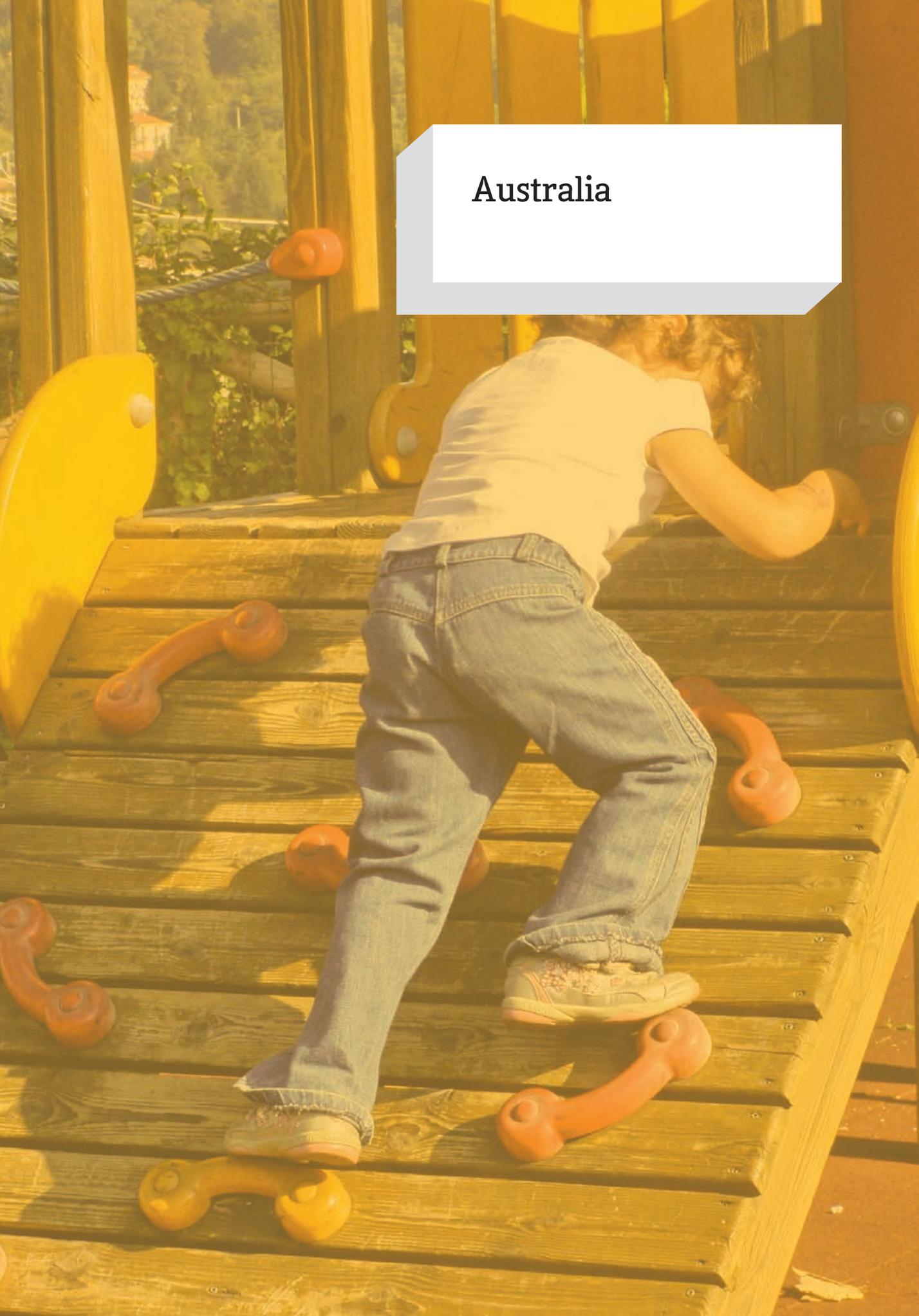


Australia





De la crisis a la confianza: El desarrollo de la educación emocional y social en Australia

Jennifer M. Gidley

Resumen

Este capítulo pretende ofrecer una amplia perspectiva, desde Australia, en torno a los innovadores enfoques educativos que puedan favorecer la educación emocional y social infantil. Comienza con un breve recorrido por la simpatía historia de la educación australiana, sin olvidar mencionar la pasión y el compromiso que los habitantes de este país sienten por la libertad de elección y la diversidad de enfoques educativos. Seguidamente, se expone una visión sobre la crisis de salud mental entre los jóvenes durante la década de 1990. Se cree que esta crisis ha motivado el alto grado de compromiso con la educación emocional y social que muestra actualmente el gobierno australiano. A continuación, el artículo esboza las diversas fases que ha atravesado el desarrollo de la educación emocional y social en Australia, antes de proporcionar una visión general de los varios tipos de enfoques entre los que se incluyen tanto los explícitos, programas de intervención en áreas curriculares, como los implícitos, enfoques de contexto que engloban una intervención integral. Para terminar, se estudian tres casos prácticos: una intervención integral en un sistema educativo (pedagogía Steiner Waldorf), una intervención en un equipo de población (todos los niños australianos de cinco años) y un programa específico (para los que se enfrentan al dolor y la pérdida). El primero es un proyecto para desarrollar un Plan de Estudios Nacional Steiner Waldorf en Australia, que tiene como objetivo la importancia de incluir la educación emocional y social (como parte de su filosofía más general) en el marco del macroproyecto destinado a desarrollar el primer Plan de Estudios Nacional Australiano. El segundo caso lo constituye el Índice Australiano de Desarrollo Temprano (AEDI, Australian Early Development Index), un proyecto destinado a toda la población y elaborado con la finalidad de controlar el bienestar emocional y social de todos los niños australianos de cinco años. En tercer lugar, el programa *Seasons for Growth* (*Estaciones para crecer*) dirigido específicamente a niños y jóvenes que estén sufriendo el dolor de una pérdida.

La **Dra. Jennifer Gidley** es psicóloga, educadora e investigadora de escenarios futuros. Es miembro investigador de la *Global Cities Research Institute* (Instituto de Investigación de Ciudades Globales) de la RMIT University, en Melbourne, Australia, y es presidenta de la *World Futures Studies Federation* (Federación Mundial de Estudios de los Futuros). Jennifer ha investigado y publicado extensamente en el área de futuros escenarios educativos, y es autora y coautora de: *The University in Transformation* (2000); *Youth Futures* (2002) y *Futures in Education* (2004), así como de docenas de artículos en revistas científicas y capítulos de libros. Jennifer ha co-diseñado, desarrollado e impartido el componente online del Máster en Previsión Estratégica de la Swinburne University, Melbourne (2003-2006). Asimismo, entre 1984 y 1994, fundó una escuela Waldorf pionera en la Australia rural. Vive en Melbourne y trabaja de forma global en las áreas de transformación cultural y educativa.

1. Contexto histórico de la educación emocional y social en Australia

1.1 La educación en Australia: una historia relativamente corta de escolarización formal

En el siglo XIX, las poblaciones rurales de la isla podían considerarse afortunadas si podían contar con una pequeña escuela de un aula en tierra donada por algún granjero local. En la ciudad, si uno no podía permitirse asistir a alguna de las escuelas creadas por las diversas iglesias, acudiría a una institutriz, que era habitualmente la mujer del médico local, del abogado o del magistrado u otro profesional. No existía una enseñanza reglada. La educación solo era accesible para las clases medias acomodadas y altas, que podían permitírselo económicamente. Marion McCreadie (2006)¹

Australia tiene una historia ciertamente particular, en comparación con otros países europeos de habla inglesa, en el desarrollo de la escolarización formal. A continuación, se ofrece un breve resumen histórico con los antecedentes que nos servirán para entender la diversidad educativa actual. A pesar de que la historia de los aborígenes australianos se remonta a 40.000 años o más de antigüedad, al hablar de la historia de la enseñanza formal, hay que recordar que Australia solo existe como nación desde hace poco más de un siglo. Antes de 1901, año en que se convirtió en la Commonwealth de Australia, la gran isla-continente se componía de seis colonias que funcionaban de forma relativamente independiente. Durante el primer siglo de asentamiento europeo en Australia, apenas existía la escolarización formal como ya se ha mencionado, lo que existía era un conglomerado de escuelas religiosas y pequeños colegios rurales aislados en terrenos donados y con escasos recursos. La Iglesia Católica ya era, en estos primeros años, bastante promi-

nente en la provisión de educación y las diez escuelas católicas que existían en Australia en el año 1833² recibían cierta financiación por parte del gobierno, al igual que lo hacían otras escuelas religiosas. En el año 1848 ya existían escuelas públicas y privadas;³ sin embargo, en la década de 1860, «se aprobó una legislación en cada una de las colonias australianas que abolió de forma efectiva la ayuda estatal a las escuelas que no estaban bajo el control del gobierno» (Wilkinson, Caldwell, Selleck, Harris, y Dettman, 2007).

En 1901, las seis colonias independientes conformaron los seis estados y los dos territorios federados de la Commonwealth de Australia.⁴ De 1901 a 1964 la única financiación que recibieron las escuelas privadas provenía de los gobiernos de los estados y los territorios. Hasta muy recientemente, los estados y los territorios han sido también, en gran medida, los responsables del establecimiento y dirección de las escuelas públicas y de la elaboración de políticas y planes de estudios, si bien han contado con un cierto grado de apoyo económico por parte del gobierno de la Commonwealth.⁵ En 1964, el gobierno australiano también comenzó a destinar capital a las escuelas privadas. Esta medida se vio reforzada en 1970 con la introducción de una financiación periódica adicional que, en 1973, se estableció en el 20% del coste de escolarización de un niño en una escuela pública.⁶ Según los últimos datos disponibles (2006): el «81,1% del gasto total en las escuelas australianas procedía de fuentes gubernamentales, en comparación con el promedio de la OCDE, que era del 90,3%. Australia figuraba en el puesto 21 de la lista de los 25 países de la OCDE cuyos datos estaban disponibles».⁷

1.2 Diversidad de la escolarización en Australia

Los australianos siguen muy comprometidos con la libertad de elección en la educación, tal y como lo demuestra el crecimiento gradual

de los sistemas escolares privados (sólo parcialmente financiados) junto al sistema público (totalmente financiado). Asimismo, a lo largo de los últimos veinte años, el sistema privado —que anteriormente estaba compuesto por escuelas católicas y, en menor medida, por otras escuelas religiosas— comenzó a diversificarse. El principio de la década de 1970 fue un momento crucial para estos desarrollos. Coincidiendo con la introducción de la financiación parcial regular del gobierno de la Commonwealth⁸ a las escuelas privadas, se estableció en 1970 el *National Council of Independent Schools* (NCIS, Consejo Nacional de Escuelas Independientes), que cambió significativamente el panorama educativo australiano. Esta organización, ahora rebautizada como *Independent Schools Council of Australia* (ISCA, Consejo de Escuelas Independientes de Australia) ha hecho suyos los valores primordiales de la «independencia, autonomía, multiplicidad de ofertas educativas y diversidad en la escolarización» durante cuarenta años.⁹ En ese periodo, el sector independiente (las escuelas que no formaban parte ni del sistema público ni del católico) ha pasado de disponer de «400 centros y 114.000 estudiantes, el 4% de las matriculaciones totales» a contar con «1.100 centros y más de medio millón de estudiantes... lo que constituye el 16% del total de las matriculaciones» en Australia.¹⁰

En un desarrollo en cierto modo paralelo, la *Australian Bishops Commission for Catholic Education* (Comisión de Obispos Australianos por la Educación Católica) celebró en 1974 una conferencia que sentó las bases de la *National Catholic Education Commission*, NCEC (Comisión Educativa Católica Nacional).¹¹ En esas fechas existían 1.730 escuelas, que constituían un 18% del total de los centros escolares australianos. Un dato de interés es la constancia del número de escuelas católicas durante este periodo. Desde 2010, «hay aproximadamente 1.700 escuelas católicas, con casi 704.000 estudiantes

matriculados, es decir, el 20% de todos los estudiantes australianos escolarizados.»¹²

En resumen, de los datos se desprende que la proporción de estudiantes que asisten a escuelas públicas en Australia ha decaído considerablemente. Desde 1995, el porcentaje ha descendido del 71% al 66% de 2010. Durante este mismo periodo, ha aumentado gradualmente la proporción de estudiantes matriculados en escuelas independientes. Entre 1995 y 2005 «el número de estudiantes matriculados en escuelas independientes ha aumentado en un 46% (135.300 estudiantes) en comparación con las escuelas católicas (11% o 65.200 estudiantes) y con las escuelas públicas (2% o 38.200 estudiantes)».¹³

En relación al número general de centros, la proporción de las escuelas públicas también ha descendido de forma constante durante casi cincuenta años. En 1962, representaban un 79% del total de las escuelas en Australia, mientras que las católicas constituían el 18% y otras escuelas privadas menos del 4%. En el momento de redactar este capítulo, el porcentaje de estudiantes que asisten a los tres sectores escolares australianos se divide del siguiente modo: el 66% asiste a escuelas públicas; el 20%, a escuelas católicas y el 14%, a escuelas independientes.

El significado de esta evolución hacia una mayor diversidad e independencia filosófica se discutirá más adelante en mayor profundidad por su relevancia para la educación emocional y social.

2. ¿Por qué implantar una educación emocional y social en Australia?

A pesar de que la mayoría de los jóvenes australianos progresan adecuadamente, existen áreas donde podrían alcanzarse más beneficios en términos de salud y bienestar, especialmente entre los jóvenes indígenas, los habitantes de áreas rurales y remotas y personas desfavorecidas socioeconómica-

Durante la década de 1990, se publicaron estadísticas oficiales que demostraban que Australia tenía una de las tasas de suicidio masculino juvenil más elevadas del mundo occidental, lo cual provocó una gran conmoción entre los australianos

mente. (Instituto Australiano de Salud y Bienestar Social, 2007, p. x).

