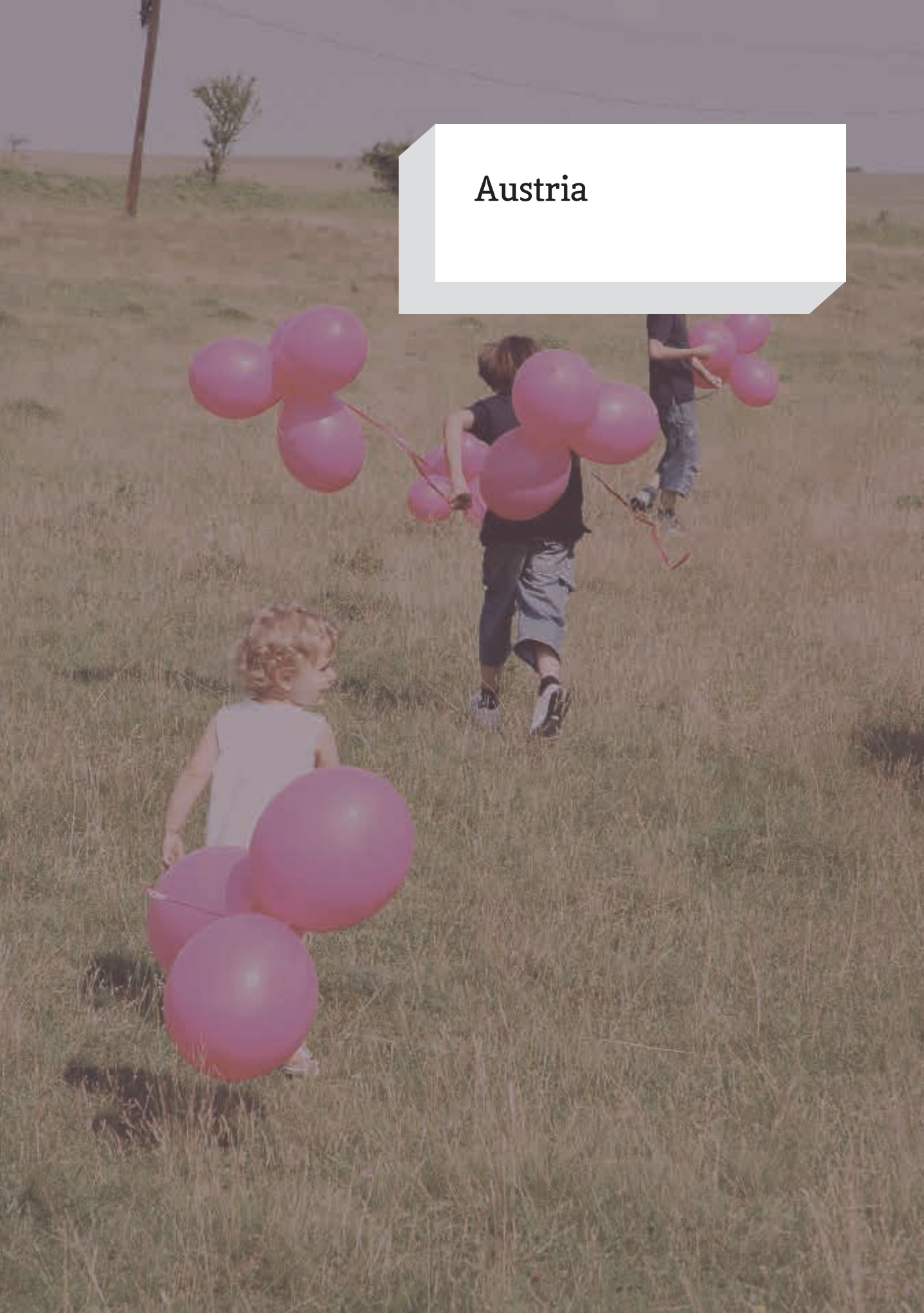


Austria





La educación emocional y social en Austria

Martina Leibovici-Mühlberger y Christopher Greulich

Resumen

Cuando echamos la vista atrás y revivimos nuestra etapa escolar, ¿qué es lo que recordamos? Por lo general, nos acordamos de la gente, de las amistades, de las anécdotas más divertidas y de los retos a los que nos enfrentábamos. Gran parte de las cosas que recordamos tienen un marcado componente afectivo, especialmente las experiencias marcadamente positivas o negativas. Puesto que pasamos muchos años en esta etapa, al acabarla nos formamos una impresión general de cómo fueron esos días de colegio. Aunque, sin duda, se trata de una cuestión de percepción personal, es sorprendente la gran cantidad de comentarios que circulan sobre cómo era antes y cómo es ahora ir al colegio en Austria, en ocasiones con cierta resignación. En los últimos 10 años ha surgido un debate público y político cada vez más candente sobre la necesidad de acometer una reforma educativa integral. Esta creciente sensación de urgencia se ha visto además impulsada por las críticas interpretaciones sobre los pobres resultados obtenidos constantemente en los informes del Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Más recientemente, en el año 2011, en el llamado *Año de la Educación (Jahr der Bildungsoffensive)* de Austria, incluso un antiguo político lanzó, con el respaldo de distintos sectores de la sociedad una importante iniciativa pública con el lema *Austria no puede quedarse sentada*¹ (*Österreich darf nicht sitzenbleiben*), un juego de palabras con el que se hacía alusión a la idea de tener que repetir curso si el alumno suspendía. Esta iniciativa obtuvo el apoyo suficiente para presentar una petición de referéndum en la que se exigía una reforma radical de la educación, basada en doce áreas centrales². Cuando los centros de votación cerraron sus puertas a las 20:00 hs del 10 de noviembre, 383.724 austriacos habían apoyado esa petición³.

Hay gran cantidad de comentarios que circulan sobre cómo era antes y cómo es ahora ir al colegio en Austria.

En la actualidad, el Gobierno está abordando, a través de diversas iniciativas, las deficiencias percibidas en el sistema educativo. Dichas iniciativas abordan un amplio abanico de problemas estructurales y organizativos que afectan a todo el sistema educativo: la necesidad de mejorar y controlar los niveles de calidad y de fortalecer el liderazgo educativo, la corrección de las carencias pedagógicas mediante la selección y formación del profesorado y la ampliación del alcance de los servicios de apoyo socioemocional existentes. En este polémico contexto se está tratando de implantar la educación emocional y social (EES) en Austria.

En el presente capítulo daremos, en primer lugar, un paseo por la historia de la enseñanza en Austria, desde las reformas educativas que se introdujeron en 1775 bajo el gobierno de la

El Gobierno está abordando, a través de diversas iniciativas, las deficiencias percibidas en el sistema educativo.

emperatriz María Teresa. A continuación, ofreceremos una idea general de la estructura actual del sistema educativo donde no solo quedará patente la necesidad de llevar a cabo una reforma general del sistema educativo, sino también las dificultades existentes para concienciar de la imperiosa necesidad de ofrecer a los alumnos programas de educación emocional y social adecuados. Oficialmente, esta tarea ya ha sido encomendada al Centro Austriaco para el Desarrollo del Carácter y el Aprendizaje Social (*Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen-ÖZEPS*), y por este motivo analizaremos las prioridades e iniciativas del centro ÖZEPS y ofreceremos una visión detallada del rumbo oficial que se está tomando indicando en qué medida la educación emocional y social ha adquirido un carácter preferente en el sistema educativo austriaco.

Por último, expondremos a modo de ejemplo tres casos prácticos de programas escolares que han tenido efectos positivos en el bienestar emocional y social del alumnado. En el primer caso presentamos un programa llamado Bienestar (*Schulfach Glück*), que se implementó en 2009 inicialmente como proyecto piloto en 6 centros escolares de la región austriaca de Estiria y que actualmente se aplica en 96 escuelas de dicha región, entre centros de educación infantil y centros de primaria y secundaria. En el segundo caso comentamos un programa denominado *KoSo-Competencia Social y comunicación (Kommunikation und Sozialkompetenz^o)*, concebido inicialmente por Renate Wustinger específicamente para el colegio Sir Karl Popper de Viena. El programa KoSo se está implementando en la actualidad en escuelas de Austria, Alemania y Suiza. El tercer caso versa sobre el *Colegio de los alumnos (Schülerinnenschule)* del WUK - Centro cultural y de talleres (*Werkstätten-und Kulturhaus*), donde se aplica uno de los enfoques pedagógicos alternativos más antiguo de Austria. Aquí, la educación emocional y social es más que un programa, es parte de la esencia del propio centro.

Martina Leibovici-Mühlberger es directora general de ARGE Erziehungsberatung und Fortbildung GmbH, instituto de formación para consejeros públicos acreditados, que realiza proyectos de investigación en los importantes campos de la familia y la juventud y también es directora general de ARGE Bildung und Management OG, consultoría centrada en la conciliación laboral y familiar. Martina es licenciada en medicina, especialista en ginecología y psicoterapia y tiene un máster en gestión sanitaria de la Universidad de Budapest. Da conferencias en universidades y empresas de todo el mundo y dirige seminarios sobre asuntos educativos y otros retos y problemas actuales relacionados con la infancia, la educación emocional y social, la neurobiología, la innovación social y el desarrollo de la sociedad en el futuro. Ha publicado varios libros, escribe un artículo semanal sobre la educación y la infancia en uno de los periódicos de mayor tirada de Austria y colabora con una revista mensual especializada en temas de salud. Colabora con los medios y trabaja con diversos responsables políticos. Tiene cuatro hijos de entre 7 y 22 años.

Christopher Greulich, MA, es un educador australiano cuya pasión es orientar, inspirar y creer en el potencial de los adolescentes. Ha trabajado en centros educativos australianos e internacionales en Austria durante más de 20 años como profesor, entrenador, creador e instructor de programas espirituales y ejercido labores de directivo. Posee títulos y diplomas de formación en humanidades, pedagogía, relaciones internacionales y derecho. Es actualmente cofundador y director general de The G Zone OG, empresa situada en Viena (Austria). Con la declaración de objetivos Be all you can (Sé todo lo que puedas), The G Zone ofrece orientación personal a adolescentes y jóvenes, además de a los que integran su entorno. Dado que su empresa tiene sede en Viena está muy interesado en el dinámico panorama de la educación en Austria, especialmente en cómo se atenderán las necesidades no académicas de los adolescentes con los nuevos acontecimientos. Tiene dos hijas de 13 y 16 años.

La historia de la educación en Austria: la mejora de la burocracia y el mantenimiento del *status quo*.

Austria es un país de Europa Central que hace menos de 100 años era aún un Imperio gobernado por la familia Habsburgo, dinastía cuyo reinado se prolongó durante aproximadamente siete siglos. Geográficamente, este imperio se extendía hacia el este y abarcaba, más allá de las actuales fronteras austriacas, el territorio de la actual Hungría y partes de Polonia, Rumanía y Ucrania. A través de distintos matrimonios, su influencia se propagó a zonas tan remotas como los Países Bajos, España y Sicilia. En las escuelas, los niños austriacos estudian la historia de esta influyente familia real de la que nacieron no pocos Emperadores del Sacro Imperio Romano Germánico. En esta materia, se presta especial atención al reinado de la emperatriz María Teresa (que vivió entre 1717 y 1780 y gobernó entre 1740 y 1780), quien inició ciertas reformas, algunas de ellas determinantes para el establecimiento de la educación oficial obligatoria.

En base al estudio de dichas reformas y a las de su hijo José II, podría decirse que lo que pretendían con ellas era reforzar la posición de la corona a costa de debilitar la influencia de la nobleza regional y de la Iglesia, centralizar el poder y reforzar las estructuras y la eficacia del ejército y de la administración pública. Por su parte, Gottfried Van Swieten, presidente de la Comisión de Educación (*Studienhofkommission*) fundada en 1760, tuvo como principal objetivo, aunque no el único, regular la educación superior y universitaria para los futuros administradores del Imperio, y acercar la educación a la población en general.

La emperatriz María Teresa creía que para que sus súbditos fueran buenos católicos y siervos leales a la corona, debían recibir un mínimo de educación. Se optó por un nuevo

sistema escolar basado en el modelo prusiano, que establecía la escolarización obligatoria desde los 5 a los 13 años, comenzando con la educación infantil a los 5 años, una formación específica para el profesorado, pruebas de evaluación a nivel nacional para todos los alumnos (cuyos resultados servirían para clasificar a los más aptos para una potencial formación profesional), un plan de estudios nacional para cada curso y unos libros de texto obligatorios. En 1869, se promulgó una nueva ley imperial de educación (*Reichsvolksschulgesetz*) según la cual el Estado asumía la competencia absoluta sobre todos los aspectos educativos del imperio. Entre las reformas introducidas por dicha ley, se limitó el número de alumnos por clase hasta un máximo de 80, dado que se había llegado a la conclusión de que una reciente derrota militar se había debido al elevado índice de analfabetismo existente entre los soldados austriacos. El emperador José II prosiguió con las reformas y estableció el alemán como lengua de enseñanza en la universidad. En 1784, decretó que allá donde hubiera una parroquia y niños en edad escolar (Donnermair, 2010) debía construirse una escuela. Había de tres tipos. Los más numerosos eran los centros de educación básica (en ocasiones conocidos como *Trivialschulen*), fundados para inculcar las habilidades clásicas de lectura, escritura y aritmética. En las ciudades, los centros de enseñanza secundaria más exclusivos (*Hauptschulen*) ofrecían a los ciudadanos de clase media una formación profesional que solía servir de base para obtener un empleo mejor y, en ciertos casos, continuar con una educación superior. Además del alemán, las matemáticas y tal vez otros idiomas, en estos centros se inculcaban habilidades básicas y formación general sobre los procesos y conocimientos técnicos de los sectores de la artesanía y los servicios. La Comisión de Educación también creó centros académicos modelo (*Normalschule*), tanto con el fin de garantizar un alto

nivel educativo a aquellos que previsiblemente proseguirían sus estudios en la universidad, como a efectos de asegurar una formación uniforme del profesorado (Ingrao, 2000, pp. 188-191). El término “modelo” que hace referencia a su función de establecer y garantizar las normas de lo que se consideraba una enseñanza eficaz.

Peter Stachel (2002), en su ensayo titulado *El modelo educativo austriaco entre 1749 y 1918 (The Austrian Education System between 1749 and 1918)* señalaba que llamaba bastante la atención el hecho de que las estructuras concebidas expresamente para las instituciones educativas establecidas por la casa de los Habsburgo hubieran permanecido prácticamente intactas en la mayoría de los países posmonárquicos del antiguo imperio. En este sentido, Rosa Schmidt-Vierthaler (2012) califica el sistema educativo de Austria como “corset histórico”. Con dicha expresión se refiere a que distintos rasgos del sistema educativo actual siempre han formado parte del sistema. Por ejemplo, los diferentes tipos de centros, la obligación de repetir curso por suspender tan solo una asignatura, la clase estándar de 50 minutos, que podría tener un origen tanto militar como eclesiástico, y el sistema de calificaciones de 1

constituyen meros límites académicos y no van acompañadas de ningún tipo de información acerca del alumno en cuestión. Schmidt-Vierthaler cita también al investigador en materia de educación Stefan Hopmann, quien señaló que aproximadamente el 80% del contenido didáctico que aún hoy se imparte, ya se impartía a mediados del siglo XIX, una época en la que el objetivo prioritario de un país era preservar su economía.

Inicialmente, los profesores procedían de sectores eclesiásticos y militares, por lo que utilizaban planteamientos basados en los consabidos valores: lealtad al Estado, un enfoque disciplinar de aprendizaje y el cierre de filas con el fin de mantener las apariencias ante el escrutinio exterior. Citando una resolución de José II, Stachel (2002) señala que el objetivo de todas las reformas educativas consistía en producir fieles sirvientes del Estado, con independencia del cargo o posición que ocuparían en la estructura social. Además, comenta que la educación, más que brindar una oportunidad de desarrollo personal y progreso social, suscitaba un verdadero temor a que se pudieran generar unas fronteras sociales permeables. Las estructuras educativas constituían herramientas para controlar la movilidad social de la población en general a

Las estructuras educativas constituían herramientas para controlar la movilidad social de la población en general a través de la restricción de acceso a determinadas instituciones educativas.

a 5. Este último sistema se tomó prestado del inicial de tres notas del modelo prusiano, pasando posteriormente a ser de cinco: 1 – Sobresaliente; 2 – Notable; 3 – Bien; 4 – Suficiente; 5 – Insuficiente. Estas calificaciones

través de la restricción de acceso a determinadas instituciones educativas. Podría decirse que esta falta de movilidad y accesibilidad aún se reflejan en la prueba de selección académica realizada al finalizar el 4º curso de

enseñanza primaria, y en la formación y el rango oficial e incluso social de los profesores de las distintas instituciones educativas de Austria en la actualidad.

Austria, con una población actual de casi 8.500.000 habitantes, se adhirió a la Unión Europea (UE) en 1995. Desde entonces, sus políticas, estructuras y progresos han sido objeto de una evaluación externa más rigurosa. Además, el planteamiento adoptado y los progresos realizados en Austria se comparan periódicamente con los de sus socios de la UE. Se trata de un contexto muy positivo para la educación austriaca, ya que tanto en lo que respecta al intento de alcanzar los niveles de calidad pactados, como a fomentar iniciativas de mejora, la educación sigue siendo un asunto político prioritario. No obstante, a pesar de que el Gobierno federal austriaco está asumiendo sus responsabilidades, este proceso de cambio le ha planteado nu-

En 2011 había en Austria 1.145.214 niños y jóvenes con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años (BMUKK, 2011, p. 8). Está claro que la reforma educativa en Austria no es tarea fácil, ya que va más allá del mero desarrollo y aplicación de unas cuantas políticas e iniciativas; más bien, pretende desarrollar una nueva cultura de la educación. Esto solo se puede conseguir provocando un cambio de mentalidad respecto a la educación de la población en general, comenzando por determinar claramente los objetivos más importantes y prestando una mayor atención al alumno. Conseguir un cambio de cultura requiere su tiempo, lo que coloca a cualquier gobierno en una situación complicada teniendo en cuenta que las elecciones se basan en cumplir promesas a corto plazo. Entretanto, las cohortes actuales de alumnos tienen que lidiar con la antigua cultura educativa existente, o bien participar en programas piloto,

Austria está tratando de desarrollar una nueva cultura de la educación.

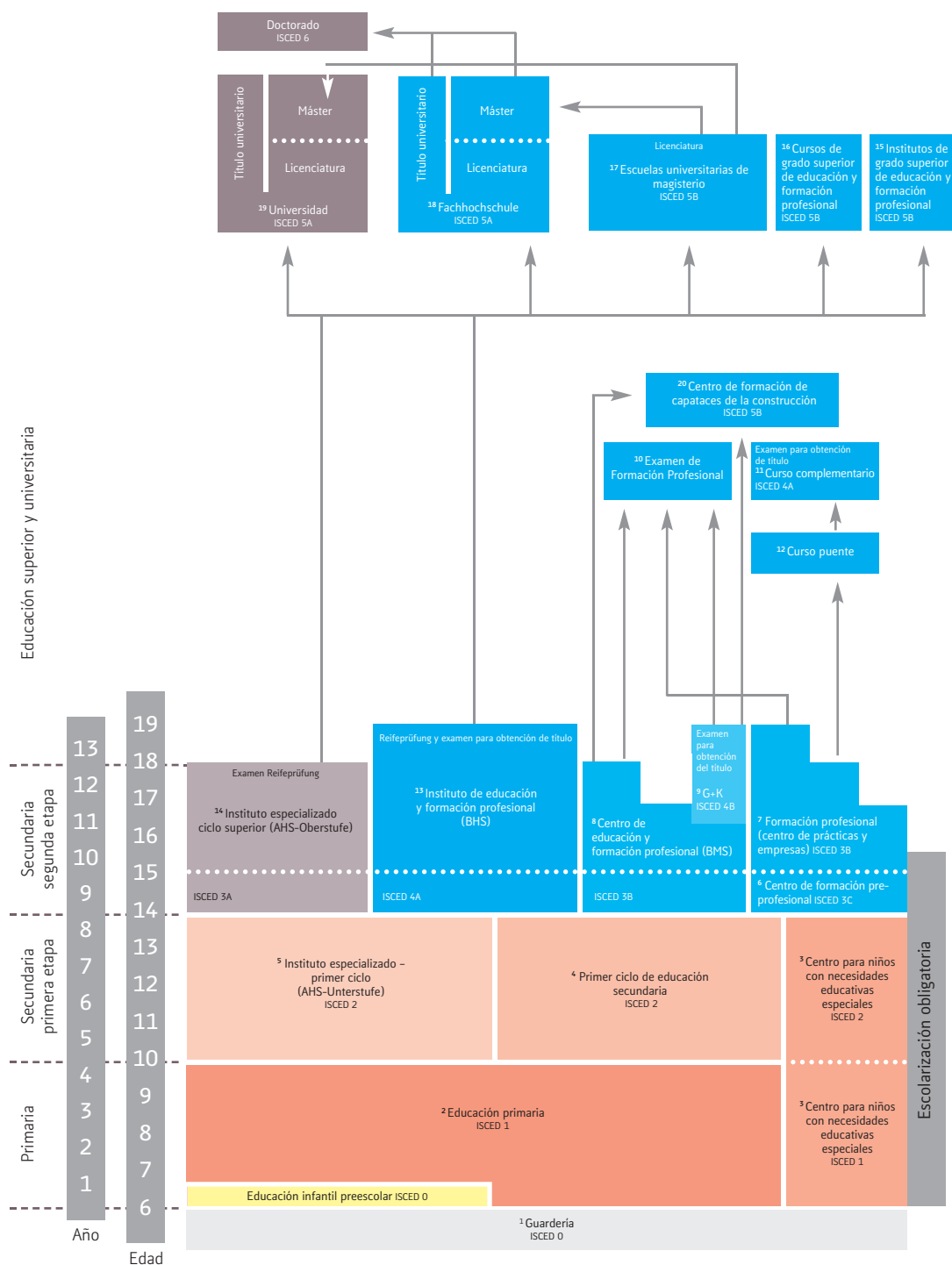
meros retos. El Ministerio federal de educación, arte y cultura (BMUKK, en sus siglas en alemán) está sometido a un constante escrutinio público, y siempre que se publican nuevos informes oficiales de la OCDE o de la UE, es diana de críticas. El BMUKK pretende llevar a cabo una importante reforma, al mismo tiempo que se enfrenta a constantes negociaciones con los grupos interesados en materia de educación respecto a asuntos que podrían considerarse de menor importancia, como el actual uso del título de “Profesor” por los maestros de determinados tipos de centros escolares.

algunos de los cuales constituirán los cimientos de la nueva cultura de la educación. Durante esta época de reforma educativa, es necesario definir con claridad cuál es el eje central de la educación, que debería trascender lo meramente académico para incluir una visión más holística del alumno y del desarrollo equilibrado de sus competencias físicas, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales.

El sistema escolar austriaco

La siguiente estructura se publicó en junio de 2011⁴.

AP = Abschlussprüfung (examen final)
 G+K = Allgemeine Gesundheits- und Krankenpflegeschule (escuela de asistencia sanitaria general y enfermería)
 LAP = Lehrabschlussprüfung (examen final de aprendizaje)



Primaria y secundaria, primera etapa Programa de educación y formación profesional Programa de educación general

Oficialmente, todo niño debe completar 9 años de educación obligatoria. Incluso en el caso de que el alumno tenga que repetir curso, puede finalizar la educación escolar durante la etapa de educación secundaria inferior, siempre que haya realizado 9 años de educación obligatoria. En la actualidad, no se ha planteado la ampliación de este periodo de educación obligatoria.

Educación infantil

Desde septiembre de 2010, es obligatorio que todos los niños asistan durante un año como mínimo a un centro de educación infantil a partir de los 5 años, antes de acceder a la educación primaria.

Educación primaria (*Volksschule*) dura cuatro años, desde los 6 hasta los 10 años.

Educación secundaria inferior (de 11 a 14 años) dura otros cuatro años, que pueden cursarse en los siguientes centros:

- *Escuela secundaria general (*Hauptschule*)*. Muchos centros ofrecen un conjunto de asignaturas especializadas, como idiomas, tecnologías de la información, arte y diseño, música, deportes, o economía familiar. En alemán, los alumnos de matemáticas y lenguas extranjeras están separados y si alcanzan un nivel académico determinado, pueden pasar a institutos especializados. En tercero y cuarto, se presta especial atención a la preparación de los alumnos para la vida laboral. Dicha preparación se lleva a cabo en clases obligatorias de orientación profesional, jornadas de presentación de los distintos oficios y excursiones y visitas relacionadas con el mundo laboral.
- *Instituto de secundaria especializado- primer ciclo (*Allgemein bildende höhere Schulen*)*: estos centros se dividen en institutos de enseñanza general (*Gymnasium*), institutos especializados en ciencias (*Realgymnasium*) e institutos especializa-

dos en economía (*Wirtschaftskundliches Realgymnasium*). A pesar de lo que sugiere la denominación en alemán de dichos centros, también puede darse el caso de que en ellos se ofrezca una combinación de las especialidades anteriormente mencionadas.

En septiembre de 2012 surgió un nuevo tipo de centro en el sistema educativo que, en enseñanza secundaria intermedia se conoce como Centro de enseñanza intermedia (*Neue Mittelschule- NMS*)⁵, ha pasado de ser un método piloto a estar formalmente implantado en numerosos centros de este tipo en todas las provincias austriacas. Para otoño de 2013 se prevé que existan 946 centros de este tipo. El objetivo es que para el curso 2015/2016, todos los centros de enseñanza secundaria de primer ciclo pasen a ser NMS para que finalmente la educación de esta edad únicamente se imparta en este tipo de centros (Eigner, 2013). El objetivo de los NMS es proporcionar centros de educación conjunta para todos los niños de 10 a 14 años que hayan completado cuarto curso de enseñanza primaria. Además de suprimir la separación por itinerarios educativos a una edad demasiado temprana, la característica fundamental de los NMS es la implementación de una nueva cultura de aprendizaje basada en la personalización y la diferenciación, atendiendo tanto a las necesidades individuales, como a la propia visión de los alumnos sobre el aprendizaje de las diferentes asignaturas. En los NMS se sigue el plan de estudios de los institutos de secundaria especializados de primer ciclo (cursos 5º a 8º), diseñado por profesores de los dos tipos de centros de primer ciclo de secundaria (BMUKK, 2011).

En el curso 2010/2011, el 43,7% de los alumnos de primaria pasó a centros de primer ciclo de secundaria; el 33%, a institutos especializados de primer ciclo y el 20,7% a los nuevos centros de secundaria. Es posible que el resto de alumnos se hayan cambiado a cen-

tros de necesidades educativas especiales o a centros privados con estatutos propios, que también tienen reconocida oficialmente la facultad de expedir algún tipo de certificado escolar oficial. Un artículo publicado en *Der Standard* (2013) cita al centro de estadísticas austriaco (*Statistik*) al afirmar que aproximadamente el 10% de los alumnos asisten a uno de los 600 centros privados del país⁶. El gobierno apoya la integración de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en materia de lectura, escritura, matemáticas, comprensión o concentración, en clases de integración impartidas en otro tipo de centros. Sin embargo, también existen Centros de Necesidades Educativas Especiales a los que acuden especialistas y alumnos que, según queda constatado en determinadas pruebas de evaluación, requieren un mayor apoyo como, por ejemplo, los alumnos con altas discapacidades físicas y mentales o con importantes problemas de conducta. También conviene resaltar que, aunque en ese momento las aulas tenían por lo general menos de 25 alumnos, en los tres tipos de centros había clases con un mayor número y, en los institutos especializados de primer ciclo, en el 38,5% de las clases había entre 25 y 30 alumnos y el 0,7% de estas tenían más de 30 (BMUKK, 2011).

La educación secundaria superior (de 15 a 18/19 años) dura de cuatro a cinco años y se puede cursar en los siguientes centros:

- *Instituto especializado - ciclo superior (Allgemeinbildende höhere Schulen: Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium y Oberstufen-Realgymnasium)*. En estos centros, se continúa con el programa iniciado en el primer ciclo.
- *Instituto politécnico pre-profesional (Polytechnische Schule - 15-16 años)*. En el 9º curso, y de forma opcional también en el 10º, se prepara a los alumnos para una profesión, con más clases de educación

general, orientación profesional y formación práctica básica. Con la orientación profesional como objetivo básico de todos los cursos, se dan numerosas oportunidades para que los alumnos se familiaricen con la vida laboral. Se elabora un programa de visitas a empresas y jornadas de prácticas en empresas, instituciones no escolares junto con talleres con el fin de ayudar a los alumnos a elegir su vocación. Se ofrece formación profesional básica en diversos oficios, mediante asignaturas opcionales que corresponden a una amplia gama de oficios relacionados con la industria y el comercio, permitiendo que los alumnos adquieran capacidades, habilidades y conocimientos básicos (cualificaciones clave). En función de sus intereses e inclinaciones vocacionales, cada alumno elige una de las siete siguientes especialidades: metalurgia, electricidad, madera, construcción, comercio/administración, servicios o turismo. Los alumnos que aprueban el examen final en un instituto politécnico también pueden pasar a segundo curso de cualquier instituto de educación secundaria y formación profesional de nivel intermedio. Esencialmente, este tipo de centro tiende un puente a aquellos que necesitan finalizar el 9º curso de educación obligatoria y que no saben si decantarse por unas prácticas o entrar al mundo laboral. Siempre que reúnan los requisitos, también pueden cambiarse a un instituto de formación profesional y proseguir sus estudios.

- *La educación y formación profesional secundaria (15 a 18/19 años)* dura de cuatro a cinco años, según la rama escogida. En las dos últimas décadas, los institutos y centros técnicos de formación profesional de secundaria han recibido un creciente número de estudiantes. En ellos se imparte educación general, formación teórico-técnica más extensa en materia de negocios, ingeniería, agricultura, salud o

turismo, y formación práctica a través de becas obligatorias de prácticas en empresas. Actualmente, el 40% de los adolescentes austriacos optan por realizar prácticas y el 14% decide proseguir sus estudios en institutos técnicos y de educación y formación profesional de secundaria (DiePresse.com, 2007).

En el curso 2010/2011, los centros escogidos para realizar el 10º curso o el 2º ciclo de enseñanza secundaria superior (15/16 años), una vez que los alumnos habían finalizado la opción pre-profesional, fueron los siguientes: el 38% de los centros educativos que apoyaban específicamente las prácticas en empresas; el 35,2% fueron centros de formación técnica o profesional intermedia o superior, el 20,1% institutos especializados de ciclo superior; el 4,8% centros para la formación intermedia y superior de profesores y el resto fueron centros homologados de educación o formación general. En lo que respecta al número de alumnos por clase, entre el 20% y el 30% de las clases de los distintos centros tenían entre 25 y 30 alumnos y, especialmente en los centros técnicos o de formación profesional, entre el 15% y el 18% de las clases estaban integradas por más de 30 alumnos (Krone.at, 2009).

Todas las ramas de secundaria superior finalizan con la calificación del examen **Reifeprüfung** o **Matura**, que da acceso a la educación superior. En 1997 se estableció la prueba **Berufsreifeproofung** (certificado de formación profesional), que también proporciona acceso a la universidad y a programas de formación en universidades de ciencias aplicadas (conocidas como *Fachhochschulen*). De este modo, aquellos estudiantes que hayan hecho prácticas en empresas pueden presentarse a un examen de acceso a la enseñanza superior. El nuevo **Certificado de Formación Profesional y Técnica de Secundaria** fue concebido para aquellos

alumnos de prácticas que aprobaran su último examen de formación profesional y para los que finalizaran su educación en centros de formación profesional, entre los que se incluyen las escuelas de enfermería y las escuelas técnicas de medicina.

El panorama de la educación en Austria

En el artículo titulado: *UE: Crítica sobre el Sistema Escolar Austriaco (EU: Criticism about the Austrian School System)* publicado en DiePresse (2007), se señalaba que la UE percibía un resultado bastante positivo respecto al sistema escolar austriaco en determinados indicadores educativos. No obstante, había una cuestión que requería sin duda de una profunda reflexión. Según las conclusiones del informe del Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) de la OCDE publicado en aquellos momentos, los alumnos procedentes de familias inmigrantes obtuvieron unos resultados un 71% inferior, de media, a los de sus homólogos austriacos y, por lo tanto, se encontraban en una situación de desventaja en el sistema. Uno de los motivos que se sugerían para explicar este dato era que estos alumnos iban a clases en las que un elevado porcentaje de alumnos procedían de familias inmigrantes y que actualmente no existe diversidad cultural entre el profesorado⁷. Se indicaba además en dicho informe que el sistema educativo austriaco era muy selectivo, basado únicamente en el rendimiento académico. Con ello se hacía referencia a que los niños cuyos padres, en términos relativos, no tenían una buena formación, tenían muchas menos probabilidades de obtener mejores calificaciones que por ejemplo en los Países Bajos o Irlanda. En el informe se hacía referencia directa al momento tan temprano en que tiene lugar el proceso de selección. En torno a la edad de 9 o 10 años, los profesores deciden si al año siguiente el alumno accederá a un centro de secundaria general (*Hauptschule*) o al primer ciclo de un centro de secundaria especializado (*Gymnasium*). El

Se hacía referencia directa al momento tan temprano en que tiene lugar el proceso de selección. En torno a la edad de 9 o 10 años. (Informe de la UE, 2007).

informe de la UE se basaba en los hallazgos de la OCDE, que afirmaban que en países con sistemas educativos selectivos se obtenían por lo general peores resultados académicos que aquellos con sistemas más inclusivos. Por tanto, en Austria, el nivel de formación al que podía aspirar un alumno estaba más estrechamente vinculado al que poseían sus padres que en otros países de la UE.

Uno de los temas que lleva mucho tiempo siendo objeto de intensos debates es la percepción del trabajo de los profesores en Austria. Por un lado, se les considera funcionarios de media jornada, con muchas vacaciones, que no logran que sus alumnos alcancen el nivel de la UE y que no rinden cuentas de nada. Por su parte, los profesores se quejan de presentar síntomas de agotamiento psicológico, de sentirse presionados por tener que hacer el trabajo de las familias además del suyo propio y de verse converti-

desatada entre el Gobierno y los representantes del profesorado respecto al aumento de la carga lectiva en dos horas de clase semanales que se sumarían a su jornada laboral de 40 horas. El Gobierno basó su decisión en las horas trabajadas y el sueldo percibido por los profesores de otros países de la OCDE y, en respuesta a dicha decisión, el sindicato de profesores interpretó que se estaba diciendo que los profesores austriacos eran unos holgazanes, y que podrían perder puestos de trabajo así que en consecuencia, amenazó con la huelga⁸.

En Austria se observa una relación estrecha entre el escaso reconocimiento público de la profesión docente y la jerarquización existente en el sistema de formación del profesorado, patente en su nivel de ingresos (DiePresse, 2011a). Hasta hace poco, los profesores de los diferentes centros y niveles educativos no tenían por qué tener las mis-

(la) OCDE ...(afirma) que en países con sistemas educativos selectivos se obtenían por lo general peores resultados académicos que aquellos con sistemas más inclusivos.

dos en chivos expiatorios. Era previsible que el Gobierno revisara el papel que desempeñaba el cuerpo docente y así, en febrero de 2009, la prensa informó sobre la disputa

mas cualificaciones, que variaban desde diplomaturas de escuelas superiores hasta licenciaturas universitarias. El objetivo previsto en las últimas reformas para abordar esta

discrepancia es adaptarse más a lo establecido en otros países de la UE y de la OCDE.

Aunque es objeto de debate, las cualificaciones necesarias para los profesores de educación infantil (que no son de nivel universitario) siguen siendo las mismas. El título de maestro de educación infantil se obtiene a través de un programa de cinco cursos impartido en Institutos de enseñanza para maestros de educación infantil (*Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik-BAKIP*), a los que se accede una vez finalizado el primer ciclo de secundaria. Con este programa se obtiene un diploma de educación superior y el título de maestro de educación infantil. Como

formación profesional siempre han tenido titulación universitaria. Estos estudios se completan como mínimo en 9 semestres (aproximadamente cuatro años y medio), en los que se incluye un periodo de prácticas. Una vez finalizados realizan un examen final de su asignatura de especialización docente, con el que obtienen el título de *Magister/Magistra*. Y por último, para obtener la cualificación necesaria, deben trabajar un año como profesores en prácticas (DiePresse, 2012).

En base a las estadísticas que apuntan a que en 2025 se jubilarán en torno a la mitad de los 120.000 profesores del país, está claro que la formación del profesorado es funda-

...la formación del profesorado es fundamental para mejorar la educación en Austria.

alternativa, los alumnos que ya tienen el diploma de educación superior, pueden obtener el de maestro de educación infantil cursando simplemente dos años de formación en un instituto generalmente asociado a un BAKIP.

Antes de 2007, los profesores de centros de educación primaria, primer ciclo de secundaria, necesidades especiales y enseñanza pre-profesional debían asistir tres cursos a nivel post-secundario a *Escuelas de formación del profesorado (Pädagogische Akademien)* todas ellas adscritas a un centro. En la actualidad, dichas escuelas se han transformado en universidades que otorgan licenciaturas y exigen realizar investigaciones profesionales y orientadas a cuestiones aplicadas. Este paso, aunque es importante en lo que respecta a la formación, aún no ha repercutido realmente en el reconocimiento de la docencia como profesión. Los profesores de enseñanza secundaria especializada y de

mental para mejorar la educación en Austria (DiePresse.com, 2009). Dada esta situación, el siguiente paso será dejar atrás las discusiones sobre si todos los profesores, incluidos los de primaria y primer ciclo de secundaria, pueden utilizar o no el título de “Profesor” y centrarse en los debates sobre la selección de futuros docentes y el nivel de rendimiento profesional necesario en el aula. La propia costumbre de utilizar estos títulos en los centros como indicativos de posición jerárquica despersonaliza la naturaleza de la relación entre alumno y profesor, que debería contribuir a crear un entorno positivo y seguro en el que los alumnos obtengan apoyo y aprendan algo más que lo meramente académico. A muchos de los que trabajan directamente con el alumnado no se les escapa este hecho.

En agosto de 2009 se publicó en prensa un artículo en el que se citaba a un profesor de un instituto especializado que afirmaba que el

aprendizaje de competencias sociales debía ser obligatorio en todos los centros (Aigner y Egyed, 2010). El artículo concluía que esto solo sería eficaz en el contexto más amplio posible y que no bastaría simplemente con realizar cualquier actividad no obligatoria bajo el epígrafe de aprendizaje social. Además, el profesor resaltaba que el colegio conformaba un marco extraordinario para el aprendizaje de competencias sociales y que debería abordarse la inflexibilidad existente en la gestión de tiempo y espacio en los centros educativos para que tenga lugar dicho aprendizaje. En el artículo se incluían observaciones sobre la necesidad de instaurar una cultura escolar diferente, basada en una colaboración respetuosa en la que el alumno pudiera aprender habilidades sociales esenciales y adquirir herramientas para hacer frente a la presión, los miedos, los cambios y

el índice de suicidio. Así, aunque los niños austriacos afirmaban que les gustaba ir al colegio: *el acoso escolar es un problema en Austria. Un 16% de los niños afirman que han sido acosados recientemente, lo que constituye un porcentaje superior a la media de los países de la OCDE, situado en el 11%* (DiePresse, 2011b).

Está claro que las necesidades de los estudiantes austriacos, como ocurre en el resto del mundo, van más allá de las asignaturas impartidas en las escuelas. Sin embargo, puede ser complicado cambiar una cultura cuando los indicadores revelan constantemente que Austria está luchando por mejorar los resultados académicos de sus alumnos en los centros educativos. En diciembre de 2010, las autoridades austriacas tuvieron que explicar los resultados del informe PISA, que

El informe de la OCDE de 2009 indicaba que: Austria tiene buenos resultados en lo que respecta a satisfacer las necesidades materiales de los niños... pero en los ámbitos de la salud y seguridad infantil y en comportamientos de riesgo, su rendimiento no está a la altura de las expectativas.

los retos planteados. En este sentido, el informe de la OCDE de 2009 indicaba que: *Austria tiene buenos resultados en lo que respecta a satisfacer las necesidades materiales de los niños... pero en los ámbitos de la salud y seguridad infantil y en comportamientos de riesgo, su rendimiento no está a la altura de las expectativas.* Entre dichos comportamientos de riesgo, el informe incluía, desde el consumo de alcohol y tabaco, hasta

situaba a Austria en el puesto 31 de 34 en lo que respecta a comprensión lectora⁹. En septiembre de 2011, Austria recibió una actualización de la OCDE sobre sus progresos y el título del artículo de prensa lo decía todo: *Reprimenda de la OCDE: la educación no es un asunto prioritario en Austria*¹⁰.

Las estadísticas relacionadas con la enseñanza eran, entre otras, las siguientes:

- Austria formaba parte de los países en los que, entre 1995 y 2008, el aumento del gasto en educación se situó claramente por debajo del crecimiento de su Producto Interior Bruto. En 2006, se invirtió en educación el 5,5% del PIB, mientras que la media en la OCDE fue del 5,7% del PIB.
- Los alumnos austriacos de 7 a 8 años y de 9 a 11 tuvieron menos horas lectivas que los alumnos de esas mismas edades de otros países de la OCDE, mientras que las horas lectivas de los de entre 12 y 14 años superaron ligeramente la media de la OCDE.
- Aunque los docentes austriacos están contratados legalmente por un periodo lectivo total de 1.776 horas anuales, que lo sitúa por encima de la media de 1.660 horas

cativas y en distintos ámbitos como: instalaciones, personal docente y formación continua.

En respuesta a estas estadísticas y a la continua humillación internacional que se sentía a nivel interno en el país debido a los resultados del informe PISA, no sorprendió a nadie que en tan solo unos meses, entre finales de 2011 y principios de 2012, se presentara una polarizadora petición pública denominada *Iniciativa por la educación (Bildungsinitiative)*¹¹. A esta petición le siguió otra ronda de acaloradas negociaciones cuando el ministro federal anunció su intención de crear una nueva base contractual para regular las funciones y las condiciones laborales de los profesores. En lo que respecta

Austria fue el país líder en el ámbito de formación y educación profesional, con un 70% de jóvenes austriacos (aproximadamente de 14 a 19 años) matriculados en centros de formación profesional media o superior, o prácticas en empresas.

anuales de los países de la OCDE, el número de horas lectivas reales en el aula está claramente por debajo de la media.

Y como notas positivas:

- Austria fue el país líder en el ámbito de formación y educación profesional, con un 70% de jóvenes austriacos (aproximadamente de 14 a 19 años) matriculados en centros de formación profesional media o superior, o prácticas en empresas.
- Según el gasto por alumno, Austria se encontraba entre los países que más había invertido anualmente en instituciones edu-

a la petición, se podría argumentar que cada uno de los puntos exigidos está contemplado en el plan general de reforma educativa del Gobierno y que la principal fuente de tensión es lo que se está tardando en obtener progresos visibles y significativos.

Tal y como se observa a través del prisma mediático, el proceso de reforma educativa en Austria en los últimos cinco años ha sido una lucha sin tregua. Parece que la mayoría de los debates públicos han girado en torno a la naturaleza de la estructura, el contenido y la impartición del plan de estudios escolar, así como a la selección del personal. En los

debates se admite claramente que las necesidades de los alumnos van más allá de lo puramente académico. Sin embargo, es difícil encontrar iniciativas de aprendizaje emocional y social en primera línea de la reforma, aunque esto no significa que dichas iniciativas no existan.

El panorama de la educación emocional y social en Austria

En el prólogo de la publicación oficial *La reforma educativa de Austria: la implementación del concepto global*, la Dra. Claudia Schmied (Ministra federal austriaca de Educación, Arte y Cultura) señala que: La prosperidad de nuestro país se decide en el aula¹². Bajo el título: *Por qué vale la pena hacer el esfuerzo. La política moderna en materia de educación* encontramos más afirmaciones dónde se señalan los elementos que están en juego en asuntos de educación. Estos artículos subrayan prioridades generales, que dependiendo de cómo se interpreten parecería que no abordan al alumno como ser integral, más allá de ofrecerle apoyo para que consiga buenos resultados académicos y contribuya a la base económica del país. El análisis de los objetivos establecidos por el Gobierno, directamente vinculados a la enseñanza y en un plazo temporal entre 2007/2008 y 2016/2017, demuestra que se centran principalmente en mejorar el marco para ofrecer una mejor educación y no tanto en las necesidades holísticas del alumno.

Inmersos en la tempestad de la reforma, los profesores tienen suficiente con asegurarse de inculcar de forma individualizada a sus alumnos una sólida base de conocimientos y habilidades. Pero al hablar con los alumnos, rápidamente salen a relucir temas relativos a la cultura del aprendizaje en el aula y a las prioridades y expectativas establecidas, ya sea directa o indirectamente. Son los profesores, junto con el personal docente de apoyo, quienes determinan la cultura de aprendizaje

del centro. En su forma más básica, puede definirse como *el patrón que seguimos para hacer las cosas en nuestro centro*, y ese nosotros incluye tanto a los alumnos, como al personal docente y a las familias. De tal manera que si por una parte pidiéramos a las personas que visitan por primera vez el centro que hicieran comentarios sobre la gente y el lugar y buscáramos similitudes entre sus respuestas, y por otra parte, hiciéramos lo mismo con los alumnos, los padres y el personal docente, nos haríamos una idea de cuál sería la cultura de ese centro. ¿Qué es entonces eso que llaman cultura de los centros educativos austriacos?.

A la hora de preparar al alumnado para los avatares del mundo moderno, la prioridad de los centros escolares austriacos ha sido educarlos para garantizar el futuro económico del país. Los alumnos son producto de un sistema que crea las piezas necesarias de la maquinaria a todos los niveles. Como tal, la función del profesorado ha sido siempre la de impartir el nivel obligatorio de conocimientos y clasificar adecuadamente a los alumnos en los distintos itinerarios para que prosigan sus estudios, basándose en una división que en Austria comienza cuando los niños tienen 10 años. Esta función también ha definido la esencia de las relaciones en los centros desde educación primaria, hasta el final de secundaria. Esta importancia otorgada al aprendizaje tradicional se percibe fácilmente en el hecho de que las evaluaciones oficiales se inicien en 1º de primaria. La mayoría de las evaluaciones durante la vida escolar del alumno se hacen a través de pruebas o exámenes de contenido y la principal habilidad exigida para obtener el título escolar es la capacidad de memorizar contenidos de distintas asignaturas. Aunque existe una amplia gama de asignaturas, todas se basan esencialmente en el contenido y se evalúan conforme a éste. Además, las tres asignaturas principales con más peso al determinar el

progreso académico del alumno son las matemáticas, la lengua y el inglés. Por tanto, la educación en Austria se centra claramente en el contenido, por encima del alumno, y el papel de los profesores consiste en impartir conocimientos y evaluar su aprendizaje. Por otra parte, las relaciones positivas en los centros educativos austriacos se basan más en la individualidad que en valores sistémicos (ej. el respeto mutuo y la colaboración) o en el papel que puede desempeñar el profesor a la hora de desarrollar la personalidad de un niño o de un adolescente. De hecho, se considera que este papel corresponde a las familias, y la relación entre el alumno, el profesor y los padres se centra en el ámbito de la disciplina o del rendimiento académico.

En estos tiempos de reformas, ¿cómo se está abordando, orientando y fomentando la cultura de los centros educativos en Austria y con qué finalidad? Asimismo, se plantea el

aprendizaje social¹³. Visto el contexto de cultura escolar descrito anteriormente y el clamor popular por acometer una reforma inmediata y efectiva, podría parecer que este concepto obedece en cierta medida a motivaciones y estrategias políticas y, en lo que respecta a su implementación, a una iniciativa forzosa y carente de una aceptación fundamental.

Indudablemente, se necesitará tiempo para cambiar los valores del sistema; y las nuevas políticas, con independencia de cómo se perciban, brindan a aquellos interesados llenos de motivación y compromiso la oportunidad de demostrar su iniciativa y de implementar programas que aborden las necesidades de niños y adolescentes en los centros escolares.

Un ejemplo de ello, que queda más patente en su objetivo y resulta menos intrusivo que una iniciativa obligatoria, es el programa estatal

La educación en Austria se centra claramente en el contenido, por encima del alumno, y el papel de los profesores consiste en impartir conocimientos y evaluar su aprendizaje.

siguiente interrogante: ¿es esta una de las funciones que puede desempeñar la educación emocional y social en Austria? En primer lugar, en la página web del BMUKK se incluye una sección titulada *Aprendizaje Social (Soziales Lernen)*, en la que se indica que los centros escolares son lugares construidos sobre pilares de respeto mutuo, en los que se aprenden, transmiten y utilizan habilidades y competencias sociales. Como tales, los centros deben funcionar con la voluntad de servir de marco para el desarrollo de experiencias de

que se implantó en 2007 bajo el nombre: *Juntos por la equidad y contra la violencia-La pluma blanca*. Se trata de una importante iniciativa actualmente en funcionamiento, inicialmente desarrollada para aumentar la concienciación sobre la violencia juvenil y el acoso escolar. El objetivo del programa es demostrar activamente el compromiso permanente de garantizar que niños y jóvenes crezcan y aprendan en un entorno seguro. El programa *La pluma blanca* está integrado por una serie de recursos que deben utilizar los

alumnos, los profesores y los padres para evitar la violencia juvenil o, llegado el caso, intervenir para erradicarla (Véase <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at>). Dado que las estadísticas de la OCDE indicaban que el 16% de los estudiantes austriacos habían sufrido acoso en 2009, podemos afirmar que se trata de una iniciativa muy importante¹⁴. Además, a partir de 2010, el Gobierno también se fijó el objetivo de aumentar el número de psicólogos escolares y trabajadores sociales en los centros. En conjunto, podría parecer que el bienestar emocional y social de los jóvenes austriacos en las escuelas tendría al fin cierta prioridad pero sin embargo, tanto las iniciativas individuales emprendidas por profesores con un alto grado de motivación y compromiso, como los programas escolares globales implantados en cumplimiento de políticas estatales siguen necesitando liderazgo, directrices generales e impulso, cometidos que oficialmente corresponden al Centro austriaco para el Desarrollo Personal y el Aprendizaje Social (ÖZEPS - <http://www.oezeps.at>), dependiente del Ministerio austriaco de Educación, fundado en 2005. El cometido de dicho centro consiste en dar un impulso a la promoción y la consolidación de los métodos, modelos y oportunidades de implementación de competencias personales y sociales en todos los organismos educativos y de formación. Esto implica la formación del profesorado, establecer estándares profesionales y supervisar su cumplimiento, y avanzar en el ámbito organizativo, además, de cooperar con los alumnos, padres y tutores¹⁵. Este centro se define a sí mismo como un organismo de aprendizaje que tiende un puente entre la investigación en materia educativa y la realidad de la enseñanza, es decir, entre la teoría y la práctica¹⁶.

En pocas palabras, redefine el alcance de la palabra *aprendizaje*. Esto no es necesariamente un planteamiento nuevo pero para Austria esta perspectiva impulsa la reforma

educativa. El ÖZEPS ha adoptado como marco teórico el proceso de *aprendizaje* vinculado a la *relación (beziehung)* y a la *enseñanza (unterricht)*.

- El *aprendizaje* es un proceso activo y social, únicamente posible con la participación del alumno, que requiere de su motivación e interés y que tiene lugar en contextos específicos.
- *La enseñanza y el aprendizaje* constituyen el eje fundamental sobre el que gira el desarrollo satisfactorio de todo centro educativo en ámbitos como el plan de estudios impartido, la evaluación y notificación de resultados así como los programas de competencia espiritual.
- La existencia de una *buena relación* basada en la confianza y el respeto entre el alumno y el profesor es una condición previa para conseguir una enseñanza y aprendizaje¹⁷.

Así pues, el ÖZEPS considera que con su cometido refuerza la personalidad de educadores y educandos, instándoles a establecer relaciones eficaces para el aprendizaje y a esbozar contextos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que el aprendizaje sea una experiencia fructífera (Fritz-Schubert, 2008). En base a estos pilares, el ÖZEPS está desarrollando materiales, programas y formación en las siguientes áreas: aprendizaje individualizado y docencia diferenciada, evaluación positiva y evaluación del rendimiento, prevención de la violencia (la iniciativa *La pluma blanca* ya mencionada), la mediación entre compañeros y el trabajo conjunto de todas las partes interesadas. Asimismo, participa en la formación inicial del profesorado, la formación continua y el establecimiento y aplicación de estándares profesionales en el ámbito de la educación.

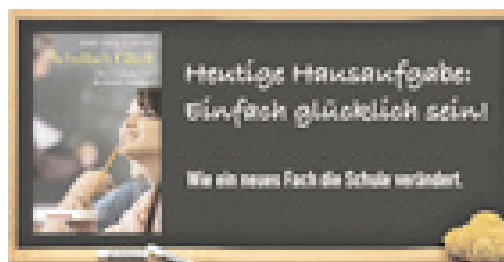
Según Brigitte Schröder, primera y actual Directora de ÖZEPS, la instrucción impuesta

por el BMUKK a los centros escolares es inequívocamente clara. El aprendizaje en su contexto más amplio debe estar a disposición de todos y cada uno de los alumnos, de manera que sea accesible y puedan participar plenamente, siempre en la medida de sus capacidades¹⁸. Sin embargo, no está tan claro cuáles son los requisitos mínimos ni cómo se supervisa la consistencia del contenido de los programas. En este sentido el ÖZEPS está redactando actualmente un informe sobre cómo se imparte el Aprendizaje Social (AS) en los centros educativos austriacos. Dicho informe actuará también como un compendio de recomendaciones y herramientas para todos los centros. Aunque el objetivo es que por fin se incorpore el AS a la enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas, ya existe como asignatura individual obligatoria en todos los centros de secundaria, salvo en los institutos especializados, cuyo plan de estudios está en proceso de revisión. Según sus directrices, el contenido del AS podría impartirse en una o dos clases a la semana, o por bloques, en forma de proyectos u otro tipo de iniciativas.

De forma periódica, el ÖZEPS organiza actos sobre el Desarrollo de la Personalidad y Aprendizaje Social para el profesorado, a fin de fomentar el aprendizaje de competencias sociales en los docentes, así como brindar apoyo profesional y establecer redes de trabajo entre centros escolares. Un ejemplo de ello lo tendríamos en la conferencia celebrada en marzo de 2012, que versaba específicamente sobre el Aprendizaje entre iguales.

El ÖZEPS tiene, sin duda, un duro trabajo por delante y tendrá que esforzarse por mantener el equilibrio entre las necesidades del alumnado y profesorado y las instrucciones y expectativas de su superior (el BMUKK), en plena batalla por la reforma. Si bien el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje social se han convertido en piedras angulares

del nuevo rumbo de la educación, no han alcanzado aún un protagonismo total. El ÖZEPS se enfrenta a diversos obstáculos como la actual estructura selectiva de escolarización con todos los sesgos mencionados, en la que el rendimiento académico se considera la principal prioridad y en la que una serie de profesores se oponen al cambio, por el motivo que sea. Quizá resulte imprudente desde el punto de vista político fomentar el bienestar de los interesados cuando se está inmerso en una batalla pública de normas, condiciones laborales y estadísticas comparativas. Sería mejor quizá seguir centrándose en el *aprendizaje* en un sentido global, dejando que sea esto lo que lidere cualquier cambio. En este sentido, el ÖZEPS seguiría funcionando como catalizador y este enfoque permitiría que florecieran ideas creativas e iniciativas que hablaran por sí solas, tal y como se está haciendo en el estado austriaco de Estiria.



Quando colegio y felicidad no se enfrentan, sino que se dan la mano
*Deberes para hoy: ¡Ser feliz! - Cómo está cambiando el colegio una nueva asignatura*¹⁹.

Esta idea se basó en una necesidad que percibieron alumnos y profesores. Tras más de 2.000 horas de elaboración y revisión se desarrolló un nuevo modelo, que se implantó en el curso 2009/2010 en 21 clases de 6 centros piloto, con casi 500 alumnos, durante unas 800 horas lectivas²⁰. En el curso 2010/2011 ya eran 49 los centros que lo habían implantado (Fritz-Schubert, 2008), y

en un listado elaborado para el curso 2012/2013 aparecen 45 centros más asociados a este programa (pp. 15-32). Aunque la mayoría de los centros son de primaria, también se aplica en centros de enseñanza secundaria intermedia, en institutos especializados y en centros de formación profesional.

En alemán, esta asignatura se denomina *Glück*, nombre que despierta admiración y consternación al mismo tiempo, ya que este término puede significar tanto suerte como felicidad. El programa *Glück* fue desarrollado por Ernst Fritz-Schubert, director de la escuela Willy-Hellpach-Schule de Heidelberg (Alemania) y posteriormente lo adaptó al contexto austriaco la Dra. Chibici Revneanu. Así pues, es importante tener una idea general de la asignatura desde la perspectiva de Ernst Fritz-Schubert.

a) El programa Glück tal y como fue concebido por Ernst Fritz-Schubert

Fritz-Schubert escribió un libro (2008) sobre el proceso de incorporación de la asignatura *Glück* al plan de estudios del centro escolar que dirigía (p. 33). Conviene recordar que el contexto de gran parte de lo que escribió era el entorno alemán, aunque por lo general se pueden realizar paralelismos con el sistema

tienen lugar algunos de los procesos y etapas más importantes de maduración y desarrollo cerebral/cognitivo. A continuación, esta selección se refleja en el panorama internacional en términos de competitividad económica, que estimula la motivación de los países para garantizar que sus niños y adolescentes puedan competir o sobresalir entre los demás. Esto está ligado al aumento de las enfermedades de estrés entre los jóvenes con datos estadísticos que señalaban que los miedos relacionados con el centro escolar empezaban a ser evidentes en un número alarmante de niños. El nivel de temor relacionado con la escuela aumentaba a medida que se pasaba de curso. Los sistemas en los que hay que repetir curso o ser degradado a centros escolares inferiores son aquellos que más potencian ese temor. También se señalaban como factores influyentes de forma significativa las funciones y expectativas de los padres y docentes (p. 48).

Como perspectiva interesante, Fritz-Schubert cita más adelante a la psicóloga Alina Wilms, coordinadora del equipo de apoyo psicológico que trató a las víctimas tras la masacre de Erfurt de 2002. Alina afirmaba que: *se debe criar a los niños con más severidad para que sean capaces de tolerar la frustración, pensar*

Los sistemas en los que hay que repetir curso o ser degradado a centros escolares inferiores son aquellos que más potencian ese temor.

austriaco, dada la conexión histórica de la evolución de la educación en ambos países. En los 6 primeros capítulos, describe la realidad de un alumno en un sistema escolar que empieza a ser selectivo cuando cumple 10 años, siendo a partir de dicha edad cuando

de manera positiva en situaciones complicadas y buscar nuevas perspectivas (p. 56). Con estas palabras se refiere evidentemente a que los niños deben desarrollar su personalidad para poder vivir incluso las experiencias más difíciles desde una posición y

una perspectiva más sana, desde el punto de vista mental. A partir de aquí, Fritz-Schubert da un paso más para pensar en el cómo. Define el concepto de *Glück* como “ser feliz” tanto en el contexto de vivir “momentos de felicidad” como de experimentar una sensación global de bienestar con nuestra vida (pp. 60-65). En la búsqueda y trascendencia de diversas fuentes de felicidad y bienestar, el programa se centró en lo que el terapeuta austriaco Viktor E. Frankl llama el “vacío existencial” o la carencia de motivación, algo que Fritz-Schubert describió como factor común entre aquellos estudiantes que consideraban el colegio como un simple ejercicio cognitivo²¹. El hecho de llenar ese vacío existencial con la posibilidad de desarrollarse personalmente, autodescubrirse, ser altruista e incluso afrontar retos, es un modo de enfocarlo.

Al analizar la necesidad de los niños y adolescentes de aprender a confiar en sí mismos y en los demás, los trabajos de investigación sobre la resiliencia identifican cuatro elementos que hacen referencia a la naturaleza

Los profesores están ahí para apoyar y orientar a sus alumnos. Fritz-Schubert afirma que los docentes pretenden esencialmente inculcar un sentimiento de humanidad, acompañado de valores adecuados como la justicia, la honestidad y la libertad. Por tanto, se trata de instaurar un sentimiento de armonía gracias a vivencias donde se demuestre honestidad, mente abierta y tolerancia, así como valores personales de respeto, confianza, autonomía y responsabilidad. Aunque no hay duda de que marcarse exigencias y estándares puede ser un objetivo ambicioso y complicado para alcanzar las metas personales establecidas, el hecho de centrarse en los errores o experimentar consecuencias injustas o irrelevantes o una falta de elección, atención o empatía, pondría patas arriba los cimientos de la confianza en sí mismo y de la confianza depositada en los demás (Layard, 2006).

