A young girl with her arms raised in a classroom setting. She is wearing a white headband with a logo and a white tank top with orange and red horizontal stripes. The background shows other children and a colorful floor mat with numbers and letters. A white text box is overlaid on the right side of the image.

Sudáfrica



La educación emocional y social en Sudáfrica: los retos de la Nación Arco Iris

Peter Van Alphen

Resumen

El contexto histórico de Sudáfrica es único, ya que hasta 1994 no se instauró la democracia en el país. Transcurridos 18 años, los retos a los que se enfrenta son enormes: el 60% de los niños vive en la pobreza, existe una marcada segregación social, un alto índice de delincuencia y la formación del profesorado tiene graves carencias.

El nuevo gobierno formado en 1994 se propuso proporcionar acceso igualitario a la educación a todos los niños y diseñar un nuevo plan de estudios fiel a la idea de Nelson Mandela de *Nación Arco Iris*. Para hacer frente a estos retos inherentes a la sociedad sudafricana, el gobierno desarrolló un programa global de *Orientación para la vida (Life Orientation)*, que se implantó en 1997. Su principal impulso es la atención a la educación emocional y social de los niños.

En este capítulo se recogen cinco ejemplos del plan de estudios de *Orientación para la vida*, impartido tanto en el Grado R (niños de 5-6 años), como en los Grados del 1 al 12 (7-19 años). Ilustran auténticos esfuerzos para vencer los riesgos evolutivos a los que están expuestos los niños y adolescentes en Sudáfrica. El plan de estudios detalla el *contenido* que debe cubrirse, aunque carece de un *método* de enseñanza y aprendizaje eficaz para desarrollarlo. Los recursos didácticos recomendados por el Gobierno sudafricano se basan en las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky; sin embargo, dado que muchos profesores se formaron durante la época del *apartheid*, tienden a aplicar un método de enseñanza anticuado, con enfoques docentes de tipo colonial del siglo XIX centrados principalmente en el profesor, basados en los métodos pedagógicos de transmisión directa.

Aquí se sugiere que los niños aprenden mejor de forma *experimental*, y que el enfