio recopilatorio de los métodos y programas utilizados en las escuelas suecas mostró una serie de programas de este tipo. Algunos de ellos eran de origen sueco, otros habían sido “importados” de otros países y por ello adaptados más o menos al perfil sueco. Los métodos se clasificaron en cuatro tipos generales (véase Tabla 1). No obstante, hay que destacar que las categorías no son

Parece ser que los efectos a largo plazo sólo pueden alcanzarse a través de modelos sistemáticos y “holísticos”. Los proyectos ocasionales y aislados tienen un impacto escaso o incluso nulo. Los modelos que se orientan únicamente a eliminar riesgos de diferentes tipos tienen efectos exclusivamente a corto plazo. Es importante, además, estimular la amistad y el compañerismo, el diálogo constructivo y respetuoso y las relaciones interpersonales

excluyentes entre sí y que contienen muchos elementos que se solapan.

Como se observa en la tabla, el informe clasifica la mayoría de los métodos como “fortalecedores de los fundamentos básicos de los valores”. Cinco de estos nueve métodos fueron importados y adaptados del extranjero, principalmente de Estados Unidos de América:

- 1 | *Second step*, desarrollado por la organización Comité para Niños (Estados Unidos) (véase www.cfchildren.org; www.gislasonlowenborg.com, y www.cesel.dk);
- 2 | *Project Charlie*, desarrollado en Minneapolis (Estados Unidos), principalmente como un programa contra el consumo de drogas (véase www.jacksonmo.com/orgs/projectcharlie.html);

- 3 | *The EQ-stair*, un modelo adaptado (véase Wennberg, 2000) basado en el concepto de inteligencia emocional propuesto por Peter Salovey y Daniel Goleman (Estados Unidos);

- 4 | *International Child Development Programmes (ICDP) - Guiding interaction*, desarrollado por el ICDP, una organización internacional no gubernamental noruega (véase www.icdp.info/May%202006.htm);

- 5 | *The Lions Quest*, organización internacional con sede en Estados Unidos (véase www.lions-quest.org/story/index.php).

Entre los métodos de prevención e intervención se incluye el llamado *método Olweus*, desarrollado por el psicólogo noruego Dan Olweus. Este método ha sido sistemáti-

Tipo de método	Nacional	Importado/Adaptado
Métodos para fortalecer los fundamentos básicos de los valores	4	5
Métodos para la resolución de conflictos	3	3
Métodos de prevención e intervención	2	1
Métodos de apoyo entre iguales	3	-

Tabla 1. Categorías de los métodos pedagógicos utilizados en el trabajo contra el acoso en las escuelas suecas, y varios métodos de origen nacional o extranjero (basado en la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2003).

camente evaluado y ha demostrado ser eficaz. Según Olweus, la responsabilidad de la prevención e intervención debe recaer en todo el personal de la escuela para la creación de un entorno seguro en el que los alumnos puedan aprender. El clima social de la escuela debe ser cálido y solidario, pero también deben existir normas y sanciones claras contra las conductas intolerables. Estas normas y sanciones deben ser bien conocidas por los alumnos y sus padres. En una situación de acoso, debe establecerse un plan de intervención individual en cooperación con los alumnos implicados y con sus padres.

Los métodos internacionales para la prevención de conflictos son los siguientes:

1 | *Non-violent Communication (NVC)*, desarrollado por Marshall B. Rosenberg (Estados Unidos), un método para establecer contacto, comunicación y un diálogo abierto entre las personas (véase www.nonviolentcommunication.com/index.htm);

2 | *Forum play*, desarrollado por el brasileño Augusto Boal, basado en situaciones de conflicto y juegos de rol (véase [http://en.wikipedia.org/wiki/Forum_Theatre_\(Augusto_Boal\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Forum_Theatre_(Augusto_Boal)));

3 | *The Icelandic model*, desarrollado en Islandia por el profesor Sigurd Abaljarnasdottir en cooperación con investigadores de la Universidad de Harvard (Estados Unidos), basado en aprender a comunicar sentimientos y en imaginar situaciones no violentas como solución a los conflictos (Frånberg, 2003, p. 22 y ss.).

En febrero de 2007 el gobierno sueco decidió invertir 10 millones de coronas suecas (SEK) (aproximadamente 1.053.000 euros) anuales hasta 2010 para localizar y poner en

marcha programas contra el acoso eficaces en las escuelas. La Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia recibió las siguientes tareas: 1) recopilar y describir métodos eficaces basados en pruebas contra el acoso; 2) efectuar evaluaciones sistemáticas sobre métodos que aún no han sido evaluados; y 3) ofrecer y proporcionar cursos para profesores sobre métodos de calidad contrastada a nivel nacional. Actualmente no existe un sistema de formación general y sistemático para profesores en esta materia. Respecto a la primera tarea, en noviembre de 2007 se publicó un informe (Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia, 2007), el cual concluía que entre los diferentes programas implementados, sólo el Olweus ha sido evaluado científicamente, aunque no en Suecia. No obstante, una variedad de evaluaciones sistemáticas de diferentes programas actualmente (desde marzo de 2008) se están llevando a cabo en las escuelas suecas. Recientemente se han publicado los resultados preliminares de uno de estos proyectos (Kimber, Sandell, & Bremberg, 2008).

A diferencia del Reino Unido, por ejemplo, no han existido debates públicos intensos o amplios acerca de la situación de la infancia en Suecia. La Agencia Nacional para la Educación (2000) ha registrado durante las últimas décadas un incremento en el diagnóstico del síndrome de déficit de atención y de otros problemas relacionados, pero esto no ha llevado a ningún debate público serio. Además existen otros problemas como por ejemplo, la sexualización precoz de las chicas a través de la forma de vestir, aunque hasta la fecha no se han llevado a cabo debates públicos con continuidad y miras a largo plazo acerca de las condiciones de la infancia en general.

Como se ha comentado anteriormente, no existen programas sociales y emocionales específicos que hayan sido implementados a nivel general en Suecia. Por lo tanto, los dos estudios sobre el sistema escolar sueco que se

presentan a continuación no se centran en programas de aprendizaje social y emocional específicos del tipo *directo* o educativo –elegir uno de ellos en detrimento del otro, sería bajo las circunstancias actuales, algo arbitrario–.

El primer estudio es una narración acerca de una escuela en particular en Rinkeby, ubicada en los suburbios de Estocolmo. Las razones para elegir la escuela Rinkeby es que es un ejemplo ilustrativo particular de cómo una situación extremadamente negativa, particularmente en términos de desarrollo social y emocional de los alumnos, puede cambiar a ser muy positiva. Otra razón es que el caso de la escuela Rinkeby es una historia interesante: una buena historia nos llega al corazón y estimula nuestra imaginación, y habitualmente puede inspirar más acciones que las que los informes de investigación convencionales son capaces de lograr. La llamada ‘investigación basada en evidencias’ o prácticas tan en boga actualmente entre algunos investigadores educacionales y políticos no está, después de todo, libre de sombras; véase Biesta (2007) para una crítica particularmente bien formulada sobre esta tendencia dentro de la investigación educativa actual (véase también Flyvbjerg, 2001, quien argumenta que la forma más adecuada de investigación social es el estudio cercano de un caso particular, no la búsqueda de leyes o correlaciones generales de naturaleza causal).

El segundo estudio es una evaluación comparativa de las escuelas suecas Steiner Waldorf y las escuelas municipales sobre el desarrollo de competencias cívicas y morales y actitudes democráticas en los alumnos. (El término “municipal” es un poco engañoso ya que todas las escuelas en Suecia están sujetas a la normativa de la municipalidad. Las escuelas Waldorf y otras denominadas “escuelas independientes” funcionan, no obstante, en un marco de alguna manera más independiente). Las escuelas Steiner Waldorf forman parte del sistema de escuelas públicas suecas

en el sentido de que deben seguir el mismo programa nacional de estudios, están bajo la jurisdicción de las municipalidades y forman parte del presupuesto escolar municipal (a las escuelas no les está permitido pedir a los padres que paguen matrículas ni tasas para evitar contribuir a la injusticia social). Una razón para incluir el estudio de las escuelas Steiner Waldorf es que éstas tienen una larga tradición pedagógica (desde 1919) que incluye un énfasis especial y explícito en el desarrollo de todos los aspectos del ser humano, y que por supuesto incluye el desarrollo social, emocional y moral de los niños.

Estudio 1. “De ser la peor a convertirse en la mejor” – la historia de la escuela Rinkeby

Introducción

La escuela Rinkeby se encuentra en una de las zonas más pobres de los suburbios del sur de Estocolmo y es un lugar donde confluyen una gran cantidad de culturas.¹ El 98% de la población de alumnos en Rinkeby proviene de familias de inmigrantes, que representan alrededor de 70 nacionalidades. La escuela se construyó a comienzos de la década de 1970 para los cursos elementales de enseñanza secundaria (7º - 9º curso, edades comprendidas entre 13 y 16 años). En la década de 1980, la situación de la escuela se deterioró gradualmente. En 1989 se encontraba en una situación de completo caos. Un aula casi se quemó y prácticamente la totalidad de las superficies estaban pintadas con graffitis. Muchos padres intentaron cambiarse de zona y el 30% de los alumnos optaron por cambiarse de escuela elemental secundaria. Hacia fines de 1989, la dirección de la escuela y la mayor parte del personal docente renunció a sus empleos, sintiendo que la situación era insalvable y que ya no tenía solución. Los políticos de entonces estaban considerando seriamente la posibilidad de cerrar la escuela.

Diecisiete años más tarde, en 2007, la escuela Rinkeby se ha reconstruido completa-

mente con un coste que asciende a 30 millones de SEK (aproximadamente 3.158.000 euros) y es el orgullo de los políticos locales. Las personas se están trasladando a la zona y los padres no dejan de solicitar plazas para sus hijos en la escuela. El número de alumnos está creciendo; cerca del 25% de los alumnos no viven en Rinkeby pero han elegido asistir a esta escuela. La competición nacional de matemáticas la han ganado alumnos de Rinkeby durante dos años consecutivos, y durante otros cuatro muchos alumnos han obtenido el 100% de respuestas correctas en la competición internacional de matemáticas *Känguru*. Ya en 1995, una encuesta indicaba que los alumnos de la escuela Rinkeby se encontraban entre los más satisfechos con su escuela de todo Estocolmo. En 2006 el director fue galardonado con el Premio al Conocimiento, no sólo por los buenos resultados obtenidos en matemáticas y ciencias, sino también por convertir la escuela en una institución integrada en la comunidad. La escuela Rinkeby ha sido visitada por algunos medios de comunicación internacionales (la BBC y otros) y ha recibido un premio europeo a la prevención de la delincuencia juvenil. ¿Cómo ha tenido lugar esta milagrosa transformación?

El nuevo director

Cuando renunció el director de la escuela, uno de los profesores, Börje Ehrstrand, fue llamado por el Director de la Junta Municipal de la Escuela, quien le preguntó si quería asumir el puesto vacante. Él aceptó imponiendo ciertas condiciones. Una de ellas era que todos los recursos municipales para la atención infantil, los servicios sociales y las actividades lúdicas se coordinaran e integraran con los recursos designados para la escuela. Otra era que se transfiriera un importe de 1 millón de SEK (aprox. 105.300 euros) del presupuesto para servicios sociales al de la escuela, para poder contratar a dos profesores más especializados en educación especial y a dos pedagogos para las actividades lúdicas (adultos que dirijan después de la

escuela actividades extracurriculares). Una tercera condición era que él mismo tuviese vía libre para decidir a quién contratar, especialmente para los cargos directivos (en esa época todos los cargos eran designados centralmente). En particular, deseaba crear una nueva función, la de “gestor del colegio”, responsable del presupuesto y de la administración de personal para liberar al director de la escuela de un exceso de tareas burocráticas (este es un serio problema para muchos directores de estudios en Suecia en la actualidad). Después de algunas negociaciones, el Director aceptó estas condiciones y logró persuadir al Director de Servicios Sociales para la asignación de un presupuesto de 1 millón de SEK. (Según el modelo de negociación de Ehrstrand, un “no” es siempre el comienzo de un “sí”). De este modo Ehrstrand inició una cooperación entre la escuela y otras instituciones sociales (valga anotar que este es uno de los factores que los resultados de las investigaciones han revelado como significativo para un trabajo eficaz en el marco del aprendizaje social y emocional).

Börje Ehrstrand es él mismo un inmigrante; procede de Finlandia, de una región llamada Österbotten, donde muchas personas aún conservan el sueco como idioma materno. Él creció en una pequeña ciudad en la cual todos los adultos sabían dónde se encontraban las llaves del edificio escolar, de manera que la escuela podía ser utilizada para cualquier actividad común. En la época en que comenzó la escuela primaria, su idioma materno –un dialecto del sueco– no estaba permitido en la escuela; sólo se podía hablar el “sueco estándar”. Esta constituyó probablemente una importante experiencia de fondo para su posterior formación como profesor para alumnos con necesidades especiales y su interés particular en el tema de los idiomas extranjeros.

Las primeras acciones de cambio

Cuando Ehrstrand asumió el cargo, la es-

cuela no contaba con una asociación de padres. Para conseguir su participación activa se les envió cartas de invitación, firmadas por el Director del colegio y por el Director de los Servicios Sociales. Se propuso la celebración de una reunión para discutir la siguiente cuestión: “¿Qué piensan ustedes como padres sobre lo que podemos hacer juntos para que puedan enviar encantados y tranquilos a sus hijos a la escuela Rinkeby?” Algunos de los profesores más antiguos eran pesimistas acerca de esta iniciativa y comentaban que “los padres pierden interés en el trabajo escolar de sus hijos después de 6º curso”. Sin embargo, Ehrstrand se había encontrado con muchos padres que estaban interesados en el trabajo escolar de sus hijos y que no creían que dejarían de estarlo después de 7º curso.

Más de 200 padres asistieron a la reunión. Muchos de ellos se habían reunido con Ehrstrand y con el Director de los Servicios Sociales anteriormente y habían desarrollado una relación de confianza con ellos. Sabían que se les escucharía y que sus opiniones serían seriamente consideradas. La reunión acabó con la elaboración de un plan de acción, que destacaba las siguientes prioridades:

- 1 | Limpiar la escuela y reparar todos los daños
- 2 | Crear orden y seguridad en las aulas
- 3 | Incrementar la motivación de los alumnos en cuanto al aprendizaje y a su confianza en el futuro

También se celebraron reuniones con los representantes de los sindicatos de profesores pertinentes y con el recientemente fundado Consejo Estudiantil. Todos estuvieron de acuerdo en la misma lista de prioridades.

La limpieza de la escuela se encontraba en el primer lugar de la lista de prioridades. El

coste estimado para eliminar todos los graffitis ascendía a 3 millones de SEK (315.800 euros). Sin embargo, el Consejo de Edificación y Construcción de Estocolmo rechazó conceder este importe ya que en aquel momento existían restricciones presupuestarias. Consiguientemente algunos padres calcularon que si trabajaban ellos mismos en su tiempo libre los costes ascenderían a la décima parte o menos de los importes calculados. Entonces Ehrstrand se dirigió al Departamento de Bienes Inmuebles y el presupuesto le fue concedido. Los padres, profesores y alumnos trabajaron en ello después de clases, limpiando graffitis y reparando los interiores dañados. A los alumnos también se les permitió crear figuras imaginativas en algunos de los muros. Algún tiempo después se introdujo una nueva actividad, llamada la “brocha de oro”: cada tarde entre las 4 y las 7 a dos alumnos se les encargaba la tarea de vigilar y limpiar todos los graffitis realizados durante el día. Los alumnos trabajaban conjuntamente con una persona encargada de la limpieza y con el encargado de mantenimiento. La tarea era obligatoria para todos los alumnos de 7º curso durante al menos dos días. Como consecuencia de estas acciones los costes de reparaciones disminuyeron de 700.000 a 15.000 SEK (73.700 a 1.600 euros) anuales ya el primer año. Consiguientemente, hubo fondos disponibles para la contratación de dos nuevos profesores.

La segunda prioridad era crear orden y seguridad en las aulas y en la escuela en general. Se definió y estableció un principio y una práctica de “acción inmediata”. Esto significaba que cuando, por ejemplo, un estudiante era cogido actuando de forma violenta se establecía una conferencia inmediata con el alumno que acababa con una evaluación y decisión en base a sus potenciales consecuencias. Los padres de los alumnos eran informados el mismo día y al siguiente el alumno era trasladado al centro de atención de día de la escuela o expulsado de la escuela

La limpieza de la escuela se encontraba en el primer lugar de la lista de prioridades. La segunda prioridad fue crear orden y seguridad en las aulas y en la escuela en general. Cuando los alumnos se dieron cuenta de que los profesores y los padres estaban unidos y que realmente “se tomaban en serio” el mantenimiento del orden y la paz, la violencia, el acoso y otras conductas similares disminuyeron gradualmente

durante un tiempo. Sin embargo, actualmente el centro de atención de día ha sido sustituido por “grupos de construcción”, donde se reúne a los alumnos “problemáticos” en pequeños grupos para que reciban una enseñanza especial. Esto se realiza dentro de las instalaciones de la escuela y siempre que el grupo no sea demasiado grande (4–9 alumnos) con la ventaja de que los alumnos tienen acceso a actividades de clase en las que pueden participar sin que se produzcan mayores problemas, por ejemplo las asignaturas prácticas. La idea es reintegrar a estos alumnos de la manera más sencilla posible. Si cada estudiante es reubicado en otra parte, la reintegración es mucho más difícil. Sin embargo, aún no está claro si esta práctica continuará o cambiará en el futuro. El problema es que las necesidades y los problemas de cada estudiante son tan diferentes que es difícil mantenerlos en un mismo grupo.

El ser expulsado de la escuela durante unos días significa tener que estar en casa y ser vigilado por los padres, lo que implica un duro castigo para un adolescente. En este sentido puede considerarse que la escuela actúa de acuerdo con “límites claros para la conducta tolerable” y “acciones inmediatas contra la infracción de normas”, dos de los factores que se consideran más significativos para el trabajo eficaz contra el acoso y las conductas violentas.

Los dos nuevos profesores de apoyo para el estudio estaban especializados en aptitudes de comunicación y en la enseñanza de la lectura y la escritura. Eran los encargados del centro de atención de día y de las clases para alumnos con necesidades educativas especiales. Las clases matinales, hasta la hora de la comida, constaban de ejercicios de lectura, en voz alta o en silencio, y de comunicación acerca de lo que se leía. Por las tardes los dos nuevos pedagogos para las actividades lúdicas tenían la tarea de garantizar que los alumnos que se expresaban con violencia o que actuaban de forma inaceptable pudiesen descargar toda su energía física. Por la tarde se jugaba al fútbol y se realizaban otras actividades deportivas, de manera que cuando acababa el día escolar estos alumnos (casi todos chicos) ya no tenían ninguna necesidad de pelear o buscar problemas en el centro de la ciudad. Según Ehrstrand, estos alumnos problemáticos son con frecuencia inteligentes y perceptivos; necesitan interacciones honestas e intensas con profesores que sean capaces de responder con el corazón.

Cuando los alumnos se dieron cuenta de que los profesores y los padres estaban unidos y que realmente “se tomaban en serio” el mantenimiento del orden y la paz, la violencia, el acoso y otras conductas similares disminuyeron gradualmente. Las aulas se calmaron, los profesores se sintieron más

relajados y consecuentemente comenzaron a dar mejor las clases. Los profesores comenzaron a disfrutar de su trabajo y los alumnos comenzaron a aprender.

Así, los primeros dos pasos en la lista de prioridades se llevaron a cabo con éxito. Por supuesto, esto no significa que *todos* los problemas desaparecieran, pero la frecuencia de la violencia, el acoso, e incluso los episodios de delincuencia se han reducido drásticamente en la escuela y en la comunidad. Las calificaciones medias de los alumnos han aumentado y en primavera de 2006 siete alumnos de la escuela Rinkeby (5 chicos y 2 chicas) alcanzaron un 100% de respuestas correctas en una competición nacional de matemáticas, siendo los mejores de toda Suecia. Este último hecho puede interpretarse como un indicio de que también la tercera prioridad, el incrementar la motivación para el aprendizaje, había sido alcanzada con éxito. Cómo se ha logrado todo esto es la cuestión que trataremos en las siguientes secciones.

El punto de vista holístico de la educación y la reunión de recursos

La visión holística de la educación que da cuenta del trabajo de la escuela Rinkeby reúne tres principios básicos. El primero es que la escuela debe considerarse como parte de la comunidad, dentro de un contexto de sociedad como un todo, e incluso dentro de un contexto internacional. El segundo es una visión holística del aprendizaje y del desarrollo de los niños desde la educación preescolar en adelante. El tercero es un punto de vista holístico de cada niño a nivel individual, que incorpora no sólo la adquisición de conocimientos sino también el desarrollo de competencias sociales, físicas y mentales.

Una escuela abierta al mundo

El primer principio implica que la escuela debe estar más abierta al mundo y buscar permanentemente una comunicación y cooperación con instituciones y organizacio-

nes externas de forma más eficaz de lo que generalmente se suele hacer. Esto implica reunir muchos tipos de recursos diferentes (la escuela Rinkeby ha creado sólidos vínculos de cooperación con numerosas instituciones diferentes – véase la Figura 1 a continuación). En el área estatal y municipal existe una estrecha cooperación entre los centros de actividades lúdicas, los servicios sociales, los servicios sanitarios, la policía, la iglesia y la mezquita y la llamada Escuela de la Cultura (véase la figura 1).

Uno de los primeros recursos incorporados a la escuela fueron los centros locales de actividades lúdicas, abiertos de 16 a 23 horas todos los días, y hasta medianoche los viernes y sábados. Esto ha sido posible reorganizando a los equipos de trabajo de una manera no tradicional. Pero también existen algunos profesores de deporte y para actividades lúdicas que trabajan allí durante las horas escolares y mantienen a los alumnos activos durante los recreos. El equipo de actividades lúdicas puede fácilmente conocer a todos los alumnos, y su presencia parece tener un efecto positivo y tranquilizador sobre la escuela en conjunto. Esto coincide con la experiencia obtenida en el marco de la puesta en práctica de programas de aprendizaje social y emocional que indica que la presencia de adultos que prestan apoyo durante los recreos y también después de la escuela produce un efecto positivo sobre el clima social y emocional.

Otras organizaciones asociadas son, por ejemplo, las instituciones culturales, las empresas y las instituciones de educación superior (por ejemplo, un director comercial en Kista, un barrio vecino con un próspero centro comercial, que se convirtió en el patrocinador de un alumno considerado “un caso perdido”). Actualmente existen cerca de 300 empresas diferentes relacionadas con la escuela y 16 instituciones de educación superior, como el Real Instituto de Tecnología



Figura 1. Instituciones que mantienen una estrecha cooperación con la escuela Rinkeby.

(KTH, por sus siglas en sueco), que aprovechan la “reserva de talentos” que existe entre chicas inmigrantes, muchas de las cuales tienen aptitudes pero carecen de la motivación necesaria para continuar con estudios de Ciencia y Tecnología, según han dado a conocer estudios realizados sobre la enseñanza de Ciencias Naturales. Esta cooperación ha sido fructífera; las chicas de Rinkeby que provienen de familias inmigrantes se matriculan cada vez con mayor frecuencia en programas tecnológicos en el KTH. Otro ejemplo de apoyo externo y de establecimiento de contactos es la manera en la que los patrocinadores de la Facultad de Ciencias Económicas de Estocolmo han ayudado a un grupo de 18 chicas de 8° curso (con edades de 14/15 años) a fundar una sencilla compañía de reparto, que ha continuado funcionando en el 9° curso. La compañía funciona bajo cláusulas especiales respecto al pago de impuestos y otras áreas, pero ha permitido a los alumnos tener una experiencia práctica sobre la vida laboral, convirtiéndose en empresarias y fundando su propia empresa. Esta experiencia también significó mucho para aumentar la confianza de estas chicas

en sí mismas, pues no estaban realmente motivadas para seguir estudiando. (La empresa generó beneficios de alrededor de 70.000 SEK/7.400 euros, que el grupo invirtió en unas vacaciones en las Islas Canarias, España.) Los métodos de Ehrstrand para el establecimiento de esta cooperación comunitaria fueron de diverso tipo y flexibles: por ejemplo, se consideró que la policía local no prestaba demasiada atención a la escuela, y se anunció en la radio de la policía que se ofrecía una comida gratuita a todo el personal policial en el área.² Gradualmente los policías comenzaron a pasarse por allí y se mezclaron con los alumnos en el comedor.

A través de estas variadas iniciativas, la escuela Rinkeby ha implementado una *visión holística de la organización de la escuela*, incorporando muchos recursos externos y estableciendo interacciones cooperativas con organizaciones e instituciones externas. Esto puede considerarse un factor fundamental en un modelo holístico y sistemático para el desarrollo social y emocional de los alumnos (véase pág. 3-4).

Una visión holística del desarrollo de los niños

También se ha concluido que la visión holística del desarrollo de los niños es un factor significativo que favorece un aprendizaje social y emocional eficaz (véase pág. 3-4). En la escuela Rinkeby, esto implica prestar apoyo a los niños desde la enseñanza preescolar en adelante, en cada uno de los pasos de la escala educacional, con especial énfasis en la transición de 6° curso (12/13 años) a 7° (en el sistema escolar sueco, esta transición implica la admisión desde los niveles “primarios” al “secundario elemental”, aunque formalmente dichos niveles no existen en la realidad.)

Para fortalecer la cooperación entre la educación preescolar y la escuela, se han implementado dos líneas de estudios, la Unidad de Europa y la Unidad de Ciencia. Ya en educación preescolar es posible seguir uno u otro de estos programas de estudio.³ La Unidad de Europa se orienta al aprendizaje de idiomas extranjeros, informática y comunicaciones y economía. En educación preescolar, los niños comienzan a aprender inglés jugando, a partir de los 3 ó 4 años de edad. Sin embargo, se cuida que el niño realmente tenga la capacidad de tomar parte en dichas actividades y que no perjudique el desarrollo de su lengua materna o del sueco. Evidentemente, la cooperación con los padres es esencial en este aspecto, como lo es también en muchos otros. De hecho, los padres representan la mayoría del Consejo Escolar de Rinkeby, contando con un representante por cada curso y uno para cada alternativa de estudios.

La *Unidad de Ciencia* se orienta hacia la ciencia y la tecnología. Se llama “Ciencia” incluso en sueco, para enfatizar el aspecto global del desarrollo científico y tecnológico. Los profesores del Real Instituto de Tecnología de Suecia imparten clases de medio día sobre experimentos científicos, y los sábados realizan trabajos de laboratorio. Aunque estas actividades se realizan fuera del horario escolar obligatorio, muchos alumnos asisten a

ellas, no sólo los de la *Unidad de Ciencia*. No se considera un “trabajo escolar” aburrido, sino una interesante actividad que puede ser compartida con los amigos.

También existe un tercer camino de estudio llamado la *Unidad de Deportes*. Éste no se puede elegir sino a partir de 7° curso (13/14 años) –los alumnos eligen baloncesto o fútbol como su especialidad-. Este patrón resulta a menudo atractivo para aquellos alumnos que dedican menos esfuerzo al estudio académico, aunque la motivación por las asignaturas académicas a veces puede aumentar cuando algún profesor enseña baloncesto y también, por ejemplo, matemáticas y física. El castigo por no seguir las normas en clase puede ser la exclusión de una sesión de entrenamiento deportivo, que ningún alumno desea perderse... Un año el equipo de fútbol de la escuela formado por alumnos de esta unidad ganó el torneo Swedish Masters, lo que supuso una experiencia intensa de aprendizaje de cómo crear un espíritu de equipo positivo a pesar de las grandes diferencias de bagaje social y cultural.

Competencia social y salud

Cuando ingresan en la escuela, los alumnos y sus padres firman un contrato en el que se comprometen a seguir las normas de la escuela. Cada alumno pertenece además a un grupo guía, que se reúne de forma periódica. Los encargados del grupo controlan la adquisición de conocimientos, pero también el desarrollo social y la salud de cada alumno de su grupo. En ellos se comentan cuestiones sociales y morales en general y, más específicamente, aquellas relacionadas con las normas de la escuela. En los casos de conducta cuestionable, el encargado contacta inmediatamente con el estudiante que ha mostrado una mala conducta y en ocasiones también con sus padres (normalmente en el plazo de un cuarto de hora). En los casos más serios, se forma un grupo de emergencia. El líder de cada grupo está en estrecho contacto con el

Cuando ingresan en la escuela, los alumnos y sus padres firman un contrato en el que se comprometen a seguir las normas de la escuela. Cada alumno pertenece además a un grupo guía, que se reúne de forma periódica. Los encargados del grupo controlan la adquisición de conocimientos, pero también el desarrollo social y la salud de cada alumno de su grupo

encargado del centro de actividades lúdicas y de servicios sociales de manera que pueden considerarse y adoptarse diferentes medidas de respuesta a la mayor brevedad.

En encuestas que indican si los alumnos están contentos con su escuela, la Rinkeby normalmente obtiene mejores calificaciones que otras instituciones en el área de Estocolmo. El 94% de los alumnos de Rinkeby declaran estar “contentos” o “muy satisfechos” con su escuela. El promedio para Estocolmo fue de un 81%. De acuerdo con el Consejo Estudiantil del colegio, la razón parece ser que los alumnos de Rinkeby no sufren acoso en su escuela. Ellos sienten que el clima escolar es positivo y que los profesores y alumnos pueden comunicarse fácilmente entre sí. En el lado negativo, a veces se quejan acerca de algunas de las normas, como “no comer chicle”, “no utilizar teléfonos móviles” y “no utilizar sombrero dentro de las aulas”.

La escuela está trabajando de manera sistemática para evitar los episodios de acoso. Al prepararse para el cambio a 7° curso (13/14 años), los alumnos de la escuela Rinkeby reciben la visita de uno de los dos consejeros escolares durante la primavera de 6° curso. Para entonces, los alumnos y los padres también se reúnen con profesores para discutir la elección de un perfil de estudio. El consejero se reúne individualmente con cada estudiante y le pregunta, entre otras cosas, si ha

sufrido acoso o si sabe de algún caso que haya ocurrido en clase. Alrededor de tres semanas después del inicio del semestre de otoño, los asesores escolares vuelven a visitar las aulas: es entonces cuando los alumnos firman un contrato para respetar las normas de la escuela y no utilizar la violencia, el acoso y el acoso sexual. A la clase se le indica que en noviembre u octubre los consejeros regresarán para charlar con los alumnos de forma individual.

Si algún alumno comenta que ha sido víctima de acoso, el consejero escolar le pregunta si se debe intervenir inmediatamente, o si el alumno desea esperar y ver si las cosas mejoran. Si se adopta alguna acción, los acosadores son citados a una reunión con el consejero y con el líder de su programa de estudios. Se les confronta con lo que han hecho y se les exige que paren inmediatamente. De acuerdo con los consejeros escolares, esta sencilla acción funciona en el 99% de los casos. El trabajo sistemático y preventivo en pro del bienestar de los alumnos lleva tiempo, y consiguientemente el equipo que trabaja en esta área es más numeroso que en la mayoría de las escuelas: dos consejeros escolares, una enfermera, un consejero escolar a tiempo completo y un psicólogo a tiempo parcial, para cuidar de quinientos alumnos.

La escuela también considera que las actividades culturales de la Escuela de la Cultura



Cada municipalidad de Suecia cuenta con su propia Escuela de la Cultura, que es una asociación de artistas que ofrece clases y otras formas de cooperación con las escuelas ordinarias para promocionar actividades artísticas y creativas entre los jóvenes

(véase a continuación) –tales como la música, el canto y el baile– representan una contribución positiva a la salud mental de los alumnos. Respecto a la salud física, los desayunos gratuitos (véase nota del pie de página 1) para los alumnos que lo soliciten son otro ejemplo de una medida sencilla pero eficaz para mejorar su salud y la capacidad de estudio. En la escuela primaria, los profesores corren junto con los chicos 800 metros todos los días, independientemente del tiempo que haga. Cada día la distancia se multiplica por el número de participantes y cada semana la suma se calcula en las lecciones de matemáticas y se dibujan en un mapa de Europa – y a veces llegan incluso a inspirar lecciones de geografía. Del mismo modo, la *Unidad de Ciencia* preescolar habitualmente sale al campo en busca de plantas y animales.

La Escuela de la Cultura y la escuela como centro cultural

Cada municipalidad de Suecia cuenta con su propia Escuela de la Cultura, que es una asociación de artistas que ofrece clases y otras formas de cooperación con las escuelas ordinarias para promocionar actividades artísticas y creativas entre los jóvenes. Después de la escuela, los alumnos pueden asistir a la Escuela de la Cultura para aprender a tocar un instrumento musical, de forma individual o en grupo; o pueden participar en lecciones de teatro y preparar y montar un espectáculo. En Rinkeby, la administración y las actividades de la Escuela de la Cultura local se han trasladado al mismo edificio que la escuela, aumentando las posibilidades de lograr una cooperación activa (véase pág. 3-4). El Di-

rector de la Escuela de la Cultura tiene su despacho en la escuela y cualquiera puede visitarle para charlar en cualquier momento –esto es especialmente importante en un área donde muchos padres no hablan el sueco lo suficientemente bien como para sentirse cómodos realizando llamadas telefónicas–.

En la página web de la Escuela de la Cultura de Estocolmo (www.kulturskolan.stockholm.se) se indica que su misión es la siguiente:

A todos los niños y los jóvenes, independientemente de sus circunstancias, capacidades y condiciones de vida, se les ofrece una oportunidad real de influir y participar democráticamente en la vida cultural, lo que incluye la experiencia artística, la adquisición de conocimientos y la creación artística. Todos los niños tienen derecho a descubrir sus medios preferidos de expresión artística.

Ya que la escuela Rinkeby cuenta con alumnos de diversos orígenes étnicos, la Escuela de la Cultura ofrece cursos no sólo de instrumentos musicales suecos tradicionales o del norte de Europa, sino también de instrumentos de Medio Oriente.

Lectura, escritura, y comunicación: las bases del aprendizaje

La pluralidad de idiomas hablados por los alumnos, que provienen de cerca de setenta naciones diferentes, podría considerarse como el origen de una compleja situación pedagógica, sin embargo Ehrstrand lo valora

como un potencial positivo, y considera que todos los idiomas maternos son recursos valiosos para el futuro mercado laboral, pues cuando la cooperación intercultural esté cada vez más generalizada todas las capacidades relacionadas con los idiomas serán útiles. En consecuencia, en la escuela Rinkeby, las capacidades de lenguaje y de comunicación son consideradas como la base del aprendizaje y del futuro progreso de los alumnos. Los idiomas y la literatura se consideran la clave del éxito en la vida y todos los niños tienen derecho a beneficiarse de ellas. Esto implica que la lectura, la escritura y el compromiso con el diálogo sea una parte fundamental de toda la enseñanza en todas las materias. Dos veces por semestre, los alumnos realizan una sencilla prueba de lectura y de escritura que permite realizar un seguimiento de cerca de sus progresos en lengua.⁴

Desde sus inicios la biblioteca de la escuela Rinkeby ha sido una de las áreas que ha recibido nuevas inversiones. Se contrató a un segundo bibliotecario profesional, de manera que la escuela ahora cuenta con dos. Si bien la biblioteca consume una parte importante del presupuesto (más de lo común en las escuelas), Ehrstrand considera que la inversión merece la pena. Los alumnos aprenden no sólo de los libros de texto, sino también a través de la lectura de novelas y de cuentos. Éstos proporcionan conocimientos sobre otras culturas y sobre la vida de otras personas. Los profesores de idioma sueco y de literatura organizan frecuentemente “charlas sobre libros”, en las cuales los alumnos comparten sus experiencias con la lectura. Estas charlas tienen el potencial de agrandar y profundizar los horizontes interpretativos en torno a las emociones, contribuyendo a la capacidad de manejarlas. De esta manera, se genera un espacio adicional dedicado a los debates sobre valores básicos (valga reincidir en que se trata de una de las prácticas que ha demostrado obtener grandes logros para el aprendizaje social y emocional).

La biblioteca de la escuela está abierta todos los días de 8 a 16 horas y se considera como una actividad, más que como un lugar físico. Los bibliotecarios de la escuela son profesionales especializados en literatura infantil y juvenil. Ellos participan en la planificación de proyectos y organizan regularmente “charlas sobre libros” con grupos de alumnos, –especialmente de 7° curso– y, con aquellos cuya habilidad con la lengua es menor. Los bibliotecarios en Rinkeby han invertido más recursos en libros de texto y enciclopedias que en ordenadores, porque consideran que los alumnos encuentran lo que necesitan mucho más rápido en los libros que en Internet: la búsqueda en la red es compleja y costosa en tiempo, y por lo tanto habitualmente degenera en simples juegos. Cada vez que los alumnos desean utilizar el ordenador, necesitan un permiso de su profesor. En la biblioteca los alumnos también pueden recibir ayuda para realizar sus deberes; ya sea por parte de los mismos bibliotecarios o, en períodos especialmente programados, por parte de dos jubilados que trabajan de voluntarios en esta actividad. Se dedican días especiales, e incluso semanas completas a la lectura (esto ocurre periódicamente.) Se ha informado que los alumnos de Rinkeby leen un mayor número de libros que cualquier otro estudiante sueco de la misma edad.

Reuniones con premios Nobel de literatura

En concordancia con la idea de que los jóvenes necesitan modelos vivos y positivos a los que puedan admirar, la escuela ha establecido la tradición de que cada año los alumnos se reúnan con el ganador del premio Nobel de literatura. La preparación para esta reunión normalmente se le encarga a los alumnos de 8° curso (14/15 años). Primero estudian la vida de Alfred Nobel y el trabajo de su fundación. Cuando se anuncia al ganador del premio Nobel realizan una búsqueda de información sobre su vida y comienzan a leer acerca de su trabajo. Pero ade-

más leen libros de los anteriores galardonados, especialmente de los provenientes de los diferentes países de origen de los alumnos. Posteriormente elaboran un pequeño libro acerca de la fundación Nobel, de lo que han leído y de ellos mismos, lo que consiste en historias personales, poemas o figuras que deseen compartir con el autor. Esto se traduce al idioma materno del galardonado y algunas veces se le envía con la carta de invitación a la reunión (también escrita por los alumnos). La reunión normalmente se celebra en la biblioteca de la escuela Rinkeby, aunque algunas veces se celebra en una biblioteca pública de Estocolmo.

Cuando V. S. Naipaul fue galardonado con el premio Nóbel en 2001, los alumnos que prepararon la reunión con él desarrollaron una actitud más bien crítica hacia su trabajo, basándose en lo que habían encontrado en sus escritos. Entre otras cosas sus opiniones negativas sobre la religión en general y el Islam en particular ofendieron a algunos alumnos. Naipaul, no obstante, fue muy amistoso en la reunión y estuvo visiblemente emocionado cuando los niños leyeron sus poemas e historias personales en voz alta del mismo libro que le habían regalado. Era evidente que apreció la reunión y posteriormente comentó que era lo más importante que le había ocurrido durante su visita a Suecia. El giro positivo de todo el evento hizo que los alumnos reflexionaran acerca de cómo se habían visto influidos por la imagen de Naipaul que presentaban los medios de comunicación y de cómo dicha imagen difería de la realidad.

Imre Kertész, que recibió el premio en 2002, lloró cuando vio y oyó lo que los alumnos –muchos de ellos provenientes de familias musulmanas– habían experimentado con la lectura de su libro *Fateless*. En la reunión con J. M. Coetzee, que recibió el premio en 2003, el autor contó a los alumnos que su libro *Boyhood* ya no le seguía perteneciendo a él sino a los niños de Rinkeby.

“Los niños de Abraham” – un enfoque intercultural para el estudio de las religiones

La escuela Rinkeby, con su población de alumnos provenientes de cerca de 70 naciones diferentes, es un lugar de encuentro y de reunión potencial para muchas culturas distintas. La mayoría de las culturas tradicionales contienen un fuerte elemento religioso. Como el currículo nacional sueco incluye el estudio no confesional de las principales religiones del mundo, la situación de la escuela Rinkeby crea condiciones especiales para el área de Estudios Religiosos (RS). Los alumnos musulmanes, sin embargo, parecían descontentos con el enfoque que se daba a los estudios religiosos.

Bajo la iniciativa de Dorothea Rosenblad, una de los profesores de estudios religiosos, se formó un equipo con la tarea de elaborar un nuevo currículum para la educación religiosa. La idea era promover la tolerancia y la comprensión entre las distintas religiones. El equipo estaba formado por un rabino, un imán, un sacerdote y el profesor. Trabajaron conjuntamente durante un año, intentando encontrar los elementos comunes del Judaísmo, el Islam y el Cristianismo. Encontraron tres elementos comunes: los tres tienen un libro santo, normas y reglas de buena conducta, y profetas. El nuevo currículum de Estudios Religiosos destaca precisamente estos elementos; los libros sagrados contienen partes que son muy similares (por ejemplo, hay pasajes del Corán que utilizan o se refieren a historias de la Biblia, y el Antiguo Testamento es parte de la tradición hebrea); y las reglas y normas son algunas veces las mismas (por ejemplo que no se debe usar el nombre de Dios en vano). Incluso tienen un profeta en común, Abraham. Dios le ordenó que abandonara su patria: se convirtió por tanto en un inmigrante, tal como la mayoría de los alumnos y sus padres, que abandonaron sus hogares para ir a Suecia. Esto hizo del tema de la “ruptura” un tema adecuado para un escrito biográfico, en el cual los Estudios Religiosos se integraron en

el marco de Lengua Sueca (la Lengua y la Literatura Sueca también se relacionan con los Estudios Religiosos de otras maneras, del mismo modo que con otros temas, como se ha visto en la sección anterior.)

El desarrollo del currículo de Estudios Religiosos llevó al establecimiento de una Fundación para Estudios Religiosos llamada Los Niños de Abraham. Su método de enseñanza fundamental se basa en el modelo IE, que indica que “La identificación lleva a la empatía”. En la página web de la fundación (www.abrahamsbarn.org/info.asp/id/70) el método se describe como sigue:

Los alumnos adoptan roles y representan partes de las historias de la Biblia, de las leyendas judías e islámicas y de otras literaturas. El Modelo IE abre la herencia cultural común a alumnos de diferentes entornos culturales. Adquieren conocimientos acerca de ellos mismos y de otros. Esto ayuda a aumentar el respeto mutuo. Al mismo tiempo, los alumnos desarrollan sus capacidades lingüísticas y su capacidad para encontrar palabras que describan sentimientos sutiles.

El trabajo de construir puentes entre culturas y religiones no sólo se realiza en RS, ya que es además un aspecto importante en la enseñanza del sueco y de la literatura. Los alumnos escriben acerca de los libros que han leído en relación con un determinado tema, por ejemplo el amor. Posteriormente hablan acerca de lo que han escrito y en el proceso se debaten diferentes valores morales.

Recientemente un grupo de periodistas de Amman (Jordania) visitaron la escuela Rinkeby. Estaban interesados en la manera en que los Estudios Religiosos estaban siendo impartidos, ya que en Jordania también los musulmanes, judíos y cristianos viven juntos.

Lo han hecho durante cientos de años, pero las actuales tensiones entre el Oriente islámico y el Occidente cristiano tienen como resultado que resulte más difícil enseñar la tolerancia y la comprensión mutuos. La visita acabó en el establecimiento de una biblioteca en Amman, con el objetivo de promocionar la literatura sobre el diálogo entre creencias y un centro de recursos generales para diferentes escuelas.

¿No existen problemas?

La historia contada hasta ahora ha sido casi completamente positiva, ¿es que no existen problemas en la escuela Rinkeby? Evidentemente que sí. La imagen pública de Rinkeby como un área con problemas sociales y económicos no ha desaparecido, aunque ha cambiado mucho. La escuela cuenta con una estructura y un espíritu de cooperación que ha hecho posible asumir algunos de los problemas que surgen en la medida de lo posible, aunque algunos de ellos son demasiado difíciles de manejar, incluso en esta escuela. Por ejemplo, alrededor del 20% al 30% de los alumnos dejan la escuela en 9º curso (a la edad de 15/16 años) sin haber aprobado las pruebas de suficiencia del idioma sueco. Por otra parte, alrededor del 70% de los alumnos normalmente obtienen calificaciones por encima del nivel de aprobado. Nuevamente se deben considerar las circunstancias específicas: muchos alumnos son refugiados y empiezan a aprender sueco como segunda lengua a edades tardías (10 años o más).

Existen muchas cuestiones que se debaten continuamente entre los equipos de trabajo. Una de ellas es si resulta o no aconsejable separar a los alumnos brillantes y ambiciosos de los que tienen menos capacidades y/o ambición (esto ocurre debido a la posibilidad de elegir una rama de estudios, como idiomas o ciencias). En estas materias, los alumnos menos aventajados –aquellos que no eligen una rama en particular– se quedan sin el ejemplo y la inspiración de sus compañeros

más aventajados. Otro debate gira en torno a cómo tratar mejor a los alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas sociales, es decir, si el “grupo de construcción” (mencionado anteriormente) es la manera adecuada de manejar este problema o no. Forma parte del modelo de Ehrstrand y de su equipo que ningún problema se resuelve de una sola vez y para siempre, pues consideran que trabajar en una escuela significa estar preparados para aceptar desafíos frecuentes.

¿Qué puede aprenderse de la escuela Rinkeby?

Mirando el listado de “factores de éxito” del informe de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia (2003) descrito anteriormente, se observa que la escuela Rinkeby los ha tratado virtualmente todos. Esto ilustra el hecho general de que el aprendizaje social y emocional *siempre* tiene lugar de una u otra forma y que *siempre* está influido (positiva o negativamente) por la manera en que la escuela está organizada, así como también por lo que ocurre en las aulas.

La perspectiva y las acciones adoptadas por Ehrstrand y por sus equipos de trabajo pueden verse como un ejemplo de lo que significa invertir en la educación social y emocional de los alumnos. En términos de nuestra clasificación de modelos de aprendizaje social y emocional, es en gran medida del tipo *indirecto*. Aunque la escuela no ha empleado ningún programa de aprendizaje social y emocional en particular, sus métodos pedagógicos son con frecuencia al menos parcialmente acordes con muchos de ellos. También hay que indicar que el concepto de inteligencia emocional, aunque es un elemento central de muchos programas SEL, se contempla de alguna manera (consultar Waterhouse, 2006). No parece desempeñar, desde un punto de vista puramente conceptual, un papel destacado en las ideas de Ehrstrand y de su equipo de trabajo, si bien no evitarían mencionarlo en las charlas y los debates. En cualquier caso, la ausencia de consenso en torno a una de-

finición científica del concepto evidentemente no excluye el uso más pragmático del término, apuntando a objetivos educativos muy similares.

La escuela Rinkeby enseña explícitamente *valores* en lugar de *capacidades* sociales y emocionales. Esto se encuentra en línea con los estudios de psicología social, que han demostrado claramente que las personas se adaptan fácilmente a las normas y valores generales del grupo. Según Thomas Scheff (1997), la razón para este modo de pensar en nuestra necesidad de sentir “orgullo” y de evitar la “vergüenza” en nuestras relaciones con otras personas. Por lo tanto es de importancia básica establecer el tipo correcto de normas y valores en las aulas y en la escuela como un todo. Entre los valores comunicados a los alumnos están la no violencia y la no agresión, aplicar los esfuerzos necesarios en los estudios personales y comportarse correctamente de manera general.

En términos *muy* sencillos, el mensaje de la escuela Rinkeby a otras escuelas se resume en dos máximas: a los políticos y a los directores de las escuelas recomienda “*reunir todos los recursos bajo mismo techo*” y a los profesores les recuerda que “*el lenguaje y la comunicación son el fundamento del aprendizaje en todas las materias*”. Para la reunión de recursos bajo un mismo techo nos proporciona algunas buenas indicaciones en relación con la posible “arquitectura social” de la educación en el futuro: las escuelas no pueden trabajar aisladas de la comunidad y los recursos de la comunidad deben fluir hacia la escuela a través de una cooperación activa. Esto está en perfecta concordancia con un principio común de los programas de educación emocional y social: la necesidad de que se cree una “cultura de cohesión” en torno a los niños. Deben desarrollarse vínculos entre los padres, la escuela, la comunidad y el mundo. Las escuelas deben establecer vínculos con las empresas, las instituciones de

La relativización de las normas y valores genera una incertidumbre general respecto a la necesidad de mantener y aplicar normas de conducta. Es un desafío presente en la vida cultural actual de los adultos, y los niños “descargan” este rasgo de la cultura adulta. Esto se está convirtiendo en un factor de tensión para los adultos que trabajan con niños

servicios sociales y sanitarios, las instituciones de educación superior y las instituciones culturales. Las escuelas deben transformarse en centros culturales para la comunidad.

En lo que se refiere al trabajo interno de la escuela, al definir normas claras y estrictas de conducta y al gestionar de forma inmediata y coherente cualquier incumplimiento de las mismas, la escuela Rinkeby establece un firme principio de *no-negociación*. Algunos investigadores sociales, por ejemplo Tomas Ziehe (1982, 1984), han indicado la tendencia de que actualmente las normas y valores morales son cada vez más *negociables*. Esto conlleva una relativización de las normas y valores y genera una incertidumbre general respecto a la necesidad de mantener y aplicar reglas o normas de conducta. Es un desafío presente en la vida cultural actual de los adultos, y los niños “descargan” este rasgo de la cultura adulta (consultar Corsaro, 2005), utilizándolo para manejar las normas y regulaciones en sus interacciones con los adultos/profesores. Para los profesores ya no cabe esperar que una norma establecida continúe en vigor; deben estar preparados para renegociar su validez cuando sea necesario. Esto se está convirtiendo en un factor de tensión para los adultos que trabajan con niños (evidentemente esta situación es más o menos grave según el país y la cultura de la que se trate; Ziehe escribe en un contexto alemán).

Otro aspecto indicado por Tomas Ziehe es que actualmente los profesores deben *ganarse* activamente el respeto de sus pupilos. En el pasado, la escuela y el profesor poseían un “aura de autoridad” que más o menos se daba por sentada. Facilitaba el trabajo de los profesores ya que este aura les daba cierto apoyo cultural que legitimaba más o menos todo lo que hacían. En la actualidad, este ya no es el caso. Como profesor o adulto, uno debe demostrar que merece el respeto que se espera de los alumnos. Naturalmente, la habilidad para alcanzar esto no es igual en cada profesor y esto constituye otro factor de tensión para los adultos que trabajan con niños en los tiempos actuales.

No obstante, al cooperar con la Escuela de la Cultura y convertir la escuela en un centro cultural para toda la comunidad, la escuela Rinkeby ha conseguido un *aura de significado* tanto para los adultos como para los niños. Las visitas de los premios Nóbel de literatura, los alumnos galardonados con premios nacionales e internacionales de matemáticas y ser una escuela internacionalmente reconocida y tratada de forma positiva en los medios de comunicación internacionales han contribuido evidentemente a la creación de esta reputación y a su afianzamiento. Otros elementos significativos son las reuniones habituales entre los alumnos y los adultos que han tenido éxito en una u otra área, así como la cooperación con corporaciones empresariales e instituciones de educación superior, que

La estrategia de la escuela Rinkeby para el desarrollo no se “basa en evidencias” en el sentido científico, pero todos los premios otorgados a la escuela durante estos años deben evidenciar que la estrategia funciona. La ventaja de este modelo es que no se pierde energía en especulaciones teóricas acerca de las posibles causas y los efectos de lo que se ha puesto en práctica. Un posible problema es que las acciones adoptadas y la energía invertida estén vinculadas a unas pocas figuras clave

han mostrado un interés activo en el futuro de los alumnos. Esto ciertamente contribuye a que tenga sentido para los alumnos pertenecer a la escuela, así como a impulsar un sentimiento de confianza y esperanza (“también yo puedo hacer algo de mi vida” y “hay un sitio en el mundo para mí”).

De esta manera, la escuela Rinkeby *contraataca* al menos a tres de las características negativas de las sociedades modernas que minan la motivación para el estudio y el compromiso social entre los jóvenes:

- 1 | La negociación de las normas y los valores
- 2 | La pérdida de prestigio de las escuelas y los profesores
- 3 | La alienación social y el pesimismo respecto al futuro

Aunque de acuerdo con muchas de las conclusiones de la investigación acerca de “qué es lo que funciona” en el desarrollo de la escuela, las estrategias empleadas por Ehstrand y por su equipo de trabajo parecen basarse, no en ninguna investigación particular ni en modelos teóricos, sino en la intuición pedagógica, en la imaginación y en el trabajo duro. Por una parte, la escuela es muy estricta

en el mantenimiento de sus normas en contra del acoso, la violencia, el acoso sexual y el racismo, así como en formas más leves de conducta inaceptable, se entrega un mensaje claro respecto a los estándares de buena conducta. No obstante, es muy importante destacar que esto no sería eficaz si la escuela no ofreciera muchas alternativas y posibilidades interesantes para la gente joven. En último término, los alumnos perciben que sus profesores y sus padres realmente se preocupan por ellos y que creen en su futuro.

La estrategia de la escuela Rinkeby para el desarrollo no se “basa en evidencias” en el sentido científico, pero todos los premios otorgados a la escuela durante estos años deben evidenciar que la estrategia funciona. Los profesores que solicitan trabajo en Rinkeby han de estar preparados para cambios continuos y deben poseer la capacidad de ver cómo las cosas pueden conectarse para crear efectos de sinergia. Sin embargo, Ehstrand también aprecia a los retractores y conservadores, ya que “...incluso un Cadillac necesita frenos”.

La ventaja de este modelo es que no se pierde energía en especulaciones teóricas acerca de las posibles causas y los efectos de lo que se ha puesto en práctica. Un posible problema es que las acciones adoptadas y la

energía invertida estén vinculadas a unas pocas figuras clave. Si estas personas se van del trabajo, las cosas podrían desmoronarse. Por otra parte, la organización, las prácticas y las rutinas trabajadas por los equipos de trabajo están tan bien organizadas que probablemente continuarán funcionando incluso cuando el liderazgo actual se jubile. Además, el ejemplo que ha dado la escuela Rinkeby es tan positivo e inspirador que puede servir como un modelo ideal para inspirar a otros a que hagan cosas similares. Tal vez lo que podemos aprender por encima de todo del ejemplo Rinkeby es a confiar en nuestra propia visión de lo que es posible y a no aceptar un “no” por respuesta ante el reto de invertir nuestros esfuerzos para poner en práctica nuestras visiones.

Estudio 2. Las escuelas Steiner Waldorf y la competencia cívico-moral

Introducción

Este estudio de caso es parte de una evaluación más extensa de once escuelas suecas Steiner Waldorf, llevada a cabo entre 2002-2005 y descrita por Dahlin (2007). El objetivo de esta parte del estudio era investigar en qué medida los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf desarrollan los valores y competencias sociales necesarios para transformarse en miembros activos de una sociedad democrática y multicultural. Ya que esta es una pregunta compleja y de gran alcance, sólo determinados aspectos del problema han sido seleccionados para el estudio dentro del marco del proyecto. Los aspectos se han escogido en gran medida dependiendo de la disponibilidad de material adecuado para la comparación y de instrumentos de medición procedentes de estudios empíricos anteriores sobre cuestiones similares.

Principios básicos del currículo escolar de Steiner Waldorf

Ya que muchos lectores pueden no estar familiarizados con las ideas básicas y formas de

trabajo en las escuelas Steiner Waldorf, a continuación presentamos un breve resumen de este movimiento educacional “alternativo”. La primera escuela Steiner Waldorf se fundó en 1919 en Stuttgart, Alemania. Se trataba de un impulso educacional que contempla al niño de forma global basado en las ideas del filósofo austriaco y educador Rudolf Steiner. Terminada la Primera Guerra Mundial, la situación social y política era de caos y confusión. Fue Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria, quien pidió a Rudolf Steiner que le ayudara en la creación de una escuela para los hijos de sus empleados. Steiner aceptó y los primeros seminarios para los profesores de la escuela se efectuaron en la misma fábrica. Éste fue el comienzo del movimiento escolar internacional Steiner Waldorf, que actualmente comprende cerca de mil escuelas en todo el mundo. Incluso aunque las escuelas Steiner Waldorf son a veces consideradas eurocéntricas debido a su origen europeo, su currículo parece tener un atractivo universal. Parecen ser capaces de adaptarse a culturas tan diferentes como las de las *favelas* de Brasil, los municipios de población negra de Sudáfrica, Egipto e Israel, India, China, Japón y Filipinas.

La educación Steiner Waldorf se basa en una amplia y profunda comprensión de la naturaleza y el desarrollo humanos desde la infancia hasta la vida adulta. Las diferentes etapas del desarrollo, consideradas como ciclos de 7 años, se basan en tres niveles del ser humano: “cuerpo, alma y espíritu” (Rawson & Richter, 2000). Más específicamente, se presta especial atención al cuerpo físico y a los procesos de la vida fisiológica; a la vida de los sentimientos, a la disposición, al pensamiento y a la percepción; y a la formación de la identidad o la individualidad. La caracterización del desarrollo psicológico cognitivo del niño tiene ciertos paralelismos con el de Piaget (Ginsburg, 1982). Cada etapa y cada nivel se considera de igual importancia y deben

En los primeros años la enseñanza Waldorf está orientada hacia los sentimientos, la voluntad y la imaginación. Los aspectos puramente mentales, cognitivos o intelectuales del aprendizaje no son particularmente enfatizados. Toda la instrucción es por lo tanto presentada artísticamente a través de narraciones de historias, juegos e imágenes sugerentes. Los niños se estimulan también para que expresen su conocimiento de manera artística, como complemento a su trabajo escrito. La enseñanza va dirigida a “la cabeza, el corazón y las manos”

acometerse con los métodos educacionales y entornos apropiados. Cada etapa contribuye con algo esencial al desarrollo de la individualidad a menos que se trate de acuerdo con las necesidades correspondientes con la edad, el desarrollo del niño acabará siendo de alguna manera torcido. Un elemento integral de esta educación es el estímulo de un desarrollo equilibrado hacia la “madurez física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual” (ibíd).

Se considera que los niños están preparados para la escuela primaria a la edad de 7 años. Cuando son más pequeños, normalmente hay un profesor encargado de la docencia de todas las materias que acompaña a los niños desde el 1^{er} curso (6/7 años) hasta 8^o (14/15 años), es decir desde la niñez hasta el inicio de la adolescencia. Estos años con un profesor y un grupo estable de compañeros propicia que los niños establezcan relaciones estrechas entre ellos y entre cada niño y el profesor. Una práctica establecida en las escuelas Steiner Waldorf es que el profesor salude a los niños con un apretón de manos por la mañana cuando entran a clase. Esto da al profesor la posibilidad de tomar contacto con cada niño, tal vez tratar algún asunto personal o notar algo inusual acerca

de su estado emocional. Otro consejo común que se da a los profesores de las escuelas Steiner Waldorf es reflexionar cada día sobre cada niño que tienen en sus clases, intentando comprender su carácter y sus necesidades particulares. Sin embargo, en la medida de lo posible, las necesidades particulares de cada niño no se tratan directamente con ellos mismos de forma individual, sino indirectamente, trabajando con la clase completa (esta es una gran diferencia con, por ejemplo, el modelo Montessori). Esto forma parte del equilibrio que se anhela entre “el individuo y el grupo”, un sentimiento de comunidad y solidaridad que debe instalarse en toda la clase; mientras que al mismo tiempo cada uno de los niños debe ser valorado según sus capacidades y habilidades particulares.

En los primeros años toda la enseñanza Waldorf está orientada hacia los sentimientos, la voluntad y la imaginación. Los aspectos puramente mentales, cognitivos o intelectuales del aprendizaje no son particularmente enfatizados. Toda la instrucción está por lo tanto presentada artísticamente a través de narraciones de historias, juegos e imágenes sugerentes. A los niños se les estimula también para que expresen su conocimiento de manera artística, como comple-

mento a su trabajo escrito. La enseñanza va dirigida a “la cabeza, el corazón y las manos” (Easton, 1997). Es decir que no sólo existe un aprendizaje cognitivo sino también emocional, moral, estético y práctico (a través de las artes y las manualidades). El énfasis puesto en los primeros cursos en el uso y desarrollo de la imaginación se considera que contribuye entre otras cosas a la capacidad de empatía con otras personas. Los profesores de la escuela Waldorf creen que la imaginación se despierta fácilmente escuchando al profesor leer o, incluso mejor, contando una historia. La utilización de medios audiovisuales, se considera, que quita a los niños la oportunidad de crear sus propias imágenes internas y por lo tanto actúa contra el desarrollo de la vida imaginativa.

En 8^o curso (14/15 años) los aspectos intelectuales del conocimiento salen cada vez más a la superficie. No se considera que los niños estén preparados para el pensamiento y los juicios independientes hasta esta edad. Ya no existe un profesor para el curso; las clases las dan diferentes profesores especializados en las materias. Se cultivan las capacidades de observación exacta, comparación, reflexión, análisis y síntesis. A todos los niños se les enseña matemáticas, ciencias naturales y sociales y humanidades, pero también siguen enseñándose artes y manualidades. El currículum de la Steiner Waldorf se basa en 12 años de escolarización y a los niños no se les orienta demasiado hacia un campo de estudio limitado, ni siquiera en los cursos superiores. Se pone especial énfasis en relacionar las ciencias y las humanidades, por ejemplo profundizando en las biografías de famosos científicos e inventores.

La educación Steiner Waldorf trata con la educación social y emocional de los niños principalmente de una manera indirecta. Los profesores reciben una formación para percibir al “niño de forma global”, es decir su vida, su disposición, sus sentimientos y sus

pensamientos, así como la individualidad que se desprende de sus acciones y su conducta. La visión integral del desarrollo del niño desde los 7 a los 19 años, y el hecho de que cada clase se mantiene en principio unida durante todos esos años proporciona la posibilidad de trabajar con los aspectos sociales e interpersonales y establecer un sentimiento positivo de unión y de pertenencia a un grupo en el que cada niño es valorado según sus cualidades personales individuales.

Investigar en qué medida la educación Steiner Waldorf obtiene los logros que pretende alcanzar no es una tarea fácil, tal como indican Woods, Ashley y Woods (2005) en la evaluación que realizaron de las escuelas Steiner Waldorf en el Reino Unido. Alcanzar objetivos como la estimulación de un crecimiento equilibrado hacia la madurez física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual y contribuir al proceso que permita a una persona ser capaz de expresar su “esencia espiritual” puede suponer un desarrollo de años en la vida de una persona. Algunas investigaciones revisadas en el estudio de Woods *et. al.* indican algunos beneficios particulares de las escuelas Steiner Waldorf. Un estudio de Rivers y Soutter (1996) proporciona la evidencia que reafirma la visión de que la educación Steiner Waldorf estimula el desarrollo ético y social. Los resultados destacaron la integración del aprendizaje moral en la mayoría de los temas, la contextualización de la vida real en el aprendizaje y la eficacia de la premisa de la escuela y de las relaciones profesor/alumno. Otro estudio de Payne, River-Bento y Skillings (2002), si bien se centra en las maneras de trabajar con niños afectados de síndrome de déficit de atención y no se basa en las actividades escolares normales, indica que la educación en Steiner Waldorf es beneficiosa para el desarrollo académico y las capacidades sociales (Woods, Ashley, y Woods, 2005, pág. 31). En la siguiente sección se presentan los resultados de un reciente estudio de evaluación de

las escuelas suecas Steiner Waldorf relacionadas con la educación social y emocional.

El primer estudio comparativo: competencia cívico-moral.

Para poder comparar la capacidad de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf con la de alumnos de escuelas municipales respecto a la adopción de posturas ante cuestiones sociales y morales complejas se utilizó un cuestionario que había sido creado para un proyecto adicional de la encuesta nacional de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia realizada en 1998. El proyecto adicional trataba el “aspecto cívico-moral” de la enseñanza de Ciencias Sociales y su objetivo consistía en examinar la capacidad de los alumnos para:

- 1 | identificar y explicar los problemas sociales y morales actuales
- 2 | proponer soluciones para estos problemas
- 3 | justificar sus propuestas.