Así pues, el reto al que se enfrenta el centro escolar consiste en prestar atención al alumno de manera que se fomente su crecimiento personal a todos los niveles, manteniendo al mismo tiempo la integridad propia

Fritz-Schubert afirma que los docentes pretenden esencialmente inculcar un sentimiento de humanidad, acompañado de valores adecuados como la justicia, la honestidad y la libertad.

de las relaciones que rodean al alumno: un sólido vínculo con su modelo de conducta o mentor, el ambiente escolar, la red social del joven y la familia. En el centro escolar, está claro que los miembros del personal deben asumir más responsabilidades que las meramente académicas, ya que sin duda son ellos los que determinan la naturaleza del entorno.

de una entidad educativa oficial. Si se logra hacer esto, los alumnos se sentirán valorados, tendrán o desarrollarán motivación para esta etapa de su vida, al tiempo que desarrollan su personalidad y los recursos que necesitan para sentirse seguros al avanzar o finalizar el período escolar.

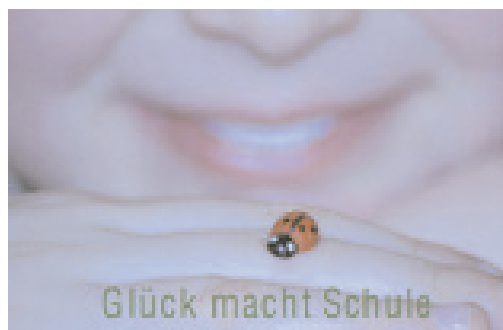
Para definir más concretamente las áreas temáticas del programa, Fritz-Schubert tomó como referencia la asignatura denominada Bienestar (*Well-Being*) impartida en el Wellington College, un internado privado de Inglaterra²² y en la obra de Lord Richard Layard, quien escribió el libro titulado *Happiness: Lessons from a New Science* (*La felicidad: enseñanzas desde una nueva ciencia*, 2008). Fritz-Schubert también reflexionó sobre cómo se podían aplicar en el entorno escolar los últimos avances en neurobiología, neuropsicología y ciencias del deporte, de ahí que el equipo creativo que desarrolló su programa estuviera integrado por una amplia representación de profesiones, todas ellas relacionadas con el compromiso con la persona.

b) El capítulo austriaco de *Glück*

Aunque la filosofía, las líneas fundamentales y el marco estructural de *Glück* son básicamente los mismos en Alemania y Austria, el contenido concreto y los métodos difieren de un país a otro.

En el año 2000 los primeros profesores de primaria de la provincia de Estiria (Austria) se convirtieron en tutores de la personalidad en *Glück*. Además, es importante señalar que en Austria, la Universidad Pedagógica de Estiria fue fundamental para introducir *Glück* como asignatura en los centros escolares. Y tal y como ocurrió en Alemania, se otorgó al proyecto la consideración de investigación científica, de manera que se recabarían y evaluarían determinados datos durante un periodo inicial de 4 años.

El modelo *Glück* se basa en un plan de estudios específico para cada etapa escolar (de 6 a 18 años) y está integrado por 6 módulos, uno más que en Alemania. En general, el contenido de 5 de ellos es el mismo en ambos países, mientras que el módulo adicional está compuesto por “La responsabilidad personal y social”. Los objetivos establecidos para



el programa en conjunto consisten en educar a los alumnos para convertirse en personas felices y seguras de sí mismas, inculcar habilidades para la vida y mantener el foco de atención en la salud física y psicológica de los niños y adolescentes, favoreciendo así la consolidación de una cultura de prevención de la violencia en los centros escolares estirios.

La impartición de la asignatura se lleva a cabo a través de actividades y proyectos, aunque para dar apoyo a los profesores, la Universidad Pedagógica de Estiria organiza cursos de formación profesional y existe un manual a su disposición con modelos y ejemplos de clases, además de una plataforma *online* para el intercambio de ideas e información. Los miembros del personal escolar asisten a un taller de formación de un fin de semana por módulo y, al finalizar los 6 módulos, se les entrega un certificado oficial. No es obligatorio que los profesores completen los 6 módulos sin embargo, sí que lo es que el profesor que vaya a impartir un módulo en particular, haga el curso de formación de ese módulo en cuestión. No se califica a los alumnos, pero se les pide que tengan un cuaderno de anotaciones personales donde hagan constar los pensamientos y reflexiones que les provoquen sus experiencias en cada una de las áreas temáticas. A diferencia de los alumnos de Alemania, que pueden matricularse en la asignatura de manera que compute en su expediente, en Estiria se considera una asignatura de apoyo para el aprendizaje

de habilidades para la vida. Una vez que el centro implanta el programa, es obligatorio que todo el alumnado participe en él. La asignatura se imparte en una clase por semana a lo largo de un curso escolar de 36 semanas. Sin embargo, las escuelas tienen autonomía para decidir cómo se invertirá el tiempo dedicado a esta asignatura; si en jornadas concretas, en una semana de proyectos o en una clase por semana.

Los seis módulos son los siguientes:

- 1 La alegría de vivir–El bienestar emocional (*Freude am Leben–Seelisches Wohlbefinden*)
- 2 La satisfacción de alcanzar las metas personales (*Freude an der eigenen Leistung*)
- 3 Nutrición y bienestar físico (*Ernahrung und körperliches Wohlbefinden*)
- 4 El cuerpo en movimiento (*Der Körper in Bewegung*)
- 5 El cuerpo como herramienta de expresión (*Der Körper als Ausdrucksmittel*)
- 6 El yo y la responsabilidad social (*Das Ich und die soziale Verantwortung*)

El objetivo del primer módulo, que lleva por lema *reforzar las habilidades*, es recalcar que ser optimista y tener una imagen positiva de uno mismo aumenta la sensación de bienestar, y tener un contacto respetuoso con los demás genera buen ambiente. Los alumnos se analizan a sí mismos y a los demás desde distintas perspectivas en los contextos de su identidad y de lo que significa ser feliz o sentirse bien. En el segundo módulo se anima a los alumnos a que se den cuenta de que el esfuerzo y el compromiso provocan emociones positivas y que la alegría o el bienestar son en realidad procesos dinámicos donde ellos mismos pueden participar activamente para propiciar un cambio. Los retos, el potencial y la consecución de objetivos forman parte de una vida cotidiana que debe fomentarse. Un tema importante de este módulo es la esfera de aprendizaje del alumno en sentido amplio:

se trata de que explore sus propios patrones y competencias de aprendizaje y reflexione sobre la mejor manera de utilizarlos y desarrollarlos. Es frecuente que los alumnos no tengan una nutrición adecuada en su vida cotidiana, temática que se aborda en el tercer módulo, junto con sus repercusiones sobre la capacidad de rendimiento y la conexión directa entre los hábitos alimenticios y la salud. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de explorar el mundo de la producción agrícola, las especias y las hierbas aromáticas a través de los sentidos. Además, experimentan los beneficios de compartir comidas, desde su preparación hasta su consumo, como fuentes de bienestar y estudian las diferencias culturales en la mesa. En el módulo cuatro, se transmite principalmente que el movimiento contribuye de forma significativa a la mejora del estado de salud de las personas y se traduce en una sensación de bienestar, además de servir para liberar agresividad. Se anima a los centros escolares a llevar a cabo actividades alternativas a las disciplinas y competiciones deportivas tradicionales. La intención es ayudar al alumno a descubrir lo que le gusta en términos de movimiento, tanto individualmente como en grupo. El módulo también tiene un trasfondo cognitivo tendente a la mejora física y a la superación, ayudando a los alumnos a conocer su cuerpo y a saber lo que se siente al establecer un equilibrio entre movimiento y relajación²³.

Teniendo en cuenta la conexión entre cuerpo y mente o entre lo físico y lo emocional, el quinto módulo, denominado *El cuerpo como herramienta de expresión*, tiene por objeto facilitar a los alumnos diferentes contextos para explorar esta realidad. Con una introducción al arte dramático, los alumnos, tanto individualmente como en grupos, experimentan con la voz, a través de la palabra y el sonido, y con el cuerpo, a través de la expresión y el movimiento. Esto aporta una mayor sensibilidad acerca de los

roles desempeñados por las personas y fomenta el desarrollo positivo de la creatividad y la fantasía. Además, se intenta conectar con los ritmos de la naturaleza y por último, aunque no menos importante, el módulo seis basado en cierta medida en el análisis de Fritz-Schubert sobre la motivación. Se concibió para lograr la conexión entre la búsqueda de significado y el bienestar personal a través de la empatía y el altruismo, con este módulo se pretende enseñar a los alumnos a tomar medidas individualmente o en grupo para satisfacer las necesidades de la comunidad en general²⁴.

Al final del curso escolar 2009/2010, las autoridades educativas de Estiria publicaron un comunicado de prensa en el que se hicieron públicos los resultados de un estudio (sin indicar su naturaleza) que abarcaba todos los centros piloto en los que se había implementado el programa *Glück*, donde se afirmaba lo siguiente:

- Se había establecido y consolidado la confianza entre profesores y alumnos, de manera que incluso se podían abordar en clase situaciones conflictivas que tuvieran lugar fuera del centro.
- Los alumnos estaban satisfechos respecto a su propio rendimiento académico.
- Se respiraba un mejor clima en clase.
- El cuaderno de anotaciones *Glück* había sido un punto de referencia importante para los alumnos.
- El clima de trabajo con el alumnado había sido, por lo general, muy agradable y casi siempre se mostraban motivados.
- *El trabajo con los alumnos durante la clase también nos alegraba a los profesores.*
- *¡Glück es la nueva asignatura favorita de los alumnos!*²⁵

Además, la Universidad Pedagógica de Estiria facilitó otros comentarios de alumnos y profesores

- Esta asignatura nos permitía, mejor que ninguna otra, satisfacer las necesidades de los alumnos y llegar al fondo de diversos problemas.
- Los alumnos se identifican con la asignatura *Glück* (es importante para ellos).
- Los alumnos asumen responsabilidades (y desarrollan el sentido de responsabilidad social).
- Solo puede funcionar si los profesores se involucran y creen en el programa²⁶.

En el programa *Glück* no suelen ser los alumnos quienes deciden qué se les debe enseñar y quizá ni siquiera entiendan por qué están estudiando algo en particular o haciendo alguna actividad concreta, pero sí son los que reflexionan sobre lo que se les está enseñando y aquí los profesores encuentran el propósito de su trabajo docente. Aquellos miembros del personal interesados y formados en la materia se encargan de impartir la asignatura *Felicidad* o *Bienestar*, con el objetivo de educar a los niños para que consigan ser felices y tener seguridad en sí mismos, centrándose además en las habilidades para la vida pertinentes que, finalmente, generarán un ciclo positivo que se impulsará a sí mismo. Los profesores que han optado por participar en esta nueva asignatura consideran que, sin lugar a dudas, les beneficia, ya que exploran por sí mismos los conceptos de felicidad y bienestar para después compartirlas con sus alumnos. Por ejemplo, los profesores comentaron que la experiencia de estudiar los temas de nutrición y después comprar juntos los ingredientes, preparar comidas en grupo y sentarse a compartirlas adecuadamente, fue muy gratificante. También afirmaron que en el módulo sobre el cuerpo en movimiento habían tenido la oportunidad de probar tipos de actividad física distintos de los incluidos en los programas deportivos de sus centros, como el kendo, el kayak o la danza. Con la expansión de este programa se plantearán los típicos retos a los

que se enfrentan todos los programas nuevos, como satisfacer la demanda de formación o alcanzar la consistencia en la enseñanza del programa por parte de unos docentes que, en cualquier caso, tienen la suerte de poder decidir si participarán en el programa.

Uno de los primeros indicadores podría ser el hecho de que de las 94 escuelas inscritas al programa para el curso 2012/2013, 60 son de primaria y 20 son algún tipo de centro de primer ciclo de secundaria (Wustinger y Roman, 2005). En cualquier caso, dado el arranque tan positivo en los centros de todos los niveles, el apoyo de las autoridades, los beneficios percibidos por los alumnos y el personal docente y la posibilidad de influir sobre la cultura tradicional de las relaciones en los centros escolares austriacos, este programa piloto está dando un impulso a la educación emocional y social en Austria.

Dejamos atrás este programa que goza de una popularidad cada vez mayor y que está levantando una creciente ola de sensibilización en la población y pasamos a exponer otro quizá menos conocido en los círculos educativos austriacos, pero que también está teniendo sus efectos, expandiéndose tanto a nivel nacional como internacional.

El método *KoSo*^o (Comunicación y competencia social)

Me veo viéndome a mi mismo

Paul Valéry

Me veo viéndonos

KoSo

Somos reflexión

Roman Braun (Wustinger y Roman, 2008)

No hay mucha información disponible de este programa, de modo que fue la propia fundadora de *Kommunikation und Sozialkompe-*

tenz (KoSo), Renate Wustinger, quien nos la facilitó. La traducción al español sería *Comunicación y competencia social* y en la descripción de este caso práctico se hará referencia al mismo a través de su acrónimo en el idioma original: *KoSo*. Hasta hace poco, Renate Wustinger era profesora y coordinadora de *KoSo* en el centro escolar Sir Karl Popper (SKPS), que forma parte del instituto especializado Wiedner de Viena. Este centro semiindependiente fue fundado en 1998 como centro piloto para apoyar y favorecer el progreso de alumnos brillantes. Renata Wustinger se unió al equipo docente como profesora de francés y pretendía conseguir, entre otros aspectos, un desarrollo personal y profesional continuo en los ámbitos de la didáctica, la mediación, la programación neurolingüística (PNL) y la supervisión laboral. En un momento dado, se planteó la posibilidad de impartir a los alumnos una asignatura en la que se les inculcaran contenidos y habilidades en estos campos y otros similares; así, nació el programa en el curso 2000/2001. Dado que el propio centro educativo era piloto, se podía desarrollar el programa *KoSo* como proyecto piloto, con la aprobación de las autoridades educativas de Viena. Aunque la forma de impartir este programa difiere de unos centros a otros, conviene resaltar que la consistencia y la calidad del programa se conserva gracias a que se trata de un producto protegido por derechos de autor (*), ya que solo pueden implantarlo aquellas organizaciones que cuenten con el consentimiento previo de Renate Wustinger. Las principales fuentes de las que hemos recabado información son su página web (www.koso.at), el libro en el que se esboza su metodología (Wustinger y Roman, 2005), la guía didáctica del profesor (Wustinger y Roman, 2008) y las entrevistas con Renate Wustinger y con alumnos participantes en el mismo.

En una clase del programa *KoSo* para alumnos de 6º curso (15-16 años) de un instituto



especializado, el profesor comentó, antes de que los alumnos empezaran un trabajo en grupo: *Esto debería ser interesante porque en esta clase hay muchos sobresalientes. Y añadió: El tema principal de este grupo es el «dominio»* (Wustinger y Roman, 2008). Con esta frase, el profesor hacía referencia a que dicho grupo había realizado actividades de aquella índole y, en las reflexiones y debates acerca de la aplicación de la dinámica de grupo, se habían planteado aspectos teóricos relativos a las temáticas mencionadas al presentar el programa. Los alumnos debían realizar una actividad que requería un movimiento coordinado y comunicación. Cada uno de los alumnos, colocados en círculo, sujetaba una cuerda unida a una anilla en el centro del círculo. De la cara inferior de la anilla pendía un alambre en forma de trapecio. En el suelo se esparcían pequeños bloques de madera poliédricos, todos ellos con una ranura en alguno de sus ángulos. Lo que tenían que hacer quienes componían el grupo era llevar entre todos el trapecio hasta la ranura del bloque escogido, levantar el bloque y colocarlo en el centro del círculo. Los bloques se tenían que ir colocando uno encima de otro para ir construyendo una torre. En la primera ronda se les permitía hablar, pero en la segunda debían permanecer en silencio.

Por la pericia con la que lo hacían, se deducía claramente que ya habían hecho unas cuantas actividades de este tipo. Sin embargo,

esto no quiere decir que estuvieran disimulando en presencia de un invitado y que no quedaran patentes los rasgos de la personalidad de cada uno de los miembros del grupo. Simplemente se concentraron en la tarea encomendada y, según el profesor, todos se comportaban tal y como eran. Cualquiera que ya hubiera participado en este tipo de actividad en grupo o la hubiera instruido, se daría cuenta de que los alumnos estaban familiarizados con ella, pero que no era fácil.

Lo que llamaba la atención era el tipo de debate que se entablaba a la hora de analizar la tarea y reflexionar sobre la misma. Los alumnos estudiaban todos los pasos y el comportamiento de los participantes, incluido el suyo, con un marcado componente intelectual, utilizando terminología correspondiente a la teoría de la dinámica en grupo y a modelos de comunicación. El estudio del material elaborado para el programa y sobre el mismo, nos lleva a concluir que se basa en unos pilares teóricos muy sólidos y que se imparte esencialmente a nivel cognitivo. Entonces, ¿dónde está el aprendizaje emocional y social?

El objetivo pedagógico del programa *KoSo* es ontológico: el estudio de la naturaleza del ser en general y de la existencia.

Cuando el ser humano se observa a sí mismo en su «contemplación del mundo» y comparte con los demás lo

“Cuando el ser humano se observa a sí mismo en su «contemplación del mundo» y comparte con los demás lo que ha percibido, se encuentra especialmente vinculado a su propia existencia (humana).” (Wurm, 2012).

que ha percibido, se encuentra especialmente vinculado a su propia existencia (humana). El hecho de que esas capacidades, generalmente citadas y valoradas en el mundo laboral como habilidades sociales, también puedan adquirirse es un efecto colateral: se trata de adoptar sin miedo y llevar dentro la competencia de la autonomía o libertad personal y la responsabilidad que se deriva de ella. (Wurm, 2010).

Se trata sin duda de una filosofía ambiciosa, pero al mismo tiempo, esta idea también deja claras las altas expectativas del programa y la convicción de que se pueden alcanzar.

Así como el ÖZEPS trabaja con el concepto de aprendizaje y la Universidad Pedagógica de Estiria con los conceptos de felicidad o bienestar, el centro Sir Karl Popper (SKPS) y el programa *KoSo* se centran en la comunicación en sentido más amplio, íntimamente unida a la condición social de las interpretaciones y reacciones culturales, situacionales e individuales. El programa *KoSo* es simultáneamente una asignatura y una *metodología* (o incluso una *metametodología*) de comunicación interpersonal, por la que en un contexto concreto, los alumnos experimentan las complejidades de la comunicación, observan y se incluyen en la observación, ofreciéndoles [...] un método muy especial de aprendizaje²⁷. Este planteamiento sistémico-constructivista queda enfatizado a lo largo del material del programa. En la introducción

de la guía didáctica, se indica que el programa *KoSo* no se denomina *SoKo* puesto que es la comunicación la que se considera fundamental y piedra angular de la competencia social. Así pues, los constructos existentes de conocimiento y realidades percibidas se abordan en tanto están derivados de la comunicación. A través de diversas actividades, los alumnos se hacen una idea de las conexiones sistémicas a distintos niveles: individual, grupal, empresarial y social²⁸. El material didáctico del programa es muy amplio y sus teorías, modelos y herramientas abarcan desde aspectos teóricos, como las corrientes del constructivismo, el análisis transaccional o los elementos de la programación neurolingüística y el modelado de constelaciones familiares, hasta técnicas de conversación, gestión de conflictos intrapersonales e interpersonales, tipos de liderazgo y redes empresariales y sociales.

Un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje del *KoSo* es la conexión con las acciones o conductas de uno mismo en situaciones concretas. En este sentido, sería apropiado considerar este programa como una asignatura basada en actividades. Esto se traduce en el empleo de importantes métodos de enseñanza: las simulaciones, los retos colectivos, los role-play y la improvisación teatral.

Al preguntar a los alumnos del cuarto y último curso del programa *KoSo*, estos indican que en términos generales, durante los

Empleo de importantes métodos de enseñanza: las simulaciones, los retos colectivos, los role-play y la improvisación teatral.

dos primeros años la asignatura tenía la misma carga teórica que práctica, mientras que los dos últimos, en los que era opcional incluir esta asignatura en el expediente, la carga teórica pasó a ser del 70%, con un 30% de práctica (Wustinger y Roman, 2005). El proceso de reflexión se considera un factor fundamental del programa *KoSo*, de modo que ninguna parte de dicho proceso se considera irrelevante. Tanto profesorado como alumnado forman parte del contexto y se proporcionan a sí mismos y entre sí el material y foro necesarios para el desarrollo de los procesos del programa.

“¿Y qué pasa si no pasa nada? ¡Siempre pasa algo! Incluso si no pasa nada, siempre queda la pregunta: “¿Por qué no ha pasado nada?”

(Wustinger y Roman, 2005, p. 8)

En la evolución comunicativa típica de *KoSo* se van percibiendo cambios en el enfoque de la reflexión. Esto significa que los alumnos reflexionarían sobre la naturaleza y la función de cada uno de los elementos en el siguiente orden:

1. Percepción
2. Emoción
3. Lenguaje
4. Métodos
5. Teorías (Wustinger y Roman, 2005, p. 7)

En el desarrollo de esta actividad (comunicación, reflexión e interacción social) vemos cómo se satisfacen también las necesidades

emocionales y sociales del alumnado, pues la comprensión es la clave. Empiezan a reconocer y entender los factores integrantes de los contextos e interacciones sociales y experimentan particularmente los diversos elementos que entran en juego en la construcción de cada contexto. Un ejemplo de ello lo tendríamos a la hora de abordar un conflicto generado en la escuela. Si los alumnos implicados hubieran recibido ya la formación del programa *KoSo*, es probable que a través de actividades y/o role-play, analizaran en profundidad y desde diversas perspectivas la naturaleza de dicho conflicto, de forma que a la hora de abordar cualquier conflicto en el centro escolar, podrían resolverlo antes a través de sus conocimientos, ya sea por sí mismos o con el apoyo de sus compañeros o del personal docente. La reflexión es un proceso conjunto, donde todos y cada uno de los alumnos se enfrentan a los puntos de vista e interpretaciones de los demás. Las diferencias son una parte fundamental e inevitable de todas las experiencias del programa *KoSo* y, una vez planteadas, los alumnos deciden en qué medida tendrán en cuenta los resultados de sus reflexiones con respecto a sus propias acciones en el futuro²⁹.

La guía indica que gracias a *KoSo* se crea la oportunidad de crecer en tres campos:

- La dimensión de la **Personalidad**: para mejorar la disposición/preparación para el cambio.
- La dimensión del **Conocimiento**: para mejorar la capacidad de toma de decisiones.

- La dimensión de la **Interacción social**: para mejorar la capacidad de comunicación (Wustinger y Roman, 2005)³⁰.

Así pues, ¿cómo ven el programa *KoSo* los alumnos? Como asignatura, se imparte en los cursos más avanzados (los últimos cuatro cursos escolares). En el centro SKPS en dos clases obligatorias por semana, de 5º a 8º (aproximadamente de 15 a 18 años); desde el curso 2003/2004, los alumnos pueden escoger esta asignatura como optativa, con evaluación y computa en el expediente. Además de *KoSo*, el centro SKPS cuenta con un programa independiente de *coaching* que, según Renate Wustinger, permite a los alumnos abordar otras necesidades o preocupaciones, tanto a nivel personal como escolar³¹. Esto significa que *KoSo* es, ante todo, una asignatura que forma parte y se imparte en horario escolar y no un programa ni una herramienta para afrontar los retos a los que se enfrentan los alumnos en el día a día. *KoSo*

que el programa *KoSo* tiene la peculiar característica de poder aplicarse en cualquier situación, que tiene una especie de versatilidad universal. Magdalena compartió su primera etapa de experiencias con otros 23 alumnos que no se conocían entre sí. Esto cambió pronto, ya que desde las primeras clases se realizaron numerosas actividades de comunicación y, gracias a su regularidad, esta asignatura se integró y extendió fácilmente a la actividad escolar cotidiana. Los alumnos no eran realmente conscientes de que estaban trabajando en su propio desarrollo personal, ya que disfrutaban tanto de la interacción como del descubrimiento de cosas nuevas en grupo. Se estaba generando un descubrimiento del descubrimiento y Magdalena tenía la intuición de que se estaban sentando las bases para comprender cosas importantes. Los alumnos entendieron la trascendencia de la reflexión a medida que quedaba patente un patrón familiar de preguntas y lo entendían mejor cuando dicho

“KoSo Me daba autoconfianza a la hora de expresar una opinión que supusiese otro rumbo de pensamiento y un giro en el proceso del grupo.” (Magdalena Steinrück).

no es un método concebido para aplicarlo en situaciones escolares concretas; sin embargo, contribuye a que el sistema funcione mejor en beneficio de aquellos que forman parte de él debido a que proporciona una mayor comprensión y consciencia de los contextos humanos.

Tanto en la página web oficial como en la guía docente se recogen las reflexiones de Magdalena Steinrück tras haber cursado los cuatro años de esta asignatura. Empieza diciendo

patrón se aplicaba a los estados emocionales con actividades en las que intervenían distintos niveles de comunicación³². Los alumnos que cursaban esta asignatura afirmaban que al principio no entendían muy bien por qué reflexionaban de un modo en concreto repitiendo el proceso en cada actividad. Lo normal es que cada alumno se diera cuenta de lo que estaba pasando en un momento distinto. ¡Ah, ahora lo pillo! podía llegar de forma inesperada ya que generalmente ocurría en un punto donde, como individuos, estaban

especialmente concentrados en intentar encontrar una respuesta o entender por qué ocurría algo. Generalmente, caían en la cuenta durante el proceso de reflexión al final de una actividad.

Magdalena comentaba que empezó la segunda etapa del programa *KoSo* dos años después, cuando la escogió como asignatura optativa. Otros alumnos que también la cursaron afirmaban que la habían elegido porque les había gustado la experiencia de los dos años anteriores o porque querían conocer lo que consideraban el resultado final del programa (Wustinger y Roman, 2005). Durante esta fase, los alumnos sentían que podían aplicar eficazmente las habilidades que habían practicado anteriormente y describían su satisfacción al reconocer algo familiar o importante en otro contexto o experimentar en la vida real cualquier momento incómodo y poder aplicar lo aprendido en clase para actuar o resolver la situación (p. 12). A continuación, el programa avanzó incorporando contextos de estructuras empresariales y sociales más amplios, adoptando además un enfoque intrapersonal aún mayor. Magdalena describía esta fase como un circuito de carreras ovalado donde se pasaba una y otra vez por el mismo punto, pero que permitía avanzar en conjunto, ya que aunque se tratara del mismo punto en la siguiente vuelta la situación era en cierto modo distinta (p. 13). El último curso del programa es de carácter más filosófico y más vinculado a la teoría. Sin embargo, en esta etapa los alumnos son capaces ya de enlazar la teoría con las situaciones de su vida diaria. En esta fase, Magdalena señalaba que se les planteaban las mismas experiencias que cuando acababan de empezar con la asignatura, pero ahora el profesor les enfrentaba al material retandoles, poniendo en tela de juicio la presunción de que en esos momentos ya contaban con una base o constructo sólido para enfrentarse al mundo. Con ello se pretendía recordar a los

alumnos que el simple hecho de ver viendo, descubrir descubriendo y pensar que uno puede observarse a sí mismo durante el acto de observar, no significa que se haya alcanzado ningún tipo de objetivo (después de todo, nunca fue ese el objetivo del programa *KoSo*).

KoSo es lo que tú quieras que sea. Me daba autoconfianza a la hora de expresar una opinión que supusiese otro rumbo de pensamiento y un giro en el proceso del grupo. Toda aportación cuenta y, gracias a esto, KoSo puede serlo todo o no ser nada. Después de todo, nada también es algo³³."

Como es de suponer, el grado de aprovechamiento del programa a nivel cognitivo, emocional y social, depende de diversos factores: el grado de compromiso, las aptitudes académicas o el tipo de centro escolar. Los alumnos de 4º curso a quienes se entrevistó coincidieron al decir que el curso depende mucho del profesor opinaban que:

el éxito y la efectividad del curso no dependen solo de los conocimientos del profesor, sino que los factores realmente determinantes son la experiencia y la personalidad del docente. Se trata de un modo de pensar, algo más difícil de enseñar o compartir que el mero contenido³⁴.

Aunque no existen garantías para impartirlo de forma efectiva, desde el curso 2003/2004 diversas universidades pedagógicas y centros independientes ofrecen formación para el profesorado encargado de impartir el programa *KoSo* o que quiera informarse al respecto. Para entender el alcance y el marco de los conocimientos sobre el programa que deben tener los docentes para empezar a impartir la asignatura, un centro educativo de Kilchberg (Zúrich) organizó un curso de formación de

seis días con Renate Wustinger que debían realizar los profesores antes de impartir el programa. En él se cubrirían, entre otros, los siguientes temas:

- la esencia y enfoque fundamental del programa *KoSo*, las distinciones entre esta asignatura y otros programas de aprendizaje social y la conexión de *KoSo* con las demás asignaturas.
- los principios didácticos de *KoSo*, modelos de comunicación, actividades para trabajar la percepción y la interpretación y estructuras de *feedback*.
- la relevancia y trascendencia del constructivismo para la pedagogía y la comunicación.
- actividades de improvisación teatral, principios básicos del trabajo en equipo y dinámica de grupo, modelos de transformación de conflictos y comunicación no violenta en el centro escolar³⁵.

Como se puede imaginar, dicha formación es muy intensa, especialmente si esta temática y habilidades son completamente nuevas para el participante. Este curso introductorio no garantiza un nivel de calidad determinado en la impartición del programa, de modo que las direcciones de los centros deberían planearse el modo de asegurar un apoyo permanente a profesores y alumnos mientras construyen los cimientos de la asignatura. También se fomentaría la efectividad del programa si los profesores ya tuvieran ciertos conocimientos básicos al respecto y, si no, podría barajarse la opción de impartirla en equipo o que los estudiantes vayan rotando en distintas unidades impartidas por un profesor experto.

Es probable que se suscite algún tipo de debate sobre si se incluye el programa *KoSo* como asignatura oficial en los centros, para qué cursos sería obligatoria su enseñanza y si se debe evaluar o no a los alumnos y poner-

les una calificación global a final de curso. Por su exigencia cognitiva está indicado para los alumnos mayores (15 a 18/19 años) del sistema escolar e incluso estos necesitarán tiempo para experimentar y entender personalmente sus propias conclusiones, en caso de que el programa se imparta de acuerdo a su enfoque original. Aunque se trata de una opción fascinante con beneficios no académicos, en lo que respecta a la temática de este artículo, el programa *KoSo* no es una herramienta concebida para proporcionar una medida de apoyo inmediata ni un aprendizaje directo en el contexto de la educación emocional y social, de modo que las escuelas deberán implantar programas adicionales para satisfacer las necesidades de todo su alumnado.³⁶

Alumnos de la Escuela Taller y Centro de la Cultura (*Schülerinnenschule del Werkstätten-und Kulturhaus-WUK*)

El último ejemplo difiere de los dos primeros en que va más allá de cualquier otro programa o asignatura. En este caso, la naturaleza y estructura de este modelo escolar más flexible se basa en las necesidades emocionales y sociales del alumnado.

Se trata de una iniciativa desarrollada desde 1982 por un pequeño centro privado, La escuela taller y centro de la cultura (*Schülerinnenschule del Werk- und Kulturhaus-WUK*) fundado en 1979. Se sitúa en el distrito 9º de Viena. Es un centro escolar con unas 50 plazas para alumnos de 9 a 18 años. Además de la llamada Escuela libre Hofmühlgasse (*Freie Schule Hofmühlgasse*) y del Colectivo escolar (*Schulkollektive*), el Colegio de los alumnos del Centro cultural y de talleres es uno de los proyectos escolares alternativos de naturaleza privada más antiguos de Austria que gira en torno a la educación emocional y social. El *Schülerinnenschule* se basa en los principios democráticos que respaldan cualquier proceso de toma de decisiones y

El Schülerinnenschule se basa en los principios democráticos que respaldan cualquier proceso de toma de decisiones y requiere la participación de alumnado, profesorado y familias en un proceso de comunicación moderado...

requiere la participación de alumnado, profesorado y familias en un proceso de comunicación moderado centrado en la naturaleza de la vida escolar cotidiana, cuestiones estructurales, dirección del centro y los diversos proyectos que este ofrece. Esto significa que el centro pretende que tanto las soluciones como las decisiones se adopten de manera conjunta, en la medida de lo posible, al mismo tiempo que se respetan las exigencias de la Consejería de Educación de Viena.



Existen diversos valores y principios consensuados que toda la comunidad escolar debe respetar como base para aportar valor. Entre ellos se incluyen tener una conducta no violenta y respetuosa, una cierta atención hacia los demás y respetar la singularidad de cada individuo y de sus aptitudes. A través de

de la enseñanza alternativa y en un modelo para muchos otros centros alternativos que desean cambiar de rumbo y pasar de un planteamiento de aprendizaje tradicional a un ideario centrado en la educación emocional y social. En particular, en los últimos

Los alumnos no se clasifican por edades, sino en base a su nivel individual en cada asignatura.

estos principios y valores se crea en el centro una determinada actitud y un clima escolar que fomenta la comprensión de la situación de cada persona y así, se origina un sentimiento de pertenencia y de justicia entre todos los alumnos. El *Schülerinnenschule* se ha convertido en un faro en el horizonte

años el centro ha empezado a cambiar sus estructuras y procedimientos en lo que respecta a los principios modernos del desarrollo organizativo, abordando así el control de calidad centrado en la enseñanza que ofrece.

Estructura escolar básica y objetivos educativos del *Schülerinnenschule del WUK*

- El centro tiene una jornada completa, de 8:00 a 17:00 horas, 5 días a la semana.
- Es un centro privado, pero tiene la categoría oficial necesaria para emitir informes académicos.
- El centro tiene 50 plazas, por lo que el número de alumnos por clase es relativamente reducido.
- El personal docente está integrado por 8 profesores.
- En el centro se imparte desde 1º hasta 9º curso (9 a 18 años) del sistema escolar austriaco, es decir, todo el ciclo de escolarización obligatoria.
- Los alumnos pueden sacarse el certificado escolar que acredita la finalización de sus estudios en el centro, lo que les permite proseguir sus estudios en otros centros educativos.
- Sigue las directrices académicas del Plan de estudios *Glocksee*, que permite un planteamiento más personalizado y el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y creativas, así como el fomento de un nivel óptimo de autoestima.
- La experimentación personal es un aspecto importante e integrado en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos no se clasifican por edades, sino en base a su nivel individual en cada asignatura.
- Los profesores actúan como facilitadores de los procesos de aprendizaje personal de cada alumno.
- La evaluación del aprendizaje se realiza a través de autoevaluación y trabajos. Se pueden realizar pruebas, aunque estas no son esenciales si se puede comprobar por otros medios que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Los objetivos académicos personales se determinan a través de una reunión con cada alumno y en base a ello se elabora un plan de trabajo personal para cada curso. Así pues, cada uno de

los alumnos sigue su propio horario.

- Los padres participan en las actividades del centro durante un mínimo de 10 horas al mes, ayudando en diversos proyectos, como obras de teatro, mantenimiento del centro, participando en otros ámbitos de la vida escolar, o acompañando a los alumnos durante las excursiones cuando se necesite personal de apoyo.
- Además del horario individual habitual, durante el curso existen tres bloques reservados a realizar proyectos de mayor envergadura destinados tanto a fomentar habilidades como el liderazgo cooperativo, la autoestima, el espíritu del trabajo en equipo o el desarrollo de la flexibilidad a la hora de abordar situaciones vitales muy diversas, como a hallar maneras creativas de resolver los problemas a distintos niveles. Entre tales proyectos se pueden incluir prácticas laborales o viajes internacionales. Al final de este ejemplo se exponen varios proyectos de este tipo.

Una jornada típica de rutina escolar en el *Schülerinnenschule del WUK*:

La jornada empieza a las 9:00 horas para todos los alumnos. Entre las 7:00 y las 9:00, los alumnos pueden ir llegando y desayunar junto a sus compañeros y al personal docente. Tres días a la semana, la jornada comienza con una asamblea de alumnos en la que abordan abiertamente junto al personal docente distintos temas de la vida escolar, cosas nuevas, asuntos personales urgentes y cuestiones importantes del centro. Los principales objetivos de la asamblea consisten en ofrecer a los alumnos la oportunidad de participar activamente en la toma de decisiones relativas a asuntos relacionados con el centro, promover una cultura de negociación y respeto y brindarles la oportunidad de comprobar que sus propias ideas y opiniones, a pesar de lo criticables o raras que puedan parecer al principio, pueden ser importantes para la comunidad. Con independencia del

Con independencia del asunto a tratar, el objetivo es adoptar las decisiones de manera consensuada y no a través de una votación.

asunto a tratar, el objetivo es adoptar las decisiones de manera consensuada y no a través de una votación. Después de la asamblea, empieza la jornada escolar correspondiente al aprendizaje de contenidos, en la que cada uno de los alumnos sigue su programa personal. Antes de la hora del almuerzo hay tres clases más largas y después, los alumnos comen juntos turnándose para ayudar a coordinar la comida. Tras el almuerzo se reanudan las clases, centrándose en la actividad física, la educación plástica y visual y otras actividades creativas. También se llevan a cabo diversas actividades en grupo que facilitan la adquisición de habilidades sociales por parte de los alumnos.

Varios ejemplos de proyectos realizados en el *Schülerinnenschule del WUK*:

Tres veces al año, la rutina escolar ya comentada se suspende para dar paso a la realización de proyectos de mayor envergadura. Estos proyectos forman parte del enfoque de aprendizaje holístico donde mediante un proceso integrado de experiencias directas en las que participan todos los sentidos, se desarrollan nuevas competencias. Los conocimientos adquiridos se integran con los nuevos, y se fomentan la colaboración y la búsqueda de soluciones. Aquí se da mucha

importancia al equipo como entidad social, con sus relaciones interpersonales y la relación específica entre el profesor/facilitador y el alumno. Los principales objetivos de estos proyectos suelen ser fomentar la responsabilidad social, el trabajo en equipo, la iniciativa y la creatividad personal. Los proyectos se pueden prolongar desde unos días hasta una o dos semanas, realizándose en ocasiones en otros países o incluyendo viajes al extranjero, como en el caso de las excursiones a California, Gran Bretaña o Marruecos. Normalmente, estos proyectos son obligatorios, aunque no siempre es así en los viajes internacionales.

La temática de los proyectos es variada, pero generalmente está asociada a la vida cotidiana o a situaciones vitales de los alumnos. Los alumnos también pueden proponer proyectos que después se debaten en la asamblea. Todos los miembros de la comunidad escolar pueden realizar contribuciones a los proyectos y participar en ellos y se tienen en cuenta todas las ideas propuestas. El lema es: ¡el límite está en el cielo!

El proyecto de chicos/chicas

El proyecto de chicos/chicas se lleva a cabo durante todo el curso escolar y brinda a los

Los principales objetivos de estos proyectos suelen ser fomentar la responsabilidad social, el trabajo en equipo, la iniciativa y la creatividad personal.



alumnos la oportunidad de reflexionar de manera crítica sobre el papel que desempeñan como hombres y mujeres en la sociedad. Con las actividades de este proyecto, se pretende que los alumnos ganen autoconciencia y autorreflexión, conozcan el lugar que ocupa cada uno en su grupo de iguales, aumenten su autoestima y se entiendan entre sí. El proyecto se sirve de métodos como las dinámicas de grupo, debates y numerosas formas de expresión creativa, como danza, role-plays, talleres de teatro, pintura y escultura.

Proyecto de dibujos animados

El proyecto de dibujos animados lleva funcionando muchos años y ha catapultado a la fama al *Schülerinnenschule*, que ha ganado numerosos premios por sus animaciones. Entre los diversos dibujos animados creados en el marco de este proyecto, encontramos los siguientes:

- 2002/2003 *Children Rights* (Derechos de los niños);
- 2004/2005 *Wir sind alle anders und doch*

gleich (Todos somos diferentes e iguales al mismo tiempo);

- 2005/2006 *Sie-Es-Er* (Él-lo-la);
- 2007/2008 *FAIR* (*Es justo*: Comercio justo, juego limpio, justicia en el lugar de trabajo, ser justo con los demás en el mundo de la política y en la vida cotidiana).

Durante la semana en la que se desarrolla este proyecto de dibujos animados, los alumnos trabajan codo con codo con distintos artistas: buscan un tema y plasman su idea en dibujos animados. Se desarrollan guiones, se plasma el guión en secuencias gráficas, se precisan las escenas, se graban las secuencias de vídeo y se graban los archivos de audio. Todos estos pasos requieren una intensa dedicación y el crecimiento del grupo como equipo de producción. Al final se hace la presentación de los dibujos animados y se analiza el resultado. Por último, se presentan a determinados festivales y concursos.

Las opiniones de los propios alumnos son quizá las que mejor plasman lo que se siente al estudiar en el *Schülerinnenschule* del WUK.

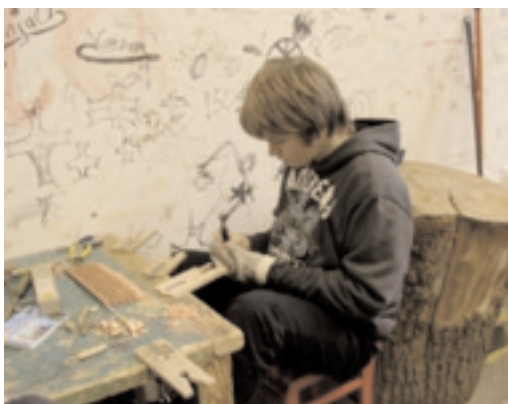
Nicki, 15 años

Creo que en mi colegio es muy fácil aprender. Me gusta mucho que podamos dar nuestra opinión y participar en las decisiones sobre las cosas que hacemos, como por ejemplo, a qué lugares viajar.

Luisa, 12 años

Me gusta este colegio porque es democrático. Todos contamos. Me gusta mucho que poda-

El proyecto de dibujos animados lleva funcionando muchos años y ha catapultado a la fama al *Schülerinnenschule*, que ha ganado numerosos premios por sus animaciones.



Charley, 14 años

Me gusta venir a este colegio porque creo que puedo desarrollar mis talentos y habilidades personales. Odiaba mi antiguo colegio porque no me trataban de manera personalizada, sino como parte de un gran grupo. En este colegio es todo lo contrario. Puedo organizarme el tiempo para trabajar a mi ritmo y me siento mucho más responsable. También me gusta porque puedo participar en la toma de decisiones. Sé que mi opinión pesa lo mismo que las de los demás e incluso lo mismo que las de los profesores.



Indiana, 16 años

Tengo un alto grado de dislexia, así que me cuesta mucho leer y escribir. No encajaba en el sistema educativo convencional. Es la primera vez que me siento identificada con un entorno escolar. Es como si este colegio me hubiera salvado la vida...

mos estudiar a nuestro ritmo y a nuestra manera. Tres días a la semana tenemos asamblea. La asamblea es muy recomendable porque allí nos informamos de lo que va a ocurrir a lo largo de la semana y hablamos de todos los asuntos del colegio. También tenemos proyectos y excursiones fantásticos.

Felix, 14 años

Me encanta este colegio porque podemos organizarlo y decidirlo casi todo nosotros. Incluso decidimos nuestras normas como comunidad.

Algunos centros educativos privados como el *Schülerinnenschule del WUK* han conseguido atender una necesidad muy presente en el panorama escolar austriaco. El sistema educativo tradicional no satisface las necesidades emocionales y sociales de los alumnos que no encajan en un molde estándar que resulta muy rígido. No siempre es fácil mantener centros educativos como el *Schülerinnenschule*, pero sin ellos, muchos estudiantes estarían perdidos. A fin de cuentas, el contar con un reconocimiento oficial no equivale a recibir subvenciones públicas, por lo que la viabilidad financiera de estos proyectos es siempre un factor clave.

El sistema educativo tradicional no satisface las necesidades emocionales y sociales de los alumnos que no encajan en un molde estándar que resulta muy rígido.

Conclusión

Desafortunadamente, hoy en día la historia de la educación emocional y social en Austria está ligada a la propia lucha del país por cambiar un pilar culturalmente definido e históricamente consolidado de su sociedad: su sistema educativo. Pese a las dudas que plantea el acometer un verdadero cambio, con el tiempo han aumentado las quejas de la población cuestionándose las características del sistema educativo en vigor. Unas características que no tienen sentido, que provocan sufrimiento en los alumnos y la necesidad de los padres de encontrar la manera de ayudar a sus hijos a sobrevivir. Durante mucho tiempo, el sistema se ha mantenido por cuestiones políticas y ha sido gestionado por personas que habían estudiado dentro de ese mismo sistema. Dado su estancamiento organizativo, la estructura global no podía evitar mostrar signos de tensión; solo era cuestión de tiempo: la bomba iba a estallar y no se podría seguir ignorando este asunto. No hay duda de que siempre han existido ciertos profesores y centros educativos que ofrecían un entorno de aprendizaje y unas experiencias educativas que los alumnos recordarían con cariño, pero los sistemas escolares deben satisfacer las necesidades actuales de todos los alumnos.

La presión empezó a aumentar cuando Austria abrió sus fronteras al contexto europeo, mucho más amplio, y se vio obligada a establecer unos criterios básicos para avanzar en diversos campos, incluida la educación.

Las autoridades públicas comenzaron a compartir conocimientos e iniciativas con mucho entusiasmo y Austria se esforzó para obtener valiosos conocimientos sobre otros modelos educativos que abordaran competencias y necesidades más allá de lo meramente académico. El problema no fue la falta de investigación ni de buena voluntad, sino de algún modo, el cómo pasar de la teoría a la práctica. Siempre que se ha planteado este asunto, se han sucedido un sinfín de negaciones y cruzado continuas acusaciones públicas, ya que nadie quería asumir responsabilidades ante la falta de progresos. La chispa que hizo estallar la bomba de este descontento histórico fue la publicación de los informes y estadísticas de la OCDE y la UE. Desde entonces, el tema de la educación está en las portadas de los periódicos y se ha realizado un profundo escrutinio de casi todos los elementos que componían históricamente la estructura y el sistema educativo.

Para muchas personas las cuestiones académicas de la educación siguen siendo los principales indicadores, por ello se confía en que los cambios introducidos en la estructura –con el llamado Centro de Educación Intermedia o *Neue Mittelschule* y la estandarización de las cualificaciones del profesorado–, sirvan para reforzar la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas troncales. Además, estas reformas abordan factores emocionales y sociales y están modificando la esencia de la cultura de la educación. Así, aunque dichas reformas se están encontrando cierta oposición, con unos

(en los centros educativos) se tendrá que seguir trabajando para convertir la EES en un pilar de la educación, en algo que se refleje más allá de meros programas y proyectos puntuales.

medios de comunicación centrados continuamente en las complicadas negociaciones sobre las condiciones laborales del profesorado, aportarán automáticamente nuevas perspectivas sobre la interconexión de factores necesaria para satisfacer las demandas más amplias de la comunidad escolar. Con la creación y la labor del ÖZEPS en 2005, para ofrecer asesoramiento en materia de Aprendizaje Social en los centros educativos austriacos, quedó patente que el Gobierno es consciente de la necesidad de abordar la educación

Es bueno saber que existen centros como el *Schülerinnenschule del WUK*, que hasta ahora eran etiquetados como alternativos y que hace ya muchos años vieron la necesidad de ofrecer al alumnado un rumbo alternativo a la rigidez imperante en las tradicionales escuelas austriacas. En muchos sentidos, este tipo de centros han inculcado siempre a los alumnos una mayor variedad de competencias para organizar su vida. Dada la naturaleza de la Nueva Enseñanza Media el *Schülerinnenschule* y otros centros alternativos podrían ofrecer

el programa *Schulfach Glück...* Ha llegado en un momento en el que existe un profundo deseo de crear un entorno escolar que se preocupe por las personas que la ocupan.

emocional y social. Aunque los centros escolares están obligados a ofrecer programas en este sentido, falta aún que dichos programas se expandan, que se proporcione más orientación al respecto y que se ofrezca una aplicación coherente, si se quiere garantizar su aceptación y eficacia. Por tanto, se tendrá que seguir trabajando para convertir la EES en un pilar de la educación, en algo que se refleje más allá de meros programas y proyectos puntuales. También queda mucho camino por recorrer para que la EES esté presente y con fuerza en la cultura escolar, se plasme en las relaciones y en la impartición del plan de estudios y quede grabada como un recuerdo positivo de la etapa vivida en la escuela.

Esta época de reformas brinda a los centros escolares la oportunidad de adoptar iniciativas, modelos y programas que se ajusten a las necesidades del alumnado y del propio centro, e ir obteniendo algunos resultados satisfactorios.

muchos ejemplos eficaces para satisfacer las necesidades holísticas de un mayor número de alumnos.

Programas y asignaturas como *KoSo* resultan experiencias extraordinarias cuando las imparten profesores muy competentes, de modo que los retos cognitivos y personales que plantean no deberían limitarse a ciertos centros. De hecho, podrían ser perfectos para los institutos especializados, cuyos planes de estudio están actualmente en proceso de revisión, y donde podría ser obligatorio a partir de ahora impartir programas de aprendizaje social. Estos centros podrían aprovechar la oportunidad para crear una cultura emocional y social sólida y flexible al mismo tiempo, a partir de una base cognitiva para la EES más profunda y desarrollándola desde ahí. También conviene resaltar de nuevo que *KoSo* no es la única fuente de aprendizaje de variables emocionales y sociales en el centro Sir Karl Popper, sino que este también cuenta con un programa de orientación para

proporcionar un apoyo adicional más personalizado al alumnado.

No es de extrañar que el programa *Schulfach Glück* esté teniendo una repercusión tan abrumadora. Ha llegado en un momento en el que existe un profundo deseo de crear un entorno escolar que se preocupe por las personas que la ocupan. Al brindar al alumnado y al profesorado la oportunidad de explorar al mismo tiempo las esferas de la felicidad y el bienestar a través de seis módulos realistas, se construyen unas relaciones basadas en experiencias compartidas. Incluso llevando indirectamente este planteamiento a las asignaturas, ya se aporta una dimensión más favorable a la enseñanza y al aprendizaje. Este programa, cuya implantación se ha expandido en 4 años de los 6 centros pilotos iniciales a 96 escuelas, nos ofrece una visión optimista sobre el futuro de la EES en Austria.

La educación emocional y social no ha alcanzado aún un verdadero auge en todo el país, ya que para ello tienen que cambiar determinadas actitudes e ideas fundamentales. La educación en su conjunto es un tema que presenta en la actualidad grandes dificultades en el país y con mucha frecuencia, la visión de futuro ha quedado empañada por un enfoque excesivamente centrado en los objetivos académicos. Sin embargo, si queremos dejar de estar estancados en el pasado, se debe realizar la reforma desde la determinación y la convicción. La educación emocional y social aborda la necesidad de crecimiento de los alumnos y el crecimiento implica cambios. Austria ha iniciado ya su proceso de crecimiento y vislumbra un futuro prometedor.

Notas

- ¹ Noticia. *Österreich Darf Nicht Sitzen Bleiben: Volksbegehren Bildungsinitiative*. 14 de noviembre de 2011. Web: 31 de agosto de 2012. <<http://www.vbbi.at/>>.
- ² Entre las exigencias que debería abordar la reforma educativa estaban las siguientes:
Un sistema escolar moderno, no burocrático y más autónomo con la participación de todas las partes interesadas y no sujeto a influencia política.
Los jardines de infancia se equiparán a las escuelas y sus profesores se equiparán a los profesores de los centros escolares.
Una amplia gama de centros de educación preescolar, tales como centros de cuidado de día y jardines de infancia, y opciones para el cuidado de los niños a jornada completa en toda Austria.
Un sistema educativo en el que se reconozcan y fomenten continuamente a través de la escolarización los talentos y habilidades de todos los niños y adolescentes.
Poner fin al sistema de repetición de curso por suspender determinadas asignaturas, tal y como ocurre actualmente, y a la necesidad de recibir formación extraescolar de los alumnos.
Una amplia gama de centros de jornada completa.
Un sistema educativo socialmente justo e inclusivo en el que los estudiantes se clasifiquen según sus intereses y capacidades una vez completada la etapa de educación obligatoria.
Un mayor reconocimiento o estatus de los profesionales de la docencia y un plan financiero para apoyarlo.
Un compromiso de proporcionar y ampliar el apoyo financiero a los centros de enseñanza superior y universidades.
Que en 2020 se alcance el objetivo de lograr que el 40% de los alumnos que obtengan el graduado escolar sean admitidos en estudios superiores.
- ³ Noticia. *Österreich Darf Nicht Sitzen Bleiben: Volksbegehren Bildungsinitiative*. 14 de noviembre de 2011. Web: 31 de agosto de 2012. <<http://www.vbbi.at/>>.
- ⁴ "Metanavigation". BMUKK. Recuperado el 2 de febrero de 2013 de: <<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>>.
- ⁵ "Educación obligatoria". BMUKK. Ministerio federal de Educación, Arte y Cultura, Web. Recuperado el 23 de enero de 2013.
- ⁶ "Información general sobre los institutos y escuelas técnicas y vocacionales". BMUKK. Recuperado el 23 de enero de 2013.
- ⁷ *op.cit.* Bundesvertretung Der Österreichischen HochschülerInnenschaft.
- ⁸ *Ibid.*
- ⁹ Noticia: *Forderungen Bildungsvolksbegehren: Volksbegehren Bildungsinitiative*. Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://www.vbbi.at/volksbegehren/forderungen>.
- ¹⁰ Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura. *Die*

- Bildungsreform für Österreich: Das Gesamtkonzept in her Umsetzung. Junio de 2012.*
- ¹¹ Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura. Soziales Lernen. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/soziales_lernen.xml.
- ¹² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Web. 31 de agosto de 2012. <<http://www.oecd.org/social/familiesandchildren/43590132>>.
- ¹³ ÖZEPS. *Über Uns*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/p72.html>
- ¹⁴ ÖZEPS. *Leitbild*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/?p=736>.
- ¹⁵ ÖZEPS. *Zentrale Themen*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/p174.html>.
- ¹⁶ ÖZEPS. *Leitbild*. Recuperado el 1 de septiembre de 2012 de: <http://www.oezeps.at/?p=736>.
- ¹⁷ Schröder, Brigitte. "ÖZEPS - Sozial Emotionales Lernen". Recuperado el 6 de marzo de 2012.
- ¹⁸ Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück" Ist Das Neue „Lieblingsfach“ Der SchülerInnen! Glück Macht Schule – Bilanz Des Ersten Jahres Und Ausblick". Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria). Recuperado el 27 de junio de 2012 de: <http://www.lernwelt.at/downloads/gms-bilanz-09-10.pdf>.
- ¹⁹ Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück Macht Schule" Geht in Das Dritte Jahr – Und: Nun Werden Auch Die Eltern Glückliche!", "Glück Macht Schule" – Bilanz Vom Schuljahr 10/11 Und Ausblick Auf 11/12. Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria), Web. Recuperado el 27 de junio de 2012.
- ²⁰ "Glücksschulen 2011/12". Landesschulrat Steiermark (Junta de Educación de Estiria). Recuperado el 8 de noviembre de 2012 de: <http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>.
- ²¹ Nota del editor – el programa desarrollado por el centro escolar Wellington se encuentra descrito en el capítulo de 2008 sobre el Reino Unido incluido en los informes de la Fundación Botín que llevan por título "Educación Emocional y Social. Análisis Internacional" (véase caso práctico 3).
- ²² "Glück Macht Schule Eine Initiative Des Landesschulrates Für Steiermark Lehrplanfür Die Sekundarstufe 2". *Lehrpläne Unterrichtsfach Glück*. Landesschulrat Steiermark, Web. 28 de junio de 2012. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10095072/1969838/>>.
- ²³ "Willkommen Bei Der Pressekonferenz: „Glück“ in Der Schule – Eine Erste Bilanz". Landesschulrat Steiermark, Web. 28 de junio de 2012. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>>.
- ²⁴ Chibici-Revneanu, Dr. Eva-Maria. "Glück" Ist Das Neue „Lieblingsfach“ Der SchülerInnen! Glück Macht Schule – Bilanz Des Ersten Jahres Und Ausblick". Landesschulrat Steiermark, Web. 27 de junio de 2012.
- ²⁵ "Unterrichtsfach Glück – Landesschulrat Steiermark". *Unterrichtsfach Glück – Landesschulrat Steiermark*. Web. 25 de mayo de 2013. <<http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/beitrag/10090543/356584/>>.
- ²⁶ Wustinger, Renate. Recuperado el 10 de julio de 2012 de: <http://www.koso.at/koso/index.php?id=info>.
- ²⁷ Wustinger, R. Clase de KoSo, 12. de junio de 2012.
- ²⁸ M, Barbara. "Aktuelles Aus Der Schulkommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª Impresión.
- ²⁹ Wustinger, R., entrevista 4 de junio de 2012.
- ³⁰ Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
- ³¹ *Ibid.* Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
- ³² *Ibid.*
- ³³ M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.
- ³⁴ *Ibid.* M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.
- ³⁵ *Ibid.* Entrevista a alumnos, clase de KoSo, 12 de junio de 2012.
- ³⁶ *Ibid.* M. Barbara. "Aktuelles Aus Der Schuldommission: Kommunikation Und Soziale Kompetenz – KoSo". Kilchberger (Zürich) 14 de marzo de 2012: 1ª impresión.

Bibliografía

- Aigner, L. y Egyed M.-T. (2010). *Österreichs Schüler Haben Keinen Bock Auf Lesen*. Derstandard.at. (7 de diciembre de 2010). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://derstandard.at/1291454274893/Pisa-Ergebnis-Oesterreichs-Schueler-haben-keinen-Bock-auf-Lesen>
- DiePresse.com (2007). *EU: Kritik an Österreichs Schulsystem*. DiePresse.com (3 de octubre de 2007). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/334241/EU_Kritik-an-Oesterreichs-Schulsystem
- DiePresse.com (2009). *Im Wortlaut: Soziales Lernen*. DiePresse.com (11 de agosto de 2009). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: http://diepresse.com/home/bildung/schule/501546/Im-Wortlaut_Soziales-Lernen
- DiePresse.com (2011a). *Bis 2025 Geht Die Hälfte Der Lehrer in Pension*. DiePresse.com (20 de julio de 2011). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/lehrerbildung/679603/Bis-2025-geht-die-Haelfte-der-Lehrer-in-Pension>
- DiePresse.com (2011b). *Schelte Von Der OECD: Bildung Hat in Österreich Keine Priorität*. DiePresse.com (13 de septiembre de 2011). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/692869/print.do>
- DiePresse.com (2012). *Dienstrecht: Alle Lehrer Sollen Sich Künftig Professor Nennen Dürfen*. DiePresse.com (25 de mayo de 2012). Recuperado el 10 de junio de 2013 de: http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/760725/Dienstrecht_Alle-Lehrer-sollen-sich-kuenftig-Professor-nennen-duerfen
- Donnermair, C. (2010). *Die Staatliche Übernahme Des Primarschulwesens Im 19. Jahrhundert: Maßnahmen Und Intentionen. Vergleich Frankreich-Österreich*. Tesis, Universidad de Viena. Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: <http://othes.univie.ac.at>
- Eigner, L. (2013). *Privatschule Als Ausweg Aus Dem Reformstau*. Derstandard.at. (11 de marzo de 2013). Recuperado el 5 de junio de 2013 de: <http://derstandard.at/1362107770786/Privatschule-als-Ausweg-aus-Reformstau>
- Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Friburgo: Herder Verlag.
- Ingrao, C. W. (2000). *The Habsburg Monarchy. 1618-1815*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krone.at (2009). *Österreichs Lehrer Sollen Länger Unterrichten*. Krone.at. (26 de febrero de 2009). Recuperado el 31 de agosto de 2012 de: http://www.krone.at/Nachrichten/Oesterreichs_Lehrer_sollen_laenger_unterrichten-Streit_um_2_Stunden-Story-134864
- Layard, R. (2006). *Happiness: Lessons from a New Science*. Londres: Penguin Books.
- Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura, BMUKK (2011). *Guía estadística 2011: datos y cifras clave sobre los centros escolares y la educación de adultos en Austria*. Viena: BMUKK.

Schmidt-Vierthaler, R. (2012). Historisches Korsett: Schule, Ein Produkt Des Zufalls. *Die Presse*. Recuperado el 31 de julio de 2012 de http://diepresse.com/home/pflichtschulen/733477/Historisches-Korsett_Schule-ein-Produkt-des-Zufalls.

Stachel, P. (2002). Das Österreichische Bildungssystem Zwischen 1749 Und 1918. *Kakanien Revisited*. Recuperado el 31 de julio de 2012 de: <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>.

Wurm, I. A. (2010). *Das Bildungskonzept Kommunikation Und Soziale Kompetenz (KoSo*) Im Kontext Des Globalen Lernens*. Diss. Universität Wien. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de: http://othes.univie.ac.at/10831/1/2010-07-21_0501208.pdf

Wustinger, R. y Roman, B. (2005). *Kommunikation Und Soziale Kompetenz: Methodikbuch (2ª ed.)*. Viena: Impresión.

Wustinger, R. y Roman, B. (2008). *Kommunikation Und Soziale Kompetenz: Lehr- Und Arbeitsbuch (3ª ed.)*. Viena: Impresión.