Podría decirse que el más potente propulsor de la introducción de la educación emocional y social en Australia fue la noticia, hace un par de décadas, de que había estallado una grave crisis de salud mental entre los jóvenes del país. Desde entonces, la atención que generó la crisis en sí ha ido desplazándose progresivamente hacia el trabajo con factores de protección y prevención. Este desarrollo se describe en los dos apartados siguientes.

2.1 La crisis de salud mental en los jóvenes australianos

Los jóvenes que desarrollan tendencias depresivas, suicidas o estados de fatiga en respuesta a la desesperanza a la que se enfrenta el mundo viven vidas simbólicas. Sus luchas por encontrar significado no son únicamente batallas personales. Están intentando solucionar los problemas de la sociedad y su sufrimiento, muertes y rupturas no sólo son tragedias personales, sino contribuciones a los dilemas espirituales del mundo. (Tacey, 2003, p. 176)

Durante la década de 1990, se publicaron estadísticas oficiales que demostraban que Australia tenía una de las tasas de suicidio masculino juvenil más elevadas del mundo occidental, lo cual provocó una gran conmoción entre los australianos. Las elevadas (y aparentemente crecientes) tasas de suicidio

juvenil afectaban especialmente a jóvenes de sexo masculino de 15 a 24 años. Comenzaron a llevarse a cabo investigaciones exhaustivas y se desarrollaron numerosas intervenciones en los sectores sanitario, educativo y comunitario; desde teléfonos de ayuda hasta el desarrollo profesional de doctores y profesores, sensibilización de la comunidad y programas escolares nacionales. Desde finales de los 90, se han elaborado una serie de informes que proporcionan datos fundamentales acerca del bienestar y la salud mental de los jóvenes australianos, a fin de proporcionar una base firme para desarrollar políticas, intervenciones y programas educativos.

El Instituto Australiano de Salud y Bienestar Social (*Australian Institute of Health and Welfare*, AIHW) ha elaborado una serie de informes estadísticos nacionales sobre los jóvenes de 12 a 24 años (1999, 2003 y 2007). En su informe más reciente, (*Jóvenes australianos: salud y bienestar 2007*), un punto relevante para mis intereses en este capítulo fue el siguiente hallazgo:

Los trastornos mentales fueron la principal causa de enfermedad y lesiones entre los jóvenes australianos con edades comprendidas entre los 15 y 24 años en 2003 (49%). La principal causa, tanto para los chicos como para las chicas, fue la ansiedad y la depresión. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 23)

Según niveles de malestar psicológico medidos mediante la escala de Kessler 10 (K10) –“un cuestionario con 10 puntos en los que se analizan sentimientos tales como el nerviosismo, la desesperanza, el desasosiego, la depresión y la falta de amor propio”– se determinó:

En 2004-2005, los porcentajes de jóvenes de 18 a 24 años que presentaban niveles altos o muy altos de malestar eran del 12% y del 19% respectivamente, es decir, habían incrementado respecto a los porcentajes del 7% y 13% respectivamente que se daban en el año 1997. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 24)

En este contexto general, el informe determina: «La depresión, la ansiedad y los trastornos por consumo de sustancias son las alteraciones mentales más comunes y constituyen el 75% de la carga generada por todos los trastornos mentales» (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 25, citando a Andrews y Wilkinson 2002). Desgraciadamente, no existen estadísticas actuales de la incidencia de estos u otros trastornos psicológicos más específicos. Los datos más recientes datan de 1997 y lo que mostraban, aun siendo preocupante, fue decisivo para progresar hacia un enfoque más positivo en el fomento del bienestar emocional y social en Australia en los últimos años. Según los datos:

En 1997, un porcentaje ligeramente superior a uno de cada cuatro jóvenes de 18 a 24 años (se estima una cifra de 481.600 jóvenes) experimentó trastornos afectivos, de ansiedad o trastornos ligados al consumo de sustancias. Las estadísticas fueron similares para ambos sexos: 27% en los chicos y 26% en chicas. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. 26).

Entre otros descubrimientos relevantes interrelacionados se incluían los siguientes:

- En 2004-2005 tuvieron lugar más de 47.000 hospitalizaciones a causa de trastornos mentales. Más de la mitad fueron debidas al consumo de sustancias psicoactivas, a la esquizofrenia y a la depresión.
- Más de 7.000 hospitalizaciones en 2004-2005 fueron debidas a lesiones causadas por agresiones entre jóvenes de 12 a 24 años: una tasa de 203 por 100.000.
- Las lesiones (incluida la intoxicación) siguen siendo la causa principal de muerte entre los jóvenes y representan dos tercios de todas las muertes en 2004. Las autolesiones intencionadas (suicidio) constituyeron el 27%.
- El 25% de los jóvenes en 2004-2005 sufría sobrepeso u obesidad.
- Casi un tercio (31%) de los jóvenes consumía alcohol en cantidades que los ponían en situación de riesgo o de alto riesgo de lesiones a corto plazo ligadas al consumo de alcohol y un 11%, de lesiones a largo plazo.
- Los jóvenes adultos (de 18 a 24 años) representaban el 20% del total de la población encarcelada en 2006 y en 2003-2004 había más de 9.000 casos de jóvenes de entre 12 y 17 años bajo tutela judicial.
- En 2004-2005, uno de cada tres clientes de agencias sociales dedicadas a asistir a personas sin techo (34%) tenían edades comprendidas entre los 12 y los 24 años. (Australian Institute of Health and Welfare, 2007, p. xi-xii, 32)

En 2008 se publicó el boletín sobre el bienestar de los jóvenes australianos de la *Australian Research Alliance for Children and Youth* (ARACY, Alianza Australiana de Investigación para Niños y Jóvenes).¹⁴ Proporcionaba una descripción exhaustiva de la salud y el bienestar juvenil, de la que se desprendía que Australia iba a la zaga de

Mientras que los posibles factores causales y los potenciales de prevención para el malestar psicológico, autolesiones y violencia entre los jóvenes son complejos de dilucidar y presentan múltiples facetas, el informe ARACY menciona que el contexto escolar puede convertirse potencialmente bien en un factor de riesgo o de protección. Sería precisamente el reconocimiento de la importancia de los factores de protección lo que provocaría un giro positivo de la investigación, política y práctica del bienestar emocional y social en Australia

muchas otras naciones desarrolladas. En relación con su medición global general de la salud de los jóvenes, el informe de ARACY determinó que Australia se encontraba en la posición 13 en un *ranking* de 23 países de la OCDE. Sin embargo, respecto a los jóvenes aborígenes, la posición caía al número 23 de 24 países de la OCDE (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2008, p. 4). En lo que respecta a una medida más sutil del bienestar emocional y social, como el sentimiento de pertenencia, uno de los indicadores mostraba que 9 de cada 100.000 jóvenes «se sentía extraño y fuera de lugar en el centro escolar», en comparación con tan solo 5 de cada 100.000 en Suecia (el mejor resultado internacional). Los aborígenes salieron incluso peor parados, con 17 de 100.000 que se sentían fuera de lugar en la escuela (Australian Research Alliance for Children and Youth, 2008, p. 9).

Quizás por ello no resulte sorprendente que, al realizar una encuesta en 2010 a los jóvenes australianos acerca de lo que más valoraban, estos situasen las *relaciones familiares* y las *amistades* a la cabeza de la lista. Estos resultados se determinaron en ambos sexos y en todos los grupos de edad. Aproxima-

madamente tres cuartos de los encuestados otorgaban gran valor a las *relaciones familiares* y alrededor del 60% valoraban las *amistades* (Mission Australia, 2010).

Aunque las tasas de suicidio juvenil en Australia se han ido decelerando y estabilizando, el número de jóvenes australianos que «muere por autolesiones intencionadas» sigue siendo uno de los más altos entre los países de la OCDE. El boletín ARACY (2008) concluyó que la «tasa de muerte por autolesión en jóvenes de 15 a 24 años (sin contar a los jóvenes indígenas, cuyas estadísticas se realizan por separado)» es de 10 por cada 100.000. Cabe destacar, desde la perspectiva de este proyecto —financiado por la Fundación Botín, en España— que, según estas estadísticas, España tiene la tasa más baja entre los países de la OCDE (4 por cada 100.000). También existe en este estudio una colaboración proveniente de Finlandia y es de interés resaltar que: «los australianos indígenas presentan una tasa de muertes por autolesión (18 por cada 100.000) que se sitúa en segundo lugar, solo por detrás de Finlandia».

Mientras que los posibles factores causales y los potenciales de prevención para el ma-

lestar psicológico, autolesiones y violencia entre los jóvenes son complejos de dilucidar y presentan múltiples facetas, el informe ARACY menciona que el contexto escolar puede convertirse potencialmente bien en un factor de riesgo o de protección. Sería precisamente el reconocimiento de la importancia de los factores de protección lo que provocaría un giro positivo de la investigación, política y práctica del bienestar emocional y social en Australia.

2.2 El giro positivo hacia el bienestar emocional y social

El principal enfoque (negativo) de investigación en SEWB (*Social and Emotional Wellbeing*, Bienestar Emocional y Social) se centra en los trastornos mentales, la depresión, la ansiedad, la autoestima, etc. El desarrollo de la psicología positiva ha intentado remediarlo poniendo el acento en las fortalezas del individuo y en la mejora de la calidad de vida de la persona, entendiendo su contexto social (p. viii).¹⁵

En 2006, ministros de diversos departamentos del gobierno australiano (encargados de la salud, educación y de servicios comunitarios y para discapacitados) se comprometieron a colaborar de forma interdisciplinaria y transectorial. Desarrollaron y aprobaron lo que se denominó el «área prioritaria de indicadores básicos¹⁶ para el bienestar emocional y social.» El término *bienestar* se ha convertido en la nueva palabra de moda para una concepción de base amplia, más holística, de la salud humana, siguiendo los pasos del cambio en psicología desde los modelos clínicos a enfoques psicológicos positivos. Debido a la naturaleza multidimensional del bienestar emocional y social, se decidió profundizar en la investigación, financiando más trabajo. El *Social Policy Research Centre*, Centro de Investigación de Políticas Sociales (UNSW) fue la institución seleccionada para este encargo

con el objetivo de «conceptualizar e identificar los aspectos más importantes de la salud, desarrollo y bienestar infantil». El exhaustivo informe final se divide en dos partes principales: la conceptualización del bienestar emocional y social y el diseño de indicadores que controlen de forma adecuada su desarrollo.¹⁷

Mientras que el propósito de este gran proyecto de investigación social era centrarse en ambos aspectos, este capítulo se fija primordialmente en el primero de ellos. Los dos componentes indispensables que los autores resaltaron respecto a la conceptualización del bienestar emocional y social fueron: por un lado, la importancia de ligarla a conceptos más amplios de bienestar y, por otro, la necesidad de abordar las preocupaciones que requerían tener en cuenta asuntos sociales más amplios (tales como crear una «buena vida») al llevar a cabo cualquier seguimiento.

Los investigadores y autores del informe, Myra Hamilton y Gerry Redmund, partieron de varios enfoques de la «filosofía y teoría social (propuesta por Martha Nussbaum, Len Doyal y Ian Gough, y Sarah White) para explicar con detalle los componentes claves de lo que Aristóteles denominó la «buena vida»: la búsqueda del bienestar humano» (Hamilton y Redmund, 2010, p. viii). Los investigadores señalan que todas estas teorías son coherentes con los enfoques del «niño integral» y que también apuntan a la «esencia social de la humanidad; el bienestar no es una declaración individual, sino que está sólidamente construido sobre una base social» (p. viii). Asimismo, priorizan tres aspectos importantes: los principios de la positividad, el objetivo de la universalidad y el encontrar formas de incorporar los puntos de vista de niños y jóvenes como parte de su conceptualización (Hamilton y Redmund, 2010, p. x). En la tentativa de aglutinar el trabajo teórico y filosófico considerado, Hamilton y Redmund concluyeron la siguiente conceptualización:

Hamilton y Redmund señalan que, además de las nociones de bienestar (*wellbeing*) más estáticas de los investigadores aplicados, existen también las teorías más dinámicas del llamado «biencambiar» (*well-becoming*), que principalmente provienen de obras más teóricas y filosóficas, en las que el bienestar se considera un proceso relacional siempre cambiante y culturalmente definido. (Hamilton y Redmund, 2010, pp. 23-24)

Mientras que, en los niños más pequeños, las cuestiones sobre competencia y dependencia van acompañadas de ciertos interrogantes como «quién está cualificado para hablar en su nombre» y «hasta qué punto debemos escuchar sus propias opiniones», en niños mayores y jóvenes, los problemas de identidad a través de transiciones importantes pueden plantear la duda de cómo se refleja una situación de bienestar en un entorno en rápida evolución. Tanto para los niños como para los jóvenes, el modelo ecológico de Bronfenbrenner da testimonio de la importancia del niño integral y apoya, hasta cierto punto, la interdependencia de las diversas dimensiones del bienestar... (Hamilton y Redmund, 2010, p. 18).

Respecto al enfoque más aplicado del bienestar emocional y social, cabe señalar — como se ha expuesto con anterioridad— que existe tanto un enfoque «positivo» como uno «negativo». Mientras que los enfoques negativos focalizan su atención en los trastornos mentales, los comportamientos de riesgo y el insuficiente aprovechamiento escolar, los positivos enumeran las características positivas del bienestar emocional y social infantil y ju-

venil incluyendo: «resiliencia, atención, confianza, habilidades sociales, afectos positivos y concepto de sí mismo; es decir, felicidad, autoestima, sentimiento de pertenencia y disfrute escolar» (Hamilton y Redmund, 2010, p. 21). También añaden que, para los jóvenes, se considera que los siguientes factores pueden tener influencia: «compromiso y acción cívica, confianza y tolerancia hacia los demás, competencia social y satisfacción en la vida» (p. 21).

Varios asuntos continúan siendo discutibles en la conceptualización del bienestar emocional y social infantil y juvenil. Notablemente, Hamilton y Redmund señalan que, además de las nociones de bienestar (*well-being*) más estáticas de los investigadores aplicados, existen también las teorías más dinámicas del llamado «biencambiar» (*well-becoming*), que principalmente provienen de obras más teóricas y filosóficas, en las que el bienestar se considera un proceso relacional siempre cambiante y culturalmente definido (Hamilton y Redmund, 2010, pp. 23-24).

Para finalizar, en una maniobra que sitúa la noción de bienestar emocional y social dentro de los ámbitos tanto de la psicología evolutiva como de la educación —entendida como desarrollo— los autores concluyen que:

«los términos bienestar emocional y social y desarrollo emocional y social se utilizan a veces de forma intercambiable» (Hamilton y Redmund, 2010, p. 16).

2.3 Comprensión actual de la educación emocional y social en Australia

Tal y como Christopher Clouder señaló en la introducción del primer informe de esta serie, la educación emocional y social puede ser abordada bien desde la perspectiva de una intervención curricular o bien desde un contexto más amplio que implique al centro escolar al completo e incluso a los padres y a la comunidad en general (Clouder, 2008, p. 37). En lo que concierne al aspecto curricular, el enfoque principal de la conceptualización de la educación emocional y social en Australia ha surgido del proyecto *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), cofundado en 1994 por Daniel Goleman y otros (Goleman, 1997). La base primordial de este enfoque son las habilidades, acentuando principalmente el aprendizaje y la adquisición infantil de varias competencias fundamentales identificadas por profesionales e investigadores de CASEL. Entre estas competencias fundamentales se incluyen: la autoconciencia, la autogestión, la toma responsable de decisiones, las habilidades relacionales y la conciencia social, que, además, han sido adoptadas como componentes esenciales en los dos proyectos educativos puestos en marcha por el gobierno australiano: *MindMatters: Leading Mental Health and Wellbeing* (La importancia de la mente: Liderando el bienestar y la salud mental), que comenzó en el 2000 y se aplica en los institutos australianos de enseñanza secundaria y *KidsMatter: Australian Primary Schools Mental Health Initiative* (La importancia de los niños: Iniciativa para la salud mental en las escuelas australianas de primaria), con una experiencia piloto en 2007 y actualmente en fase de expansión.¹⁸

Es importante, sin embargo, no limitarse a enfoques prescriptivos basados en el plan de estudios del «aprendizaje emocional y social» de CASEL y otros programas que se centran únicamente en el aprendizaje de ciertas habilidades. En el contexto más amplio de la «educación emocional y social», que incluye la endoculturización familiar y comunitaria, el trabajo de la Fundación Botín en Santander, España, puede proporcionar algunos parámetros rectores importantes.¹⁹

El desarrollo de teorías, políticas y prácticas relacionadas con el bienestar emocional y social de los jóvenes australianos parece haber atravesado varias fases. Desde finales de los 90 ha habido una gran discusión en torno a los trastornos mentales y comportamientos de riesgo de los jóvenes. Gran parte de este discurso se proponía generar alarma. Tras ello, el foco de atención se desplazó progresiva y positivamente hacia la identificación de factores tanto de protección como de riesgo, lo cual derivó en el reconocimiento de la necesidad de conceptualizar las directrices de lo que debe ser el bienestar emocional y social. De este giro positivo surgieron programas educativos de gran repercusión, que se implantaron en las escuelas para tratar los problemas de salud mental fomentando, en particular, los factores de protección. Los programas como *MindMatters* emergieron tras reconocer que los problemas eran demasiado complejos y multifacéticos como para tratarlos únicamente con programas específicos, por lo que el énfasis siguió desplazándose hacia conceptualizaciones más holísticas (p. ej. niño integral, escuela integral). Muy recientemente, a lo largo de los últimos dos o tres años, una serie de departamentos del gobierno australiano ha elaborado diversos documentos sobre políticas en las que se resalta la importancia de incorporar el bienestar emocional y social a los sistemas educativos de forma integral y no únicamente como adendas al plan de estudios.

Las nuevas políticas educativas estatales centradas en el bienestar emocional y social incluyen:

- La *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* (Declaración de Melbourne sobre Objetivos Educativos para Jóvenes Australianos, 2008), que fomenta la idea de que los niños y jóvenes deben ser alumnos competentes, individuos creativos y con confianza en sí mismos, y ciudadanos activos e informados. También que los entornos socioeconómicos, étnicos o religiosos de niños y jóvenes no deben ser determinantes en su futura posición en la sociedad.
- El *National Education Agreement*, Acuerdo Educativo Nacional (*Council of Australian Governments*, Consejo de Gobiernos Australianos, 2008), que enfatiza la importancia de la inclusión social de todos los jóvenes australianos.
- *Investing in the Early Years*, Invirtiendo en los primeros años (2009), que prioriza: «un enfoque integral del niño, en sus dimensiones cognitivas, formativas, físicas, sociales, emocionales y culturales y de aprendizaje a lo largo de la vida» (*Council of Australian Governments*, 2009, p. 4). En un movimiento sorprendente e innovador—dado el contexto de una sociedad «orientada a los grandes logros»—, el nuevo marco de los Primeros Años pone «el énfasis en el aprendizaje basado en el juego, ya que el juego es el mejor vehículo para el aprendizaje de los niños pequeños al proporcionar los estímulos más apropiados para el desarrollo del cerebro». Este marco también reconoce la importancia del «desarrollo emocional y social.²⁰»
- El *Australian National Curriculum* (Plan de Estudios Nacional Australiano) es parte de la agenda nacional del gobierno para la reforma escolar iniciada en el 2007. Este nuevo plan de estudios abarca desde el jardín de infancia hasta el curso 12 y su elaboración es responsabilidad de la Aus-

tralian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Autoridad Australiana de Programas de Estudios, Evaluaciones e Informes, ACARA). Se discutirá en mayor profundidad en los casos prácticos.

3. Situación de la educación emocional y social en Australia

Este apartado proporciona una visión de algunas de las iniciativas clave en educación emocional y social que están funcionando en Australia. El primer punto describe iniciativas curriculares básicas e iniciativas escolares integrales desarrolladas e implementadas por el gobierno australiano, que identifican e incluyen de forma explícita teorías y práctica de la educación emocional y social. El resto ofrece una muestra a grandes rasgos de otras iniciativas menos prescriptivas y menos basadas en el plan de estudios, pero que, no obstante, se engloban de forma general en el dominio de la educación emocional y social (incluidas algunas iniciativas familiares y comunitarias).

3.1 Enfoques explícitos de la EES (educación emocional y social): intervenciones curriculares y escolares integrales

Por «enfoques explícitos de la EES» me refiero a los enfoques prescriptivos basados en el plan de estudios del «aprendizaje emocional y social» de CASEL y otros programas que se centran primordialmente en el aprendizaje de ciertas habilidades.

3.1.1 *MindMatters: Leading Mental Health and Wellbeing* (La importancia de la mente: Liderando el bienestar y la salud mental 2000-actualmente)

Como se ha mencionado con anterioridad, el gobierno australiano ha puesto en marcha varias iniciativas educativas en respuesta a los graves problemas de salud mental entre los jóvenes. El más sólidamente establecido y probablemente más conocido es *MindMatters*, financiado por el *Australian Government Department of Health and Ageing* (Departa-

mento Estatal Australiano de Salud y Personas Mayores), que se encuentra en su décimo año de implantación en los centros de educación secundaria del país. *MindMatters* fue desarrollado, con un enfoque de escuela integral, como una estrategia de prevención primaria orientada al fomento y protección del bienestar y de la salud mental de todos los miembros de la comunidad escolar.

MindMatters es un paquete de recursos que promueve un enfoque escolar integral exhaustivo que incluye el desarrollo profesional del profesorado. En toda Australia, más del 80% de las escuelas con alumnos matriculados en educación secundaria han enviado a su personal sus cursos de formación gratuitos. *MindMatters* proporciona recursos del plan de estudios para uso en clase, así como materiales para ayudar a las escuelas a crear un entorno de atención y apoyo y a crear asociaciones productivas con su comunidad, incluyendo a las familias y al sector sanitario. Uno de sus objetivos es mejorar el desarrollo de entornos escolares donde los jóvenes se sientan seguros, valorados, comprometidos y útiles.

Adicionalmente se ofrece ayuda, a las comunidades escolares que lo necesiten, en el diseño de estrategias que habiliten un *continuum* de apoyo para estudiantes con otras necesidades relacionadas con el bienestar y la salud mental.

Entre otros elementos, el paquete incluye módulos sobre el acoso escolar, la prevención de suicidios, la mejora de la resiliencia, el dolor y la pérdida, y la diversidad. En este capítulo, me interesa especialmente resaltar que uno de los objetivos de *MindMatters* es «desarrollar las habilidades emocionales y sociales necesarias para afrontar los retos de la vida». Partiendo de las cinco competencias fundamentales identificadas por CASEL, utiliza un marco estructural ligeramente adaptado a tres «aprendizajes emocionales y sociales»:

- autogestión y autoconciencia;
- conciencia social y habilidades relacionales; y
- toma responsable de decisiones.

También destaca la importancia del «conocimiento espiritual», ilustrativo del «enfoque del estudiante integral» de *MindMatters*.

Desarrollo profesional de *MindMatters*.

Más de 120.000 participantes pertenecientes a escuelas o relacionados con ellas han asistido a los seminarios de desarrollo profesional desde el año 2000. A las sesiones han acudido profesionales del:

- 86,8% de las escuelas públicas a nivel nacional
- 73,3% de las escuelas independientes a nivel nacional
- 88,9% de las escuelas católicas a nivel nacional

MindMatters ha sido exhaustivamente evaluado durante más de diez años desde su introducción en el 2000.²¹ Esta evaluación en múltiples ámbitos a lo largo de varios años demostró que puede ser un poderoso catalizador del cambio positivo en los centros escolares.

3.1.2 *KidsMatter: Australian Primary Schools Mental Health Initiative (La importancia de los niños: Iniciativa para la salud mental en las escuelas australianas de primaria: 2007 a hoy*

Continuando con el éxito alcanzado con *MindMatters* en las escuelas de enseñanza secundaria, el Australian Government Department of Health and Ageing desarrolló una iniciativa paralela para su implantación en las escuelas de primaria de toda Australia. Su segunda gran iniciativa, *KidsMatter*, se proyectó en colaboración con varias otras organizaciones clave: *beyondblue*, la iniciativa nacional contra la depresión, la *Australian Psycho-*

Existe un conjunto de pruebas contundentes que confirman que ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales, incluida la resiliencia, deriva en una mejor salud mental. Asimismo, si los niños con problemas de salud mental se identifican en una etapa temprana y se les asiste, será menos probable que presenten trastornos al llegar a adultos. (KidsMatter)

logical Society (Sociedad Psicológica Australiana), y *Principals Australia* (Directores Escolares de Australia) con el apoyo de *Australian Rotary Health*. *KidsMatter Primary* empezó como proyecto piloto en 2007-2008 con 101 escuelas participantes a nivel nacional. Aproximadamente otras 300 se involucraron en el programa durante el curso escolar 2010 y actualmente se están organizando asociaciones entre los sistemas escolares de cada estado y región para apoyar su expansión a más escuelas de todo el país. El gobierno australiano se ha comprometido recientemente a destinar 18 millones de dólares para la expansión a otras 1.700 escuelas para el mes de junio de 2014.

La base del desarrollo e implantación de *KidsMatter* está firmemente fundamentada en el análisis presentado anteriormente con respecto a la alta incidencia de problemas de salud mental juvenil en Australia.

«Se estima que uno de cada siete niños de educación primaria tienen algún problema mental, siendo los más comunes la depresión, ansiedad, hiperactividad y agresividad. Existe un conjunto de pruebas contundentes que confirman que ayudar a los niños a desarrollar habilidades emocionales y sociales, incluida la

resiliencia, deriva en una mejor salud mental. Asimismo, si los niños con problemas de salud mental se identifican en una etapa temprana y se les asiste, será menos probable que presenten trastornos al llegar a adultos».²²

Es particularmente significativo que uno de los cuatro componentes claves del programa sea la educación emocional y social. Los componentes principales de *KidsMatter* son:

- Componente 1: Una comunidad escolar positiva
- Componente 2: Aprendizaje emocional y social (AES) para los estudiantes
- Componente 3: Educación y apoyo de los padres
- Componente 4: Intervención temprana para estudiantes con problemas de salud mental

Un análisis más detallado del componente 2: el aprendizaje emocional y social demuestra que el programa se inspira principalmente en las cinco competencias centrales identificadas por CASEL:

- Autoconciencia
- Autogestión
- Adopción responsable de decisiones.

- Habilidades relacionales
- Conciencia social

El marco conceptual de CASEL ha sido importado como base del programa.

3.1.3: Aprendizaje emocional y social²³ en las escuelas públicas de Queensland

El Queensland State Government Department of Education and Training (Departamento Gubernamental de Educación y Formación del Estado de Queensland) también ha puesto su punto de mira en el aprendizaje emocional y social. A diferencia de los programas escolares integrales del gobierno federal, *MindMatters* y *KidsMatter*, el gobierno de Queensland no proporciona ningún programa concreto, sino que ofrece en su página web una introducción al aprendizaje emocional y social, de nuevo basado en el enfoque de CASEL. Sin embargo, hace una contribución valiosa adicional al conjunto de recursos australianos proporcionando una guía para el aprendizaje emocional y social. Este documento comprende un listado exhaustivo de los programas disponibles en el mercado en Australia.

Además de *MindMatters* y *KidsMatter*, pueden adquirirse mediante pago muchos otros programas a los que se puede acceder desde la página web del gobierno de Queensland.²⁴

3.2 Enfoques implícitos en los contextos de comunidad, familia y escuela

Por enfoques implícitos de la EES me refiero al ámbito contextual más amplio de la «educación emocional y social», que incluye estilos educativos holísticos y endoculturización familiar y comunitaria.

3.2.1 Prácticas pedagógicas culturales más amplias que facilitan la inclusión de la educación emocional y social en la comunidad

Beyond Blue. National Depression Initiative, Iniciativa nacional contra la depresión: *beyondblue* es una organización nacional, independiente y sin ánimo de lucro que trabaja

con el objetivo de abordar problemas relacionados con la depresión, ansiedad y trastornos por abuso de sustancias en Australia. <http://www.beyondblue.org.au/index.aspx>.

The Inspire Foundation: Se estableció en 1996 en Australia como respuesta directa a las entonces crecientes tasas de suicidio juvenil. Combina la tecnología con el compromiso directo de los jóvenes de ofrecer online innovadores y prácticos programas para prevenir el suicidio y mejorar el bienestar y la salud mental juvenil. Su misión es ayudar a millones de jóvenes a vivir vidas más felices. <http://www.inspire.org.au/about-inspire.html>.

Reach Out, Australia: Es un servicio online que nace con el propósito de inspirar a los jóvenes, para que se autoayuden en etapas difíciles y encuentren formas de aumentar su bienestar y salud mental. Su objetivo es mejorarlo creando habilidades y proporcionando información, apoyo y referentes de forma atractiva para la juventud. Reach Out es un programa dirigido por la Fundación Inspire. <http://au.reachout.com/>.

National Advisory Group on Body Image, Grupo Asesor Nacional sobre la Imagen Física: El Grupo Asesor presta su asistencia en la elaboración de un nuevo Código de Conducta voluntario de la Imagen Física y asesora al gobierno acerca de las preocupaciones que crea en la juventud australiana un aspecto físico negativo y el impacto que este problema provoca tanto en los propios jóvenes, como en sus amigos y en la comunidad. Siete de cada diez alumnas de instituto consideran que el tipo ideal es más delgado que el suyo y solo el 16% de las jóvenes declaran ser felices con su peso. <http://www.deewr.gov.au/Youth/Pages/NationalAdvisoryGroupOnBodyImage.aspx>.

Social Inclusion Board, Junta de Inclusión Social: La *Australian Social Inclusion Board* se fundó en mayo de 2008. Es el principal órgano asesor del gobierno en la búsqueda de estrate-

gias para que prospere la situación de los más desfavorecidos de nuestra comunidad y mejore su inclusión en la sociedad.

<http://www.socialinclusion.gov.au/Partnerships/Board/Pages/default.aspx>.

Parenting Australia: Parenting Australia es una comunidad de apoyo online para mujeres embarazadas y familias con bebés y niños menores de cinco años.
<http://parentingaustralia.com.au/>.

Raising Children Network, Red para el Cuidado Infantil: La página web australiana de padres y madres: Información exhaustiva, práctica y experta sobre la crianza y salud infantil, con actividades para niños de 0 a 15 años. <http://raisingchildren.net.au/>.

3.2.2 Educación emocional y social en los grupos marginales de la sociedad

Indigenous Cultural Festivals and Wellbeing, Bienestar y festivales culturales indígenas²⁵

En reconocimiento a la situación desfavorecida y de alienación que sufre una alta proporción de jóvenes indígenas, muchos de los cuales aspiran a estudiar en la universidad, *RMIT University Global Cities Research Institute* ha iniciado un proyecto denominado «*Globalizing Indigeneity: Indigenous Cultural Festivals and Wellbeing in Australia and the Asia-Pacific*» («Globalizando la indigeneidad: bienestar y festivales culturales indígenas en Australia y el área de Asia-Pacífico»), cuyo objetivo es trabajar en los niveles más profundos de empoderamiento, que suelen permanecer invisibles. El proyecto, que recibió una subvención del *Australian Research Council* (Consejo de Investigación Australiano) en 2008 para asociarse con la Fundación Telstra, examina la relación entre los festivales indígenas australianos y la salud y el bienestar de su comunidad y juventud.

El fundamento del proyecto es que las comunidades indígenas en Australia (y en otros lugares) sufren una situación desfavorecida

extrema. El norte de Australia, y muchos otros lugares de la región, se enfrentan a una bomba de relojería demográfica de jóvenes alienados, autodestructivos y culturalmente desorientados, que toma la forma de ataques violentos en lugares como Wadeye, Palm Island y Port Moresby. Los festivales culturales son uno de los pocos espacios sistemáticamente positivos para las comunidades indígenas en su objetivo de reivindicar una imagen más constructiva de sí mismos intergeneracionalmente y como parte de su lucha por un respeto como cultura diferente en la comunidad nacional en general. Los festivales culturales también proporcionan un insólito enclave para negociar, en territorio indígena, nuevos emplazamientos para estos eventos interculturales, por ejemplo, el *Croc Festival*, celebrado en numerosos puntos de toda la geografía australiana, el *Dreaming Festival*, celebrado anualmente en Woodford, Southern Queensland; y el *Garma Festival*, en North East Anrhem Land.

Como breve ejemplo de caso práctico, el *Croc Festival* «es un evento análogo al *Rock Eisteddfod Challenge*, representante del *Global Rock Challenge*, que involucra a jóvenes de todos los países del mundo en espectáculos de artes escénicas libres de drogas» (Phipps y Slater, 2010). El primer festival *Croc*, llamado en sus inicios *Croc Eisteddfod Festival*, se celebró en Weipa, West Cape York, Far North Queensland, en julio de 1998, y participaron 350 estudiantes de diecisiete escuelas de Cape York y Torres Strait (*Croc Festival*). En 2007, se celebraron siete eventos en todo el país con la participación de 19.000 estudiantes. Se pretendía inspirar y estimular a estudiantes tanto indígenas como no indígenas y a sus comunidades a celebrar la juventud y la cultura y, concretamente, formas indígenas de cultura y diversidad (Phipps y Slater, 2010). Se atribuye a los festivales el logro de aumentar la autoestima y habilidades sociales y de expandir el sentido de identidad y pertenencia entre los jóvenes indíge-

Los festivales culturales son uno de los pocos espacios sistemáticamente positivos para las comunidades indígenas en su objetivo de reivindicar una imagen más constructiva de sí mismos intergeneracionalmente y como parte de su lucha por un respeto como cultura diferente en la comunidad nacional en general

nas, contribuyendo así a su desarrollo emocional y social.

El proyecto RMIT de festivales indígenas supera el fundamento neoliberal de proporcionar un mero acceso a los estudiantes indígenas para aumentar su participación en la economía nacional. Va más allá de resolver problemas de mera justicia social de equidad y participación. Más bien, tiene el potencial de empoderar y, de hecho, transformar a los estudiantes indígenas y a su relación con la *RMIT University* rindiendo homenaje a sus formas concretas de conocimiento, tal y como expresan en sus propios festivales culturales. En el informe completo de este proyecto figura más información sobre cómo funcionan estos festivales como acto de colaboración entre las comunidades aborígenes y la universidad.²⁶

En resumen, el informe concluye que «los festivales son importantes en las comunidades indígenas por su contribución al bienestar, resiliencia y capacitación. Aumentan la autoestima y la confianza cultural individual y comunitaria; desarrollan liderazgo local; iniciativas sociales, económicas y culturales; abren espacios creativos para oportunidades individuales y colectivas; y proporcionan un punto de interés para el gobierno y otros proveedores de servicios para ajustar mejor las necesidades y aspiraciones de la comunidad» (Phipps y Slater, 2010, p. 86).

Refugiados y solicitantes de asilo. Proyecto Esperanza en el sur de Australia

El proyecto *Doing Social Sustainability: the Utopian Imagination of Youth on the Margins* (Buscando la sostenibilidad social: la utópica imaginación de la juventud marginal) pretendía descubrir cómo imaginan los jóvenes marginales el futuro y qué significado tiene para ellos la esperanza. La premisa del proyecto era que la imaginación utópica de los jóvenes marginados podía contribuir al desarrollo de dos temas cruciales para la sostenibilidad social: la esperanza y el futuro. El proyecto inició una investigación en escuelas de educación alternativa en el sur de Australia a finales de 2006 y principios de 2007. Estas escuelas se dirigen a chicos y chicas que puedan estar en situación «de riesgo», sean incapaces de integrarse en la enseñanza convencional y tengan problemas con la violencia, el abuso de sustancias o el sistema de justicia de menores. Los jóvenes, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, hablaron en clase con los investigadores que, a su vez, les animaron a realizar dibujos, les entrevistaron y les dieron una cámara para hacer fotografías de gente, lugares y cosas que asociaban con la esperanza y «el futuro». Los resultados de estas entrevistas y actividades constituyeron la base para una exposición en el Migration Museum, en South Australia. La exposición, titulada Esperanza, formó parte del Festival de Arte de Adelaide en 2008. El Instituto de

La importancia de la esperanza en la prevención del suicidio juvenil ha sido bien documentada y es, consecuentemente, una característica clave que debe adoptarse en los enfoques contextuales de la educación emocional y social

Investigación Hawke para Sociedades Sostenibles (*Hawke Research Institute for Sustainable Societies*) asumió el proyecto que se convirtió en proyecto de vinculación 2006-2008, financiado por el *Australian Research Council*.²⁷ La importancia de la esperanza en la prevención del suicidio juvenil ha sido bien documentada y es, consecuentemente, una característica clave que debe adoptarse en los enfoques contextuales de la educación emocional y social.

STREAT. Social Enterprise for Homeless Young People, Empresa social para jóvenes sin hogar, Melbourne

STREAT = juventud en la calle + comida en la calle + cultura en la calle. Impulsada por su preocupación por los 100 millones de jóvenes que viven o trabajan en las calles del mundo, STREAT es una empresa social que proporciona a los jóvenes sin hogar un apoyo en su camino profesional a largo plazo en el sector de la hostelería. Gestiona cafeterías en las calles de Melbourne donde los jóvenes reciben formación. La comida está inspirada en los vendedores ambulantes de todo el mundo. STREAT cree que los grandes y difíciles problemas sociales, como la situación de la juventud sin techo, no son aceptables y trabaja para conseguir una respuesta creativa a gran escala. Su empresa social de servicios hosteleros se dedica a proporcionar apoyo en el camino hacia el empleo a jóvenes que han estado viviendo en la calle o en situación de riesgo de acabar en ella. Combinan el cobijo

del apoyo social con la formación industrial y las oportunidades laborales en sus cafeterías ambulantes. Como empresa social, todas sus actividades comerciales se dedican a la generación de fondos para dedicarlos a áreas con necesidades sociales graves. Han diseñado una forma diferente de hacer negocios: una participación en el mercado innovadora y responsable que resuelve problemas a gran escala a la vez que cubre necesidades de consumo conocidas.

La empresa social STREAT²⁸ se basa en los siguientes cinco valores:

- **Descubre:** creemos en el aprendizaje permanente
- **Crea:** abordamos problemas con imaginación y pasión
- **Alimenta:** nuestras comidas nutren tanto al cliente como a la juventud
- **Conecta:** acercamos ideas, personas y comunidades
- **Sostiene:** aspiramos a la sostenibilidad en todas nuestras actividades

En resumen, este proyecto nos ofrece un muy buen ejemplo de cómo puede estimularse a los jóvenes para que adquieran habilidades emocionales y sociales de las que obviamente carecían, a través de un escenario contextual naturalizado, más que a través del artificio de programas, que tienden a ser inefectivos en estos casos.

Tabla 1. Pedagogías postformales que apoyan cuatro valores pedagógicos centrales

Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía del amor</i> (Estilos educativos que enfatizan el afecto, la contemplación, la empatía, el amor y la veneración)	
Educación integral y holística	Incluye una educación amplia, ecléctica y holística y también enfoques específicos integrales/integradores (Bronson y Gangadean, 2006; Miller, 2000; Stack, 2006).
Educación emocional y social	Existen dos tipos primordiales: enfoques curriculares conceptuales explícitos y relacionales contextuales implícitos (consulte los capítulos de este informe).
Educación espiritual y transformadora	Diversidad en valores espirituales, aconfesionales, y también contemplativos y otros enfoques transformadores del aprendizaje (Glazer, 1994; Hart, 2001a).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la vida</i> (Estilos educativos que apoyan el cambio de los conceptos <i>estáticos</i> al pensamiento vivo)	
Educación imaginativa	La imaginación es una dimensión importante para dar vida a los conceptos y apoyar así el desarrollo de la vitalidad del pensamiento (Egan, 1997; Nielsen, 2006).
Educación ecológica y sostenibilidad	Enfoques basados en perspectivas ecológicas, sensibilización ambiental, respeto por el entorno natural y sostenibilidad (Jardine, 1998; Orr, 1994).
Educación de futuros y de la previsión	Fomento del pensamiento previsor a largo plazo y visión imaginativa de futuros preferidos, sin limitarse a perpetuar el pasado (Gidley, Bateman y Smith, 2004; Hicks, 2002).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la sabiduría</i> (Estilos educativos que estimulan la creatividad, la complejidad y la perspectiva múltiple)	
Sabiduría en educación	Existen teorías educativas específicas enfocadas al cultivo de la sabiduría (Hart, 2001b; Sternberg, 2001).
Complejidad en educación	Enfoques educativos que se inspiran y abrazan la ciencia y la filosofía de la complejidad (Davis, 2004; Morin, 2001).
Creatividad en la educación	Superación de la percepción de la creatividad como un «plus» en la educación, y reconocimiento de la creatividad como un cimiento educativo fundamental (Neville, 1989; Sloan, 1992).
Enfoques educativos postformales que apoyan la <i>pedagogía de la voz/ del lenguaje</i> (Estimulación de la sensibilidad a los contextos lingüísticos, culturales y paradigmáticos)	
Educación estética y artística	Enfoques que cultivan la sensibilidad estética mediante la exposición y participación en una amplia serie de actividades artísticas (Abbs, 2003; Read, 1943; Rose y Kincheloe, 2003).
Pedagogías postmodernas y postestructuralistas	Integración de las contribuciones de la filosofía continental (especialmente francesa) en la identificación de las políticas de la voz y la marginalidad (Elkind, 1998; Peters, 1998).
Pedagogías críticas, postcoloniales y globales	Profundización en la mejora de la conciencia de las voces políticas dominantes y los derechos de las culturas y subculturas marginales a dejarse oír (Freire, 1970; Giroux, 1992).



Figura 1. Pedagogías postformales y valores pedagógicos básicos del amor, la vida, la sabiduría y la voz

3.2.3 Pedagogías postformales

Como se señaló en el apartado anterior sobre la historia de la educación, los australianos siempre han priorizado la libertad de elección y la diversidad en la educación. Esto ha conllevado al crecimiento de la ya gran proporción de escuelas independientes en Australia, muchas de las cuales funcionan con una filosofía, enfoque u orientación específicos. Además de las iniciativas educativas emocionales y sociales explícitas expuestas anteriormente,

varios enfoques educativos abordan implícitamente la educación emocional y social en un contexto más amplio.

Al hilo de mi investigación sobre la evolución de la conciencia y los enfoques educativos que la apoyan, he identificado una docena o más de enfoques educativos postformales — o *pedagogías postformales*— que, aunque no se centran explícitamente en la educación emocional y social, abogan por una educación

más amplia y holística del niño, tan necesaria en el fragmentado mundo del siglo XXI. Paradójicamente, muchos de estos enfoques alternativos son bastante independientes entre sí y discurren aparentemente aislados de otros similares. Mi interés radica en descubrir hasta dónde se extienden estos distintos enfoques, explorar sus relaciones y reflejarlas.

En investigaciones previas identifiqué las relaciones teóricas entre varios temas que surgían de la evolución del discurso de la conciencia y varios discursos educativos postformales (Gidley, 2007, 2009). De la intersección entre estos dos grupos surgieron cuatro valores pedagógicos: las pedagogías del amor, de la vida, de la sabiduría y de la voz. Aunque los valores pedagógicos centrales y los enfoques educativos postformales suelen solaparse en gran parte e imbricarse, estos últimos se han agrupado en torno al valor pedagógico que parecen apoyar con más ahínco (véase la Tabla 1). Esta agrupación puede considerarse como un tipo de *teorización delicada*²⁹ que debe distinguirse de la *categorización formal* de zonas diferenciadas, como se puede apreciar en el análisis formal (véase también Figura 1).

Puede encontrarse más información sobre estos enfoques en Gidley, 2007a, 2008, 2009). Aunque excede del objetivo de este artículo el discutir estos enfoques en detalle, el primer caso práctico estudiado que aparece a continuación se basa en el enfoque holístico e integral de la educación Waldorf.

4. Caso práctico 1: educación socioemocional integral

4.1 Iniciativa para un plan nacional de estudios Steiner Waldorf en Australia

El plan de estudios australiano reconoce el derecho de cada estudiante al conocimiento, entendimiento y habilidades que proporcionen los fundamentos de un aprendizaje efectivo y permanente y la participación en la comunidad australiana.³⁰ (p. 9)

Como fundamento para el nuevo plan de estudios nacional, existen documentos recientes de políticas estratégicas que enfatizan la importancia del desarrollo integral del niño. Como objetivo educativo principal se ha declarado unívocamente que: «los niños y jóvenes deben convertirse en alumnos competentes, individuos creativos y seguros de sí mismos, y ciudadanos activos e informados».³¹ El plan de estudios nacional posibilita cuatro alternativas:

- Plan de estudios nacional Waldorf
- Plan de estudios nacional Montessori
- Plan de estudios internacional de bachillerato
- Exámenes internacionales de la *University of Cambridge*³²

El resto de este subapartado se centrará en el reciente proceso de desarrollo del Plan de estudios nacional Steiner Waldorf y en concreto, de cómo encuadra la importancia de la educación emocional y social en el marco de las directrices del plan de estudios nacional. Debemos destacar aquí que la información sobre estos enfoques curriculares alternativos no está muy difundida.

4.2 Educación holística para integrar las necesidades emocionales y sociales

Inicialmente desarrollada en Alemania a principios del siglo XX por Rudolf Steiner (1861-1925), existen hoy día alrededor de 1.000 escuelas autónomas, asistemáticas y aconfesionales y unas 1.600 guarderías en todo el mundo. En armonía con otros enfoques holísticos, la pedagogía Steiner Waldorf cultiva e integra las dimensiones cognitivo-intelectuales, fisiológicas, psico-emocionales y ético-espirituales del desarrollo infantil. La alimentación del potencial individual de cada niño se valora, por tanto, en el contexto «íntegro» de la sociedad y en relación a esferas de actividad locales, nacionales y globales cada vez más amplias. Proporciona una educación emocional y social implícita despertando una reverencia natural por la vida,

Algunas de las características del cambiante panorama educativo que se identifican con el enfoque educativo Steiner Waldorf incluyen: la atención a la creatividad, la complejidad, la imaginación y la sensibilización espiritual

sentimientos de respeto y admiración y amor por el aprendizaje (Gidley, 2009; Nielsen, 2004).

En este enfoque está implícita una dimensión emocional y social: los estudiantes *conocen* y entienden el contenido, pero como sus sentimientos han estado en contacto con el proceso de aprendizaje, también les *importa* el fenómeno observado y es más probable que se despierte en ellos una dimensión ética de la experiencia de aprendizaje. Guiada por las perspectivas que Nel Noddings (2003, 2008) enfatiza en sus escritos sobre las pedagogías del afecto y la felicidad, la educación Steiner Waldorf promueve la práctica del “*looping*”, donde idealmente un profesor permanece con la misma clase durante el período central de la infancia (de 7 a 14 años). La relación continua entre el niño y el profesor, así como las comunicaciones periódicas con los padres, le posibilita la evaluación continua del trabajo del niño de forma discreta aunque exacta y le permite detectar sus puntos fuertes y débiles. El profesor puede controlar el progreso del niño a lo largo de un *continuum* basado en los aspectos académicos, evolutivos y sociales, en lugar de orientarse principalmente por las pruebas formales. El enfoque Steiner Waldorf reconoce la dimensión espiritual del niño y se fundamenta en las diferentes tradiciones literarias asociadas a las religiones mayoritarias del mundo para conformar las celebraciones de festivales y los ricos elementos narrativos del plan de estudios. Las

experiencias de aprendizaje diario también incluyen el trabajo en equipo, la colaboración y la resolución de conflictos para promover la ciudadanía.

4.3 Relevancia de la pedagogía Steiner Waldorf en el siglo XXI

La educación Steiner Waldorf en Australia es parte de un movimiento internacional variado y activo con una orientación global implícita. El respeto por las diferentes agrupaciones lingüísticas, religiosas y culturales está inserto en las perspectivas educativas. En Australia, los materiales sobre culturas asiáticas e indígenas que contiene el plan de estudios incorporan aspectos de la integración cultural, que constituye una parte importante en la educación emocional y social.

Mediante la ampliación de la investigación empírica, *fenomenológica* y *basada en investigación* en las áreas de la educación imaginativa y de la educación emocional y social, los educadores Steiner Waldorf trabajan ahora junto a investigadores convencionales en estos campos y en otros relacionados. Algunas de las características del cambiante panorama educativo que se identifican con el enfoque educativo Steiner Waldorf incluyen: la atención a la creatividad, la complejidad, la imaginación y la sensibilización espiritual. Existe también un creciente interés entre los educadores por las teorías del holismo, pluralismo, multiculturalismo y humanismo (Gidley, 2009; Slaughter, 2004).

A lo largo de los últimos veinte años, los investigadores sobre el futuro de la educación han identificado los componentes claves para una educación del siglo XXI que preparará mejor a los jóvenes para las complejidades e incertidumbres del futuro. La investigación en Australia con estudiantes del sistema Steiner Waldorf demostró que muchas de estas características constituyen aspectos clave de la educación Waldorf (Gidley, 1998, 2002).

El enfoque educativo Steiner Waldorf identifica el cambio evolutivo presente tanto en los procesos psicológicos como en la vida cultural. Una característica crucial del enfoque Steiner Waldorf reside en la consideración de que el desarrollo madurativo de cada niño hasta la edad adulta resume aspectos del camino evolutivo de la humanidad a través de la historia (Steiner, 1923/1996; Gidley, 2009). Esta orientación filosófica proporciona un marco conceptual para integrar el contenido curricular desde el jardín de infancia hasta la clase 12 (de 5 a 17 años aproximadamente) y también conforma el método por el que el plan de estudios se imparte a los diferentes grupos de edad. Se identifican tres etapas principales en el desarrollo infantil (Steiner 1907/1996) según observaciones e investigaciones relacionadas con los cambios que el crecimiento cognitivo, emocional y social y fisiológico provoca en la vida del niño. Un aspecto central de la pedagogía armoniza las áreas del desarrollo cognitivo (pensamiento), emocional (sentimiento-afecto) y físico/conductual (voluntad) con las tres etapas principales de la infancia: adolescencia (14-21 años), infancia (7-14 años) y primera infancia (0-7 años).³³ La introducción de habilidades y conocimiento se basa, por tanto, en un concepto educativo apropiado a la edad y disposición del niño (véase Elkind 1981, 1998).

Como enfoque pedagógico evolutivo pionero, aunque bien establecido, la educación Steiner Waldorf ofrece a los estudiantes de

herramientas para cubrir las complejas necesidades del siglo XXI. Una serie reciente de artículos de investigación puede encontrarse en las páginas web de la *Waldorf Research Educators Network* (Red de Educadores para la Investigación Waldorf, WREN www.ecswe.org), *Steiner Education Australia* (Educación Steiner en Australia, SEA www.steineroz.com), y la revista académica *Research on Steiner Education* (*Investigación sobre la Educación Steiner*, RoSE www.rosejournal.com).³⁴ El diseño del nuevo plan de estudios nacional Waldorf incorpora al marco educativo elementos relevantes de las etapas identificadas en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje (Mazzone, 1993; Nielsen, 2004, Gidley, 2007, 2008, 2009). Al cumplir este objetivo, la educación acompaña un profundo «entendimiento y reconocimiento de la naturaleza cambiante de los jóvenes como alumnos y de los retos y demandas que continuarán modelando su aprendizaje futuro» (*The Shape of the Australian Curriculum*, mayo de 2009, p. 6).

4.4 Armonización de las directrices educativas Steiner Waldorf con el plan de estudios nacional australiano

Desde sus orígenes a principios del siglo XX, la pedagogía Waldorf sigue aspirando a construir un puente conceptual que conecte los campos de la ciencia, el arte y las humanidades, y la espiritualidad (1923/2004). La filosofía educativa de Waldorf se encuentra en estrecha sintonía con la investigación en las áreas de la educación imaginativa (Egan, 2007; Nielsen, 2004) y del aprendizaje emocional y social (Clouder, 2008) y de teorías educativas contemporáneas que enfatizan el afecto y la felicidad (Noddings, 1992, 2003), el papel de las artes en el aprendizaje (Eisner, 2003; 2008), la importancia de la espiritualidad (Glazer, 1999; de Sousa, 2009) y la educación en valores (Lovat et al., 2009). Mi propia investigación sobre el futuro de la educación identifica enfoques educativos que apoyan el desarrollo de etapas superiores de

Tabla 2. Armonización del plan de estudios nacional australiano y la educación Steiner Waldorf

Directrices del plan de estudios nacional australiano	Directrices del plan de estudios Steiner Waldorf australiano	Principios pedagógicos centrales de la educación Steiner Waldorf
HABILIDADES Transposición de la teoría en aplicación práctica	HABILIDADES- MANOS Conocimiento transformado en experiencia	VIDA (VITALIDAD). Pedagogía de la vida Proceso, descubrimiento, movimiento, sensibilización ecológica. Vivificar el aprendizaje de modo imaginativo
ENTENDIMIENTO Individuos creativos y seguros de sí mismos	ENTENDIMIENTO -CORAZÓN Individuos creativos y seguros de sí mismos	AMOR (AFECTO). Pedagogía del amor Calor, afecto, relaciones, comunidad, sentimiento de pertenencia, reverencia, conexión
CONOCIMIENTO Alumnos competentes	CONOCIMIENTO - CABEZA Alumnos aventajados	SABIDURÍA (LUZ). Pedagogía de la sabiduría Modos de aprendizaje multimodales inteligencias múltiples, versatilidad creatividad y complejidad
CIUDADANOS ACTIVOS E INFORMADOS	CAPACIDAD MORAL Ciudadanos activos e informados	EQUILIBRIO (VOZ PERSONIFICADA) Pedagogía de la voz Estudiantes que encuentran su propia y auténtica voz, integración, equilibrio a través del conocimiento en profundidad

pensamiento y aprendizaje (Gidley, 2009) a través de cuatro valores pedagógicos centrales: el amor, la vida, la sabiduría y la voz (véase la Tabla 1 y la Figura 1). Estos cuatro valores han sido utilizados en el marco del plan de estudios nacional Steiner Waldorf para tender puentes conceptuales entre la pedagogía Waldorf y las directrices del plan de estudios nacional australiano.

La siguiente tabla ilustra la armonización entre las cuatro categorías principales de las directrices del plan de estudios nacional (habilidades, entendimiento, conocimiento y ciudadanos activos e informados) y su aplicación en el contexto del plan de estudios Steiner Waldorf, a través de las manos (habilidades), el corazón (entendimiento), la cabeza (conocimiento) y la capacidad moral (ciudadanos activos e informados). Estas categorías interrelacionadas se utilizan en el diseño del plan de estudios nacional Steiner Waldorf como plantillas para la descripción de contenidos y asignaturas curriculares.

5. Caso práctico 2: desarrollo emocional y social en la población total: el índice de desarrollo temprano australiano (AEDI, *Australian Early Development Index*)

El índice de desarrollo temprano australiano (AEDI) es una medida del desarrollo infantil enfocada a toda la población, y ha sido financiado por el departamento de educación, empleo y relaciones en el entorno laboral del gobierno australiano (*Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations*). El AEDI está coordinado por el *Centre for Community and Child Health* (Centro para la Salud Infantil y Comunitaria), el *Royal Children's Hospital* de Melbourne y un centro de investigación clave en el *Murdoch Children's Research Institute* (Instituto Murdoch de Investigación sobre la Infancia), en asociación con el *Telethon Institute for Child Health Research* (Instituto Telethon para la Investigación sobre Salud Infantil) de Perth.³⁵

En 2009 el AEDI se llevó a cabo por primera vez a nivel nacional y un 98% de los ni-

ños de 5 años fueron evaluados por sus profesores utilizando este índice. Los datos recogidos han proporcionado un cuadro único sobre el desarrollo en la primera infancia de los niños australianos. Entre el 1 de mayo y el 31 de julio se recopiló información acerca de 261.203 niños (el 97,5% de la población estimada de niños de 5 años a nivel nacional) con la colaboración de 15.528 profesores de 7.423 escuelas públicas, católicas e independientes de Australia. Aunque el índice de desarrollo se ensayó por primera vez en British Columbia (Canadá), Australia es la primera nación en el mundo que lleva a cabo un proyecto de tal envergadura.

El AEDI requiere la recogida de información con el objetivo de ayudar a crear una radiografía general del desarrollo infantil en comunidades de toda Australia. Los profesores rellenan una lista de 95 elementos para cada niño en su primer año de escolarización a tiempo completo (a la edad de 5 años). Esta lista mide cinco áreas principales o dominios de desarrollo infantil temprano:

- Bienestar y salud físico
- Competencia social
- Madurez emocional
- Habilidades lingüísticas y cognitivas (escolares)
- Habilidades comunicativas y conocimiento general

En el marco de esta investigación, cabe señalar que dos de las cinco medidas (*competencia social* y *madurez emocional*) están relacionados con el bienestar emocional y social. Sin embargo, los cinco dominios se consideran estrechamente ligados a los indicadores de buenos resultados sociales, educativos y de salud en la edad adulta.

Para los propósitos de este capítulo, me expandiré brevemente en los dos dominios más relevantes, cómo se miden y qué indica la muestra de la población general.

Nota del editor: los resultados del EDI canadiense (Early Development Index, índice de desarrollo temprano) se discuten en el capítulo «Educación emocional y social en el contexto canadiense» de este análisis internacional.

5.1 Dominio de la competencia social

Este dominio mide la competencia social, responsabilidad y respeto general del niño, su acercamiento al aprendizaje y su disposición a explorar cosas nuevas (véase la Tabla 3). Hay que tener en cuenta que estos criterios se han diseñado para evaluar a niños de cinco años.

5.2 Dominio de la madurez emocional

Este dominio mide el comportamiento pro-social y la disposición a ayudar, la ansiedad y el miedo, la conducta agresiva y la hiperactividad y desatención infantil.

Un breve resumen de los resultados de la evaluación general sugiere que aproximadamente el 75% de todos los niños de cinco años progresa adecuadamente en el desarrollo de estos dos dominios. Sin embargo, casi el 10% se encuentra en el margen de vulnerabilidad en su desarrollo y un 15% en situación de riesgo (véase la Tabla 5).

Como medida poblacional, el AEDI dirige su atención a todos los niños de la comunidad, examinando su desarrollo en la primera infancia. Se argumenta que si se desplaza el esfuerzo del niño en particular a todos los niños en la comunidad, se pueden lograr grandes resultados a la hora de apoyar los intentos encaminados a lograr un desarrollo óptimo en la primera infancia.

6. Caso práctico 3: educación emocional y social como programa específico: *Seasons for Growth (Estaciones para crecer) para niños que estén sufriendo dolor y pérdida*³⁷

Las experiencias de dolor y pérdida (separación, divorcio, muerte, enfermedad, discapacidad, migración, adopción, etc.) modifican significativamente las vidas de muchos niños y jóvenes. En Australia, por ejemplo, un 24%

Tabla 3. Adaptada del dominio de la competencia social del AEDI³⁶

	Niños con vulnerabilidad en su desarrollo	Niños que progresan adecuadamente
Competencia social general	Tienen habilidades sociales medias-bajas, poca confianza en sí mismos y pocas veces son capaces de jugar con niños diferentes e interactuar de forma cooperativa.	Tienen un desarrollo social bueno o excelente, alto grado de capacidad de llevarse bien con otros niños y de jugar con niños diferentes, normalmente de forma cooperativa y con confianza en sí mismos.
Responsabilidad y respeto	Nunca o pocas veces demuestran responsabilidad por sus acciones, respeto por lo ajeno y por los demás, autocontrol y no suelen ser capaces de seguir reglas ni cuidar de los materiales.	Casi siempre o la mayor parte de las veces demuestran respeto por los demás y por lo ajeno, respetan las normas y cuidan de los materiales, aceptan la responsabilidad de sus acciones y muestran autocontrol.
Acercamiento al aprendizaje	Nunca o pocas veces trabajan de forma ordenada e independiente, no suelen ser capaces de resolver problemas, seguir las rutinas de clase y no se ajustan fácilmente a cambios de rutina.	Siempre o la mayoría de las veces trabajan ordenada e independientemente y resuelven problemas, siguen instrucciones y rutinas de clase y se adaptan fácilmente a los cambios.
Disposición a explorar cosas nuevas	Nunca o pocas veces muestran curiosidad por el mundo exterior y son poco dados a explorar libros o juguetes nuevos u objetos y juegos que no les son familiares.	Se interesan por el mundo que les rodea y tienen curiosidad por explorar libros o juguetes nuevos u objetos y juegos que no les son familiares.

Tabla 4. Adaptada del dominio de madurez emocional del AEDI

	Niños vulnerables en su desarrollo	Niños que progresan adecuadamente
Comportamiento prosocial y disposición a ayudar	Nunca o casi nunca se muestra dispuesto a ayudar, por ejemplo a personas heridas, enfermas o decepcionadas, ofreciendo ayuda espontáneamente e invitando a otros a involucrarse.	A menudo se muestra dispuesto a ayudar, por ejemplo a personas heridas, enfermas o disgustadas, ofreciendo ayuda espontáneamente e invitando a otros a involucrarse.
Comportamiento ansioso y miedoso	Muestra a menudo la mayoría de los comportamientos característicos de la ansiedad: pueden estar preocupados, decaídos, nerviosos, tristes o ser excesivamente tímidos, indecisos; y pueden disgustarse al traerlos a la escuela.	Casi nunca o nunca muestran comportamientos de ansiedad, son felices y capaces de disfrutar de la escuela y se encuentran cómodos en ella.
Comportamiento agresivo	A menudo muestran conductas agresivas: se ven involucrados en peleas físicas, dan patadas o muerden a los demás, se apropian de objetos ajenos, son desobedientes o tienen rabietas.	Casi nunca o nunca muestran conductas agresivas y no utilizan la agresión como medio para resolver un conflicto, no tienen rabietas y no se comportan de forma mezquina con los demás.
Hiperactividad y falta de atención	Muestran a menudo un comportamiento hiperactivo: se muestran inquietos, distraídos, impulsivos, nerviosos y tienen dificultad para resolver actividades.	Nunca muestran comportamientos hiperactivos y son capaces de concentrarse, resuelven actividades seleccionadas, esperan su turno y, en general, piensan antes de hacer algo.

Tabla 5. Resultados AEDI de competencia social y madurez emocional

	Número de niños*	Puntuación media# 0 - 10	Vulnerables en su desarrollo	Desarrollo en riesgo	Progresan adecuadamente	
			Por debajo del percentil 10 %	Entre el percentil 10 y el 25 %	Entre el percentil 25 y el 50 %	Por encima del percentil 50 %
Competencia social	245,356	9.2	9.5	15.2	22.8	52.6
Madurez emocional	244,363	8.7	8.9	15.5	25.4	50.2

de los jóvenes de entre 18-24 años declaran que sus padres se habían separado o divorciado antes de que ellos cumplieran los 18 años, y un 5% sufrió la muerte de uno de sus padres durante su infancia (Australian Bureau of Statistics, Oficina Australiana de Estadísticas, 2008). Las respuestas emocionales comunes, como la tristeza, la ansiedad, el enfado, el resentimiento, la confusión, la culpa y las tensiones relacionadas con la fidelidad (Graham, 2004; Worden, 1991; Worden, 1996) necesitan escucharse, reconocerse y respetarse.

El programa *Seasons for Growth* (SfG) es una intervención en el plan de estudios, basada en la investigación, desde el jardín de infancia hasta el curso 12. Su objetivo es promover el bienestar emocional y social de niños y jóvenes (de 6 a 18 años) que han vivido un cambio significativo en sus vidas como resultado de una muerte, separación o divorcio. Se ha desarrollado en respuesta a las preocupaciones de la comunidad australiana por las implicaciones que la rampante tasa de divorcios pudiera tener en los niños, pero también para compensar su falta de apoyo cuando se produce una muerte en sus familias (Graham, 1996a; Graham, 1996b; Graham, 2002a; Graham, 2002b). El programa SfG implica procesos de aprendizaje en pequeños grupos, de igual a igual (con la guía de un adulto) creando un espacio para que los niños «tengan voz» y proporcionando una invitación al aprendizaje y la práctica de nuevos modos de pensar y responder a los cam-

bios que atraviesan en sus familias. El énfasis se pone en entender los efectos del cambio, el dolor y la pérdida, al mismo tiempo que se adquieren habilidades comunicativas, de toma de decisiones y de resolución de conflictos a través de una red de apoyo entre iguales, para restablecer la autoestima y la confianza en sí mismos.

SfG es un programa grupal de ocho semanas (habitualmente entre 4-7 niños con un adulto de «compañía»), con una novena sesión de «celebración» y dos sesiones «reconectoras» subsecuentes (que oscilan entre los 40-60 minutos de duración cada una). Hay cinco «niveles» SfG: tres para alumnos de escuela primaria (6-8 años, 9-10 años y 11-12 años) y dos para secundaria (13-15 años y 16-18 años). Cada nivel SfG tiene una estructura curricular sólida e incorpora una amplia gama de actividades de aprendizaje creativas clasificadas en función de la edad, entre las que se incluyen: arte, mimo, juego de roles, historias, debate, plastilina, música y edición de un periódico. El aprendizaje infantil se genera mediante conversaciones respetuosas guiadas (no dominadas) por un adulto adecuadamente capacitado («compañía»), cuyo papel exige la habilidad de escuchar a los niños y oír su voz, pero también de ayudarles a descubrir y negociar quiénes son y cuál es su lugar en el mundo.

La teoría del dolor que respalda el programa se basa en las «tareas» de Worden

Como sugiere el nombre del programa, se utiliza la imagen de las cuatro estaciones para ilustrar que el dolor es cíclico y no un viaje lineal con un destino definido

(Worden, 1991; Worden, 1996). Esta conceptualización del dolor es significativa al señalar una evolución de la pasividad a la acción /responsabilidad para gestionar la propia experiencia. De este modo, se examinan más de cerca las nociones de la competencia y diligencia –o autogestión– en los niños. Al reconocer la compleja interrelación entre la diligencia y la vulnerabilidad infantil, el programa los ayuda no solo a comprender lo que ocurre cuando tiene lugar un cambio significativo y una pérdida en sus vidas, sino, lo que es más importante, cómo responder a él.

Como sugiere el nombre del programa, se utiliza la imagen de las cuatro estaciones para

ilustrar que el dolor es cíclico y no un viaje lineal con un destino definido. Cada una de las ocho sesiones semanales explora un tema conceptual, como por ejemplo «soy especial», «la vida cambia como las estaciones» y «mi historia es especial». Cada tema se imbrica con la imagen de una de las estaciones y una de las cuatro «tareas» del dolor de Worden:

El programa *Seasons for Growth* fue diseñado e implantado por primera vez hace quince años y ha atravesado diversas versiones y etapas en función de la investigación. Aunque SfG se aplica predominantemente en escuelas, puede también ser utilizado con adultos. Desde su lanzamiento en 1996, han

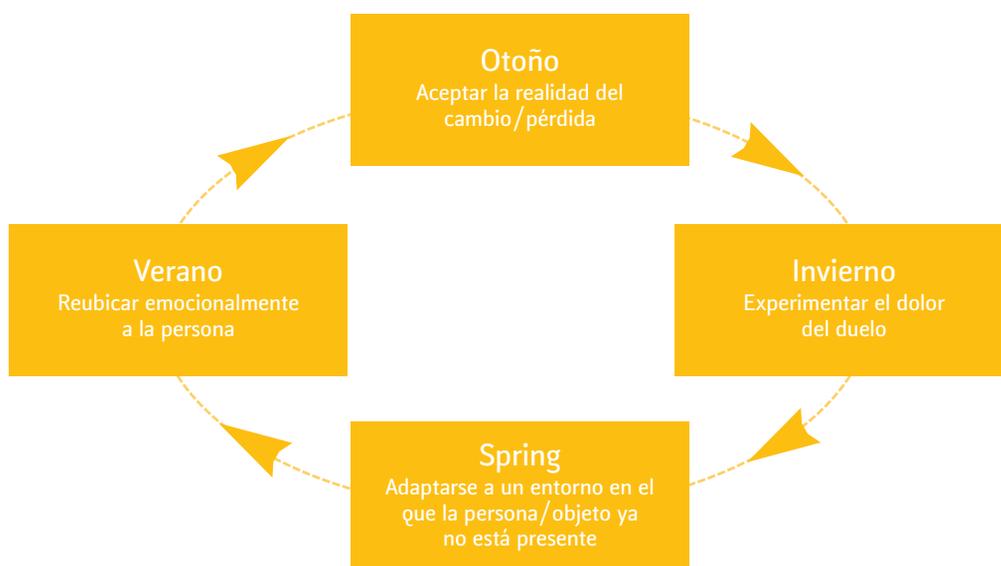


Figura 2. Seasons for Growth (Estaciones para crecer) y las cuatro «tareas» del dolor de Worden

participado en el programa más de 150.000 niños y jóvenes de cinco países.

Los objetivos centrales de *Seasons for Growth* son el desarrollo de la resiliencia y el conocimiento emocional para promover el bienestar emocional y social.³⁸ Sin embargo, no debería ser considerado como una terapia (o un sustituto de ésta) en circunstancias de dolor y pérdida. Numerosas evaluaciones independientes han concluido sistemáticamente que el programa SfG tiene un poderoso efecto positivo en niños y jóvenes.³⁹

7. Formación del profesorado en relación a la educación emocional y social

Además de los numerosos enfoques de bienestar y salud mental basados en la escuela, la iniciativa de *Response Ability* (capacidad de respuesta)⁴⁰ apoya la formación previa del profesorado. Es otra iniciativa del *Australian Government Department of Health and Ageing*, implantada por el *Hunter Institute of Mental Health* (Instituto Hunter de Salud Mental) en colaboración con universidades y educadores terciarios de toda Australia. *Response Ability* proporciona recursos multimedia gratuitos para la formación del profesorado de centros de educación secundaria y ofrece apoyo práctico continuo a sus formadores. El equipo del proyecto también divulga información mediante reuniones, conferencias y publicaciones. Los materiales multimedia de *Response Ability* utilizan la metodología del aprendizaje basado en problemas para ayudar a los profesores a adquirir habilidades prácticas. Los temas incluyen la estimulación de la resiliencia y la identificación de los jóvenes que necesitan apoyo. Los recursos existentes se centran en la formación de profesores de secundaria y son utilizados por alrededor del 90% de las universidades australianas que ofrecen programas relevantes. Los datos de evaluación demuestran la efectividad de los materiales de *Response Ability* para mejorar el entendimiento y la confianza previa que los profesores declaran

percibir en sí mismos. Actualmente se está planificando la elaboración de materiales para la formación de profesores de primaria y de educación infantil.

Además de estos “paquetes” de desarrollo profesional, es importante recordar nuestro desarrollo emocional y social personal.

8. Reflexiones finales

Para finalizar, me gustaría llamar brevemente la atención sobre la cuestión de por qué es ahora cuando la educación emocional y social necesita ser incorporada a la mayoría de los enfoques educativos existentes. ¿Por qué no es ya parte de la educación?, ¿Cómo llegó a fragmentarse tanto la enseñanza?. Mi investigación a lo largo de los últimos diez años ha mostrado que el impulso inicial de la educación pública de masas, por ejemplo, en Alemania hace unos doscientos años, era en realidad bastante holística. Fue iniciada por Humboldt, en colaboración con románticos e idealistas alemanes como Goethe, Hegel, Schelling y Novalis. Estos poetas-filósofos del siglo XVIII se inspiraron en la noción del desarrollo holístico del ser humano y de la constante evolución de la conciencia. Sin embargo, tras sus muertes, hacia mediados del siglo XIX, el proyecto educativo romántico-idealista fue secuestrado en gran medida por la influencia gradual de la revolución industrial británica, de forma que las escuelas se convirtieron progresivamente en campos de adiestramiento para proporcionar “munición” a las industrias. Aunque Inglaterra, como Alemania, también tuvo su representación de poetas del romanticismo (como Blake, Coleridge, Wordsworth, por nombrar algunos), su presencia no pareció influir en el pensamiento educativo en la medida en que los románticos alemanes condicionaron la filosofía educativa de la Europa continental. El pensamiento educativo desarrollado en Inglaterra desde el siglo XVII hasta finales del XIX estaba dominado por la preocupación por los “problemas prácticos del plan de es-

tudios, métodos de docencia y organización escolar» (Curtis y Boltwood, 1953), en contraste con la filosofía educativa más idealista de los educadores suizos y alemanes, que estaban primordialmente preocupados por el desarrollo integral del ser humano, «bildung». El modelo de educación escolar que se desarrolló en Inglaterra, más pragmático y utilitario, fue exportado a los EE. UU. A pesar de las diferentes filosofías, teorías y métodos dentro de la corriente convencional de la educación formal, existe una plantilla tácita característica de la era industrial en la que se basan las instituciones educativas más contemporáneas y que ha sido la influencia principal de la educación de masas durante al menos ciento cincuenta años (Dator, 2000).

La fase modernista de la educación escolar formal está atrapada entre metáforas industriales, mecanicistas y tecnicistas.⁴¹ Su atrincheramiento dificulta el desarrollo integral de la persona y el desarrollo apropiado de nuevas formas de pensar adecuadas a la complejidad de nuestro tiempo. Las prácticas educativas de la era industrial limitan el cultivo de otras formas de conocimiento, como la emocional y la social, de varios modos:

- Fragmentan y compartimentalizan el conocimiento de una forma que muchos jóvenes consideran sin sentido (Eckersley, Cahill, Wierenga, y Wyn, 2007; Gidley, 2005).
- Favorecen una forma de conocimiento (cognitiva) frente a otras que también son significativas, como la estética, contemplativa, emocional, imaginativa, intuitiva, cinestésica, musical, inter- e intrapersonal y social (Egan, 1997; Gardner, 1996; Nielsen, 2006; Noddings, 2005).
- Sitúan el modelo comercial neoliberal de la educación como mercancía por encima de todas las demás orientaciones (Giroux, 2001; Steinberg y Kincheloe, 2004).
- Fomentan la transmisión de conceptos añejos y trasnochados más que la provo-

cación de un proceso de pensamiento vivo y revelador (Deleuze y Conley, 1992; Whitehead, 1916/1967).

- Educan para el pasado, para formas de entendimiento que están pasadas de moda y que ya no sirven para la complejidad de una vida en el siglo XXI en un planeta frágil (Gidley, 2007b; Morin, 2001).
- Apoyan el *statu quo*: la preferencia de la ciencia sobre la literatura, de las matemáticas sobre el arte, del intelecto sobre la emoción, del materialismo sobre la espiritualidad, del orden sobre la creatividad (Finser, 2001; Glazer, 1994).

Antes de la revolución industrial, que integraba estas ideas modernistas en la estructura sociocultural de la sociedad occidental, la educación infantil no era un proceso formal, ni siquiera en el mundo occidental. Los niños eran endoculturizados por sus extensas familias y culturas, y únicamente los hijos de los ricos —que podían permitirse tutores privados— o aquellos que deseaban entrar en el clero, tenían algún tipo de educación «formal». Así, la educación infantil ha atravesado dos fases, alineadas a *grosso modo* con las macrofases de desarrollo sociocultural (véase la Tabla 6 a continuación):

- Una fase informal que abarcaría el periodo que va desde los comienzos de la cultura hasta la revolución industrial.
- Una fase formal de educación infantil de masas en escuelas, inspirada en las fábricas.

En cambio, las contribuciones de principios del siglo XX en Europa llevadas a cabo por Steiner (1909/1965) y Montessori (1916/1964), seguidas por las de Sri Aurobindo⁴² en India, indicaron las posibilidades educativas que apoyaban el desarrollo integral del niño. Una fuerza motora que sostenía sus enfoques educativos era la idea de la evolución de la conciencia, que abarca perspectivas más espirituales.



Tabla 6. Fases socioculturales, políticas y educativas

	De la prehistoria al siglo XVIII	Del siglo XVIII al XX	Del siglo XX al XXI en adelante
Fases socioculturales	Premoderna	Moderna	Postmoderna
Fases políticas	Ciudades-estado	Naciones-estado	Planeta global
Fases educativas	Endoculturización familiar/tribal <i>informal</i> o instrucción privada en las clases altas	Escolarización <i>formal</i> , educación de masas, modelo industrial	Pluralismo de pedagogías <i>postformales</i> , sensibilidad integral, planetaria

Desde entonces, ha surgido una pluralidad de alternativas educativas al modelo industrial, que ha sido discutida en otras obras (Gidley, 2007a, 2008). Me refiero a ellas como *pedagogías postformales* que se basan en 1) la idea del «razonamiento postformal» impulsado en las últimas décadas por psicólogos del desarrollo adulto, que han identificado una o más etapas de razonamiento más allá de las operaciones formales de Piaget; 2) el fomento de la investigación educativa de la teoría crítica y el postmodernismo, en su sentido de educación postformal o postformalidad; y 3) mi propio enfoque postformal interdisciplinario, en el que fusiono estos dos discursos con el término «pedagogías postformales» que se discutirán en mayor profundidad en otro apartado.

A la luz de estas perspectivas, creo que la educación –por lo menos en gran parte del mundo angloparlante–⁴³ se encuentra en transición de lo formal a lo postformal (véase la Tabla 6). La educación emocional y social es un componente esencial en esta importante transición. Por último, para especular en el futuro a largo plazo de la educación emocional y social, creo que el movimiento hacia enfoques educativos más holísticos y ecológicos continuará, reduciéndose de este modo la necesidad a largo plazo de programas curriculares específicos.

9. Agradecimientos

Quisiera agradecer las importantes contribuciones de varias personas, en concreto en los tres casos de estudio. De la iniciativa del Plan de Estudios Nacional Waldorf, agradezco la significativa contribución de Bronwyn Haralambous por el borrador del documento en que me basé principalmente para el estudio de este caso. Del programa *Seasons for Growth*, doy las gracias a la creadora y desarrolladora del programa, la Profesora Anne Graham, Directora del *Centre for Children and Young People*, de la Southern Cross University, y también a Sally Newell, por la evaluación del programa de la que extraje una parte significativa de mi caso práctico. De la iniciativa AEDI, agradezco la ayuda y el apoyo de la Profesora Jill Sewell, pediatra del Royal Children's Hospital, en Melbourne.