Para poder investigar estas capacidades como aspectos esenciales de la “competencia cívico-moral” se utilizó un modelo de evaluación basado en respuestas y centrado en las soluciones aportadas por los alumnos para un conjunto de problemas sociales y morales reales que se les presentaban. El instrumento de evaluación se elaboró en forma de cuestionario e incluía dos tareas que trataban problemas sociales y morales actuales. En cada tarea había un dibujo relacionado con el problema específico. Los dibujos eran deliberadamente ambiguos de forma que los alumnos pudieran realizar sus propias interpretaciones acerca del problema real y plantear sus propias preguntas relacionadas con los dibujos (la idea es similar a la manera en que se trabaja con la Filosofía para Niños, excepto que las “historias” representadas para la reflexión no son ficticias sino reales; véase el

informe de Reino Unido). La primera tarea tenía que ver con el problema de la hostilidad hacia los inmigrantes y el surgimiento del neonazismo. El segundo planteaba el problema de la investigación sobre genética prenatal con embriones humanos.

Además de estas dos tareas, los cuestionarios contenían varias preguntas complementarias con respuestas clasificadas según una escala. El objetivo era, entre otros, reunir datos acerca de cómo los alumnos reaccionaban a las tareas de evaluación, cuánto esfuerzo dedicaban a trabajar en ellas y en qué medida la enseñanza en la escuela había tratado los problemas presentados en las tareas. También había varias preguntas acerca de las ideas de los alumnos sobre ética y moral, y una prueba diseñada para evaluar el grado de autoestima (Rosenberg, 1989).

El cuestionario se entregó a los alumnos de 9° curso (15/16 años) y de 12° curso (18/19 años) en las 11 escuelas Steiner Waldorf que participaron en el estudio. Se les pidió a los profesores de Ciencias Sociales que entregaran y recogieran los cuestionarios cumplimentados. El índice de respuestas fue de un 77%, lo que corresponde a 325 alumnos. El grupo comparativo de la evaluación realizada por la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia en 1998 incluyó 407 alumnos de 9° curso (15/16 años) y del curso secundario superior III (18/19 años) de un total de 19 escuelas municipales. Respecto a la distribución por sexos no hubo grandes diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, sí había diferencias relativas al entorno social de los alumnos, lo que en la medida de lo posible se tomó en consideración al realizar la comparación entre ambos grupos.

Los resultados de esta evaluación fueron múltiples y complejos. Aquí sólo se muestran de manera simplificada los resultados que son de interés particular para este informe.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf consideraron en mayor medida (véase tabla 2) que los problemas presentados eran importantes, interesantes y sencillos de comprender.

Las dos tareas que a los alumnos se les pidió tratar en el cuestionario de evaluación tenían una naturaleza más bien compleja. Además, no existía una única respuesta. Por lo tanto, diferían muchísimo del tipo de tareas que habitualmente se les proporciona a los alumnos en las escuelas. Es por ello interesante examinar cómo los alumnos han reaccionado a las tareas, ya que estas reacciones en sí mismas indican sus actitudes de cara a diferentes problemas morales y sociales. Por esta razón se incluyeron en el cuestionario algunas preguntas acerca de las tareas en sí.

Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos de ambos grupos de edad consideraban que las tareas eran en general difíciles de resolver. No obstante, al comparar ambos grupos de edades, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf en alguna medida consideraban que las tareas eran *importantes, interesantes y fáciles de comprender* en comparación con los alumnos de instituciones municipales (para consultar las cifras exactas véase la tabla 2, preguntas 1, 2 y 3).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf revelaron una mayor responsabilidad hacia las cuestiones sociales y morales.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se consideraban en mayor medida responsables de problemas sociales y morales en comparación con los alumnos de las escuelas municipales. En ambos grupos de edad un mayor número de alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se sentía responsable del desarrollo futuro de la sociedad y consideraba que de adultos serían responsables de hacer algo con respecto a las circunstancias descritas en las dos tareas de la evaluación (para obtener las cifras exactas, consultar la tabla 2 a continuación, preguntas 7 y 8).

La participación de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf en los problemas sociales y morales aumentaba con la edad.

Al comparar ambos grupos de edades, era evidente que el número de alumnos de las escuelas Steiner Waldorf que pensaban que las tareas eran importantes, interesantes y fáciles de comprender aumentó considerablemente entre el 9° y el 12° curso. Entre los alumnos de las escuelas municipales, sin embargo, la diferencia entre los grupos de edades era sólo marginal (véase tabla 2). Las opiniones acerca de las Ciencias Sociales también fueron más positivas entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, mientras que se volvió crecientemente negativa entre los de las escuelas municipales (preguntas 5 y 6 de la tabla 2). Por otra parte, la participación en cuestiones sobre la moral parecía aumentar con la edad entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf y resultó ser más bien constante entre los alumnos de las escuelas municipales. En todos estos aspectos la proporción de alumnos “positivos” de las escuelas Steiner Waldorf tendía a ser mayor incluso en 9° curso (14/15 años).

Puesto que no se trata de un estudio longitudinal, no podemos afirmar de forma absoluta que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf generalmente se desarrollen de esta manera entre el 9° curso (14/15 años) y el 12° curso (18/19 años). Los resultados, sin embargo, indican que dicho desarrollo puede producirse. Esto significaría que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf experimentan en mayor medida un desarrollo positivo en cuanto al interés y al compromiso hacia los problemas sociales y morales.

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf tendían más a referirse al amor, los sentimientos mutuos y el valor cívil.

Al comparar las respuestas de los alumnos en las dos tareas de evaluación, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, en mayor

Pregunta	W9	W12	Δ%	M9	M12	Δ%
1. Considera que las tareas son sencillas de comprender	15	26	+11	13	13	0
2. Considera que las tareas son importantes	34	58	+24	25	22	-3
3. Considera que las tareas son interesantes	23	41	+18	12	16	+4
4. Se considera a sí mismo bueno para las Ciencias Sociales	31	39	+8	35	19	-16
5. Piensa que los Estudios Sociales son interesantes	45	66	+21	44	36	-8
6. Piensa que la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela es buena	27	50	+23	46	22	-24
7. Se sentiría como adulto responsable de los problemas mostrados en las tareas	22	33	+11	15	16	+1
8. Se siente responsable del desarrollo moral de la sociedad	24	35	+11	17	17	0
9. Debate temas morales en casa	14	20	+6	15	10	-5

Tabla 2. Comparación de la frecuencia de respuestas positivas a varias preguntas de la evaluación nacional de la Agencia Nacional Sueca para la Educación de 1998. Porcentaje de cada grupo de edad y tipo de escuela. (W9 = 9º curso Steiner Waldorf etc.; M9 = 9º curso en escuelas municipales 9 etc; Δ% = diferencia %).

medida que los de las escuelas municipales, se inclinaron por referirse a cualidades morales como el amor, el aprecio por los compañeros, la solidaridad y el “valor civil” para defender lo que creen que es correcto. El mayor contraste respecto al valor civil (en el contexto de lucha contra el neonazismo y hostilidad hacia los inmigrantes): en total 16% de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf se refirieron a esta cualidad moral, comparado con el 7% de los alumnos de escuelas municipales ($p < .001$).

Las respuestas de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf al parecer se caracterizaban además por mostrar una mayor profundidad de pensamiento, una mayor confianza en la bondad inherente de las personas y una menor confianza en la perspectiva de que el hecho de contratar más policía o establecer leyes más estrictas podría resolver problemas morales a un nivel social. Por ejemplo, respecto al problema del neonazismo, el 36% de los alumnos municipales pensaban que “leyes más estrictas y más policía” resolverían el problema, en comparación con el 24% del grupo de Steiner Waldorf ($p < .001$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf sugirieron en mayor medida soluciones basadas en detener o limitar las ideologías nazis y racistas.

Puesto que el nazismo y el racismo son fenómenos sociales de actualidad, el estudio analizó en qué medida los alumnos se desmarcaban de estas ideologías. La mayoría de los alumnos de ambos tipos de escuelas rechazaban el nazismo y el racismo. El número de alumnos que sugerían soluciones antinazis y antirracistas, es decir soluciones orientadas a contraatacar o detener el nazismo o el racismo, era sin embargo mayor entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf: el 93% del grupo de Steiner Waldorf sugirió soluciones de ese tipo, en comparación con el 72% de los alumnos de las escuelas municipales ($p < .001$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron un promedio mayor de autoestima.

Las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de la moralidad han indicado que una conducta moral persistente y comprometida está normalmente asociada a una autoestima positiva. Para investigar si existe alguna conexión entre autoestima positiva y competencia cívico-moral (tal como se define



en este estudio), se ha incluido la prueba de autoevaluación de Rosenberg en el cuestionario. Los resultados muestran un nivel medio algo superior de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf (30,0 en comparación con 27,2). Por otra parte, el grupo de alumnos de los colegios Steiner Waldorf era considerablemente más heterogéneo en este aspecto ($s = 5,6$ comparado con 2,9). La diferencia entre ambos grupos era estadísticamente significativa ($p < .001$). Sin embargo, no se pudo observar en el estudio una fuerte y evidente relación entre autoestima y competencia cívico-moral.

Segundo estudio comparativo: actitud ante la escuela, los profesores y los padres y opiniones acerca de ella.

En este estudio, se utilizaron partes de la encuesta de evaluación de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia de 2003 para obtener mayores evidencias sobre el nivel de desarrollo de los valores sociales y morales en las escuelas Steiner Waldorf. Este estudio se centró únicamente en alumnos de 9º curso (15/16 años). La evaluación en forma de un cuestionario con la opción de elegir entre respuestas determinadas se centró principalmente en las *actitudes* de los alumnos. Por lo tanto, no puede decirse que mida la *capacidad* de los alumnos para tomar una decisión ante un problema social y moral, en la misma medida que el cuestionario de 1998. Se hizo una selección del cuestionario de la Agencia Nacional para la Mejora Escolar de Suecia de preguntas sobre la experiencia moral y social de los alumnos y sobre sus actitudes. También se incluyeron preguntas sobre las actitudes de los alumnos ante la escuela, los profesores y los padres y sobre la opinión que estos les merecían.

196 alumnos de escuelas Steiner Waldorf respondieron a esta encuesta. El número de alumnos de escuelas municipales que la cumplieron fue de 5.941. La desproporción de las muestras refleja la gran diferencia en-

tre ambas poblaciones (aunque se hubiera incluido a *todos* los alumnos suecos de las escuelas Steiner Waldorf cursando 9º curso, el número no habría superado los 400 alumnos.) Sin embargo, las diferencias de entorno social existentes entre ambos grupos de alumnos sí han sido tomadas en consideración en las comparaciones.