Notas

- ¹ *The Evolution of Education in Australia*, de Marion McCreadie (2006). <http://www.historyaustralia.org.au/ifhaa/schools/evelutio.htm>
- ² Historia de las escuelas católicas. <http://www.catholicaustralia.com.au/page.php?pg=austchurch-history>
- ³ «Government and Non-government Schooling.» Australian Social Trends, 2006. Australian Bureau of Statistics. <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/Previousproducts/9FA90AEC587590EDCA2571B00014B9B3?opendocument>
- ⁴ Los estados australianos son Victoria, New South Wales, Queensland, South Australia, Western Australia y Tasmania, mientras que los territorios son el Northern Territory y el Australian Capital Territory.
- ⁵ Esto sería similar a lo que podemos denominar financiación del gobierno central en otros contextos nacionales.
- ⁶ «Australian Government Funding for Schools Explained». Parliament of Australia (Parlamento de Australia). 17 de noviembre de 2010. P. 3. <http://www.aph.gov.au/library/pubs/bn/sp/SchoolsFunding.pdf>
- ⁷ *Ibid.* p. 24.
- ⁸ Véase la nota 8 más arriba.
- ⁹ «1970-2010: Forty Years in Review». Independent Schools Council of Australia (2010). http://www.isca.edu.au/html/PDF/Year_in_Review/Year%20in%20Review%201970-2010%2040%20Years%20in%20Review.pdf
- ¹⁰ *Ibid.*
- ¹¹ National Catholic Education Commission. Sobre la NCEC: http://www.ncec.catholic.edu.au/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=56
- ¹² *Ibid.* Insight: Catholic Education in Australia, 2010.
- ¹³ «Government and Non-government Schooling». Op. cit.
- ¹⁴ El boletín ARACY fue desarrollado con la ayuda de UNICEF Australia y el Allen Consulting Group. ARACY lo preside la profesora Fiona Stanley, experta en salud infantil. http://www.aracy.org.au/publicationDocuments/REP_report_card_the_wellbeing_of_young_Australians_A5.pdf
- ¹⁵ [http://www.aracy.org.au/cmsdocuments/SEWB%2007_071%20\(2\).pdf](http://www.aracy.org.au/cmsdocuments/SEWB%2007_071%20(2).pdf)
- ¹⁶ Los indicadores infantiles primarios son medidas acordadas a nivel nacional para el bienestar, desarrollo y salud infantil. Australian Institute of Health and Welfare. <http://www.aihw.gov.au/chilyouth/>
- ¹⁷ El informe: «Conceptualización del bienestar emocional y social infantil y juvenil e implicaciones en las políticas» está disponible en el siguiente enlace: http://www.aracy.org.au/index.cfm?pageName=Social_and_emotional_wellbeing_indi
- ¹⁸ Para obtener más información sobre *KidsMatter*, consulte el siguiente enlace: <http://www.kidsmatter.edu.au/social-and-emotional-learning/>
- ¹⁹ Puede encontrar más información sobre estos parámetros en:
- http://www.fundacionmbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm
- ²⁰ Para obtener más información acerca del marco de aprendizaje en los primeros años (*Early Years Learning Framework*) del Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, véase http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/Quality/Pages/EarlyYearsLearningFramework.aspx
- ²¹ En la página web de *MindMatters* hay disponibles informes para su lectura. http://www.mindmatters.edu.au/about/evaluation/evaluation_-_landing.html
- ²² Para obtener más información sobre *KidsMatter*, consulte la página web oficial: <http://www.kidsmatter.edu.au/faqs/>
- ²³ Por aprendizaje emocional y social (AES) me refiero específicamente a habilidades adquiridas según el enfoque desarrollado por el proyecto CASEL, *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, cofundado en 1994 por Daniel Goleman y otros (Goleman, 1997). Esto contrasta con lo que entiendo por educación emocional y social (EES) en este artículo, que no solo incluye la docencia de las habilidades de aprendizaje emocionales y sociales, sino que va más allá e incluye enfoques contextuales y holísticos más amplios a los que denomino enfoques implícitos.
- ²⁴ <http://education.qld.gov.au/student-services/protection/sel/commercial-programs.html>
- ²⁵ Para obtener más información sobre la situación actual respecto al bienestar emocional y social de los jóvenes indígenas en Australia, consulte el siguiente enlace: <http://healthbulletin.org.au/category/topics/health/social-and-emotional-wellbeing/>
- ²⁶ <http://mams.rmit.edu.au/ufile/124fk6adz.pdf>
- ²⁷ <http://www.unisa.edu.au/hawkeinstitute/research/utopia/default.asp>
- ²⁸ <http://www.streat.com.au/about>
- ²⁹ He acuñado el término *teorización delicada* en referencia al *delicado empirismo* de Goethe (Holdrege, 2005; Robbins, 2006).
- ³⁰ Para obtener más información acerca del plan de estudios nacional australiano, véase: <http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html> y/o http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/SmarterSchools/Pages/_NationalCurriculum.aspx
- ³¹ Véase la Declaración de Melbourne sobre Objetivos Educativos para Jóvenes Australianos. Esta declaración fue publicada por los ministros de educación australianos en 2008. http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf
- ³² Para obtener más información, véase ACARA, Informe anual 2008-2009. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/ACARA_AnnualReport_08-09.pdf
- ³³ Aunque no se consideran estándares o categorías fi-

jas, estas etapas de desarrollo están bien respaldadas por la investigación.

- ³⁴ Los artículos de investigación sobre la pedagogía Waldorf de la Waldorf Research Educators Network (WREN) pueden ser consultados en: http://www.ecswe.org/wren/researchpapers_pedagogy.html
Sección de investigación de Steiner Education Australia (SEA):
<http://www.steinerroz.com/articles/328>
Revista de investigación en educación Waldorf: Research on Steiner Education (RoSE):
<http://www.rosejournal.com/index.php/rose>
- ³⁵ La AEDI fue aprobada también como medida de progreso nacional en la primera infancia en Australia por el *Council of Australian Governments* (COAG, Consejo de Gobiernos Australianos).
http://video.wch.org.au/aedi/National_Report-March_2011_Reissue_final.pdf
- ³⁶ Este apartado se ha extraído en gran parte de una reciente evaluación del programa realizada por investigadores del *Centre for Children and Young People* (Centro para niños y jóvenes, CCYP), Southern Cross University (SCU), Lismore, Australia.
<http://ccyp.scu.edu.au/index.php/99/?hl=Seasons+for+Growth>
- ³⁷ Puede encontrar más información sobre el programa *Seasons for Growth* en *Good Grief*:
<http://www.goodgrief.org.au/SeasonsforGrowth/ChildrenYoungPeoplesProgram/tabid/65/Default.aspx>
- ³⁸ Véase la evaluación del programa *Seasons for Growth*:
<http://ccyp.scu.edu.au/index.php/99/?hl=Seasons+for+Growth>
- ³⁹ <http://www.responseability.org/site/index.cfm?display=183492>
- ⁴⁰ Tecnicismo es una excesiva confianza en la tecnología como benefactora de la sociedad. Llevado al extremo, es la creencia de que la humanidad será, en última instancia, capaz de controlar por completo su existencia mediante la tecnología.
- ⁴¹ La filosofía espiritual de Sri Aurobindo fue desarrollada a través de su colaboradora espiritual, *The Mother* (la Madre).
- ⁴² No estoy suficientemente informada para comentar las tendencias en naciones europeas y no angloparlantes, excepto en el llamado mundo en desarrollo, donde existe un movimiento fuerte, modernista, político y económico para transferir el modelo industrial formal de escolarización en estas diferentes culturas. Existe también una crítica postcolonial de esta agenda neocolonialista (Gidley, 2001; Inayatullah, 2002; Jain y Jain, 2003; Jain, Miller, y Jain, 2001; Visser, 2000).

Referencias

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: The arts, postmodern culture and education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Australian Bureau of Statistics. (2008) «Family Characteristics and Transitions», Australia, 2006–2007 (Núm. informe: 4442.0), ABS (consultado en febrero de 2010 en <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@nsf/mf/4442.0>), Canberra.
- Australian Institute of Health and Welfare. (2007). *Young Australians: Their Health and Wellbeing 2007*. Canberra, ACT, Australia: Australian Institute of Health and Welfare.
- Australian Research Alliance for Children and Youth. (2008). *Report Card: The Wellbeing of Young Australians*. Canberra, ACT, Australia: Australian Research Alliance for Children & Youth.
- Bronson, M. C. y Gangadean, A. (2006). «(circling) the /square/: Reframing integral education discourse through deep dialogue». *ReVision*, 28(3), pp. 36–48.
- Centre for Community Child Health y Telethon Institute for Child Health Research (2009) *A Snapshot of Early Childhood Development in Australia: Australian Early Development Index (AEDI) National Report 2009*, Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Clouder, C. (2008). «Introducing Social and Emotional Education». En C. Clouder (ed.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Curtis, S. J. y Boltwood, M. E. (1953) *A Short History of Education*. Londres, Reino Unido: University Tutorial Press.

- Dator, J. (2000). «The Futures for Higher Education: From Bricks to Bytes to Fare Thee Well!» En S. Inayatullah y J. Gidley (eds.), *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deleuze, G. y Conley, T. (1992). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eckersley, R., Cahill, H., Wierenga, A. y Wyn, J. (eds.). (2007). *Generations in Dialogue about the Future: The Hopes and Fears of Young Australians*. Melbourne, Victoria: Australian Youth Research Centre and Australia 21.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Elkind, D. (1998). «Schooling the postmodern child». *Research Bulletin*, 3(1).
- Finser, T. M. (2001). *School Renewal: A Spiritual Journey for Change*. Great Barrington, Massachusetts: Anthroposophic Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.
- Gardner, H. (1996). «Probing more Deeply into the Theory of Multiple Intelligences». *NASSP Bulletin*, 80(583), pp. 1-7.
- Gidley, J. (2001). «'Education for All' or Education for Wisdom?» En M. Jain (ed.), *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues*. Udaipur: Shikshantar.
- Gidley, J., Bateman, D. y Smith, C. (2004). *Futures in education: Principles, practice and potential*. Melbourne: Australian Foresight Institute.
- Gidley, J. (2005). «Giving Hope back to our Young People: Creating a New Spiritual Mythology for Western Culture». *Journal of Futures Studies: Epistemology, Methods, Applied and Alternative Futures*, 9(3), pp. 17-30.
- Gidley, J. (2007a). «Educational Imperatives of the Evolution of Consciousness: The Integral Visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber». *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), pp. 117-135.
- Gidley, J. (2007b). «The Evolution of Consciousness as a Planetary Imperative: An Integration of Integral Views». *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought, Research and Praxis*, 5, pp. 4-226.
- Gidley, J. (2008). *Evolving Education: A Post-formal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives*. Disertación de PhD no publicada, Southern Cross University, Lismore.
- Gidley, J. (2009). «Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom». En M. Souza, de, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman y D. Scott (eds.), *The international handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 533-561). Nueva York: Springer.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. Nueva York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2001). *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Glazer, S. (Ed.). (1994). *The Heart of Learning: Spirituality in Education*. Nueva York: Jeremy P. Tarcher / Putnam.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Nueva York: Bantam.
- Graham A. (2004) «Life is like the seasons: responding to change, loss, and grief through a peer-based education program». *Childhood Education* 80:317.
- Graham A.P. (1996a) «Seasons for Growth: Primary School Series» Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (1996b) «Seasons for Growth: Secondary School Series» Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (2002a) «Seasons for Growth: Primary School Series». 2nd ed. Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Graham A.P. (2002b) «Seasons for Growth: Secondary School Series». 2nd ed. Mary McKillop Foundation, North Sydney.
- Hamilton, M. y Redmund, G. (2010). *Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications*. Sydney, New South Wales, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- Hart, T. (2001a). *From information to transformation: Education for the evolution of consciousness*. Nueva York: Peter Lang.
- Hart, T. (2001b). «Teaching for wisdom». *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 14(2), pp. 3-16.
- Hicks, D. (2002). *Lessons for the future*. Londres: Routledge.
- Holdrege, C. (2005). «Editorial to Goethe's delicate empiricism» *Janus Head*, 8(1), pp. 12-13.
- Inayatullah, S. (2002). «Youth Dissent: Multiple Perspectives on Youth Futures». In J. Gidley y S. Inayatullah (eds.), *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions* (pp. 19-30). Westport, Connecticut: Praeger.
- Jain, M. y Jain, S. (eds.). (2003). *McEducation for All?* Udaipur: Shikshantar.
- Jain, M., Miller, V. y Jain, S. (eds.). (2001). *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues* (vol. abril de 2001). Udaipur, Rajasthan, India: The People's Institute for Rethinking education and Development.
- Jardine, D. W. (1998). *To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Miller, J., P. (2000). *Education and the soul: Towards a spiritual curriculum*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Mission Australia. (2010). *National Survey of Young Australians 2010: Key and Emerging Issues*. Sydney, Australia: Mission Australia Transform
- Morin, E. (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. París: UNESCO.
- Neville, B. (1989). *Educating psyche: Emotion, imagination, and the unconscious in learning*. Melbourne: Collins Dove.
- Newell, S. y Moss, A. (2011). «Supporting Children Through Change, Loss and Grief: An Evaluation of the Seasons for Growth Program». Prepared for Good Grief (Australia): Sydney

- http://works.bepress.com/sallie_newell/
- Nielsen, T. W. (2006). «Towards a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education». *Ethnography and Education*, 1(2), pp. 247-264.
- Noddings, N. (2005). «Caring in Education». *The Encyclopedia of Informal Education*. En www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Orr, D. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington D.C.: Island Press.
- Peters, M. (ed.). (1998). *Naming the multiple: Poststructuralism and education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Phipps, P. y Slater, L. (2010). «Indigenous Cultural Festivals: Evaluating Impact on Community Health and Wellbeing». Melbourne, Australia: Globalism Research Centre, RMIT University.
- Queensland Government. (sin fecha). *Guide to social and emotional learning in Queensland state schools*. Brisbane, Queensland: Department of Education, Training and the Arts.
- Read, H. (1943). *Education through art*. Londres: Faber and Faber.
- Robbins, B. D. (2006). «The delicate empiricism of Goethe: Phenomenology as a rigorous science of nature». *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6 (edición especial), 13. En
- Rose, K. y Kincheloe, J. (2003). *Art, culture and education: Artful teaching in a fractured landscape*. Nueva York: Peter Lang.
- Sloan, D. (1992). «Imagination, education and our postmodern possibilities». *ReVision: A Journal of Consciousness and Transformation*, 15(2), pp. 42-53.
- Stack, S. (2006). *Integrating science and soul in education: The lived experience of a science educator bringing holistic and integral perspectives to the transformation of science teaching*. PhD Curtin University of Technology, Perth, Western Australia.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (eds.). (2004). *Kinderculture: the Corporate Construction of Childhood*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sternberg, R., J. (2001). «Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings». *Educational psychologist*, 36(4), pp. 227-245.
- Tacey, D. (2003). *The spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality*. Sydney: Harper Collins.
- Visser, J. (2000). «Rethinking Learning: Implications for Policy, Research and Practice». En M. Jain (ed.), *Unfolding Learning Societies: Challenges and Opportunities*. Udaipur: Shikshantar: The People's Institute for Rethinking Education and Development.
- Whitehead, A. N. (1916/1967). *The Aims of Education*. Nueva York: Free Press.
- Wilkinson, I. R., Caldwell, B. J., Selleck, R. J. W., Harris, J. y Dettman, P. (2007). *A History of State Aid to Non-Government Schools in Australia*. Canberra, Australian Capital Territory: A Project funded by the Department of Education, Science and Training.
- Worden J.W. (1991) «Grief Counselling and Grief Therapy (2nd Edition)». 2ª ed. Springer, Nueva York.

Worden J.W. (1996) «Children and Grief: When a Parent Dies» Guildford Press, Nueva York.