Los profesores de Steiner Waldorf parecen dar una mayor importancia en su enseñanza a la dignidad humana, la igualdad y el entorno.

La comparación mostró que los alumnos de escuelas Steiner Waldorf creen en mayor medida que los de las escuelas municipales que sus profesores otorgan importancia a la dignidad humana de todas las personas, la igualdad entre los sexos, el cuidado del medio ambiente y la disociación del acoso en su enseñanza. También reveló que, en mayor medida, los profesores asignan importancia a la cooperación y a que los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje reciban una mayor ayuda. En todas estas áreas, el número de alumnos de Steiner Waldorf que valoraron favorablemente a todos o a la mayoría de sus profesores era alrededor de un 10% mayor ($p < .05$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf experimentaron acoso o tratos injustos en menor medida en comparación con los alumnos de escuelas municipales. En relación con el acoso, el 0,5 % de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf declararon haber sido acosados diariamente en la escuela, en comparación con el 3 % de los alumnos municipales ($p < .05$). Además experimentaron en mayor medida la intervención inmediata de un profesor u otro adulto en el momento en que el alumno estaba sufriendo el acoso (48 % respecto al 24 %; $p < .01$).

Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron actitudes más tolerantes hacia los grupos sociales más desfavorecidos. Los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron en general actitudes más abiertas

y tolerantes hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje, en comparación con los de las escuelas municipales. Además mostraron actitudes más abiertas y tolerantes hacia los inmigrantes y los grupos religiosos extremistas. En todas estas áreas, las diferencias entre ambos grupos fue de un 20% (p en su mayoría $< .01$).

Sólo con respecto a los criminales y a los grupos nazis, racistas o skinheads la relación entre ambos grupos fue la opuesta, es decir, los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf mostraron actitudes *menos* tolerantes, en comparación con los alumnos de las escuelas municipales.

Menores variaciones entre las actitudes de chicas y chicos en las escuelas Steiner Waldorf.

Aunque las chicas en general tienen actitudes más abiertas y tolerantes que los chicos en ambos grupos, las diferencias entre sexos en este sentido fueron considerablemente menores entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf. Entre los alumnos de las escuelas municipales todas las diferencias entre chicas y chicos fueron estadísticamente significativas, mientras que entre los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf, la mayor parte de las diferencias fueron estadísticamente no significativas.

¿Qué se puede aprender de las escuelas Steiner Waldorf ?

Los resultados presentados anteriormente sugieren que las escuelas Steiner Waldorf consiguen bastantes logros en la educación de ciudadanos activos, responsables y democráticos. Pero también hay que decir que el entorno social y cultural específico de los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf debido a los valores de sus padres y a su compromiso con la sociedad (estos se investigaron en otra parte del proyecto) también pueden jugar un papel significativo en los resultados observados. Es difícil decir qué es más importante, si los métodos pedagógicos de Steiner Waldorf o el en-

torno social de los alumnos. Pero es evidente que los métodos de enseñanza de las escuelas tienen alguna trascendencia. Así lo indica Solhaug (2007), que cita un estudio noruego que compara las escuelas Steiner Waldorf y las escuelas municipales en el nivel secundario superior. De forma similar a los resultados incluidos en el presente documento, Solhaug observó que los alumnos de las escuelas Steiner Waldorf alcanzaron una puntuación superior en tolerancia y compromiso social, así como también en otros asuntos sociales. Los alumnos de escuelas municipales, por otra parte, obtuvieron puntuaciones altas en conocimientos objetivos y en la intención de participar en futuras elecciones parlamentarias. Un estudio estadístico reveló que el entorno familiar de los alumnos era responsable de la mayoría de las diferencias estadísticas. No obstante, el análisis también mostró que las escuelas mismas tenían una influencia significativa en los resultados, si bien era pequeña.

Si nos preguntamos acerca de los métodos pedagógicos específicos que contribuyen al logro de los resultados observados, sólo podemos arriesgarnos a realizar conjeturas. Al igual que para la escuela Rinkeby anteriormente mencionada, el modelo Steiner Waldorf para la educación social y emocional podría clasificarse como fundamentalmente *indirecto*, pues enfatiza *valores* en lugar de capacidades particulares. El énfasis en los sentimientos y la imaginación en los cursos inferiores (alumnos entre 6-9 años), así como el énfasis en los valores humanos y morales en todas las asignaturas, incluso en las de ciencias y matemáticas, podrían ser factores relevantes. Además, las preguntas y los debates de complejidad *cognitiva* en el ámbito moral y social no se cursan hasta entrada la pubertad. Por el contrario, en las escuelas municipales tales preguntas son formuladas mucho antes. Por ejemplo, en el primer estudio indicado anteriormente sólo el 12% de los alumnos de las escuelas Steiner

Waldorf declararon haber tratado el problema de la hostilidad hacia los inmigrantes en 9° curso y en cursos inferiores (15/16 años), mientras que el 56% había tratado este tema en 12° curso (18/19 años). En comparación, el 48% de los alumnos de las escuelas municipales había tratado estas cuestiones en (o antes) de 9° curso (normalmente se había incluido temas como el holocausto y el neonazismo). Por lo tanto la escuela Steiner Waldorf parece posponer los complejos temas cognitivos de moral y ciencias sociales hasta que los alumnos han alcanzado un determinado nivel de madurez. Esta puede ser de hecho la razón de por qué el interés en cuestiones sociales y morales entre los alumnos de la escuela Steiner Waldorf aumenta con la edad (véase tabla 2). De forma paralela, el nivel de interés comparativamente es inferior entre los alumnos de escuelas municipales, lo que puede tener que ver con un inicio prematuro en la reflexión y el planteamiento cognitivo sobre la moral. Si esto fuese verdad, se demostraría la importancia de considerar *qué* acciones pedagógicas en relación con la educación social y emocional son más apropiadas en las diferentes edades.

Notas:

- ¹ La información para la elaboración del estudio Rinkeby ha sido recopilada de un libro sobre la escuela de Rinkeby (Busk, 2003), de una conferencia de dos horas de duración realizada por el Director Börje Ehrstrand en Karlstad (Suecia) el 19 de marzo de 2007, y de una charla informal de una hora de duración con él después de la conferencia. Además, se ha utilizado información extraída de páginas web y de informes publicados en diversos periódicos. Börje Ehrstrand también ha revisado y corregido alguna información contenida en el borrador de este informe.
- ² En Suecia a todos los alumnos se les ofrece comida gratuita en la escuela. Sin embargo, en Rinkeby también se les proporciona el desayuno, ya que muchos de ellos, según se desprende de investigaciones realizadas, comen muy poco por las mañanas en sus hogares. Esta ha sido una de las iniciativas del Consejo Estudiantil.
- ³ En Suecia se ha intentado con frecuencia fortalecer la cooperación entre la enseñanza preescolar y la escuela. Habitualmente este cometido fracasa debido a las diferentes tradiciones profesionales de los profesores de preescolar y de enseñanza primaria. No obstante, los dos programas de estudio fortalecen la cooperación entre el preescolar y la escuela.
- ⁴ Las investigaciones han concluido que la habilidad con el lenguaje es un importante factor del aprendizaje social y emocional (Waterhouse, 2006). Algunos pensadores incluso sostienen que el alfabetismo es esencial no sólo para el aprendizaje en general, sino también para ser conscientes de nosotros mismos y de nuestra identidad como seres humanos modernos (Sanders, 1994). Si esto es cierto nos deberemos plantear en serio las repercusiones que tendrán el abandono de la lectura y el interés por los libros que presenciamos entre muchos jóvenes hoy en día. Las bibliotecas, tanto públicas como escolares, son importantes recursos para contrarrestar estas tendencias.

Bibliografía

- Biesta, G. (2007). Why 'What Works' Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57; 1-22.
- Busk, Y. (2003). *Rinkebyskolan. Framtidstro - ledarskap - helhetssyn*. Stockholm: Natur och Kultur. (The Rinkeby School. Belief in the future - leadership - holistic vision)
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School - Cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36; 87-95.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frånberg, G. (2003). *Mobbning i nordiska skolor - kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. Nordiska Ministerrådet, Scanprint A/S. (Bullying in Nordic schools - a review of research into and national interventions against bullying in Nordic schools)
- Ginsburg, I. (1982). Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for pedagogy. *Teachers College Record*, 84; 327-337.
- Kimber, B., Sandell, R., & Bremberg, S. (2008). *Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden*. Retrieved March 5, 2008, from <http://heapro.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/dam046v1?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=kimber&andorexacttitle=&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&IRSTINDEX=0&sortspec=relevance&resourcetype=HWCIT>.
- Payne, K. J., River-Bento, B. and Skillings, A. (2002). Initial report of the Waldorf ADHD research project. *Research Bulletin*, 7; 32-33. (Journal of the Research Institute for Waldorf Education, USA.)
- Rawson, M. & Richter, T. (2000). The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum. Forest Row, Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Rivers, I., & Soutter, A. (1996). Bullying and the Steiner school ethos. *School Psychology International*, 17; 359-377.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CN.: Wesleyan University Press.
- Sanders, B. (1994). *A is for Ox. The collapse of literacy and the rise of violence in an electronic age*. New York: Vintage Books.
- Scheff, T. J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: Part/whole analysis*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenlikning med offentlige skoler i Norge. *Nordisk Pedagogik*, 27(2); 150-171. (Steiner schools in a democratic per-

- spective. A comparison with public schools in Norway]
- The National Agency for Education (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes. [Curriculum plan for public schools, preschool classes and leisure centres]
- The National Agency for Education (2001). *Integration förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Stockholm: Fritzes. [Integration of preschool class, comprehensive school and leisure centre.]
- The National Agency for Education (2000). *Elever i behov av särskilt stöd ökar*. Available at <http://www.skolverket.se/fakta/bild/stod.shtml>. [Retrieved 01-11-2000] [The increase in the number of pupils with special needs.]
- The Swedish National Agency for School Improvement. (2003). *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: The Swedish National Agency for School Improvement. [The equal value of the different: about the work against bullying and offensive treatment]
- The Swedish National Agency for School Improvement. (2007). *Granskning av utvärderingar av program mot mobbning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [Review of assessments of programs against bullying]
- Ziehe, Tomas (1982). *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Hamburg: Rowohlt. [Arguments for unconventional learning. Ideas about the youth situation.]
- Ziehe, Tomas (1984). 'Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...' Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In F. Bohnsack (Ed.), *Sinnlosigkeit und Sinnerspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise* (pp. 116-133). Frankfurt/M: Diesterweg. ['I guess today I am again not motivated...' About the self-image of students and teachers today.]
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41; 207-225.
- Wennberg, B. (2000). *EQ på svenska*. Stockholm: Natur och Kultur. [EQ en sueco]
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner schools in England. Research report RR645*. Bristol: Universidad de West England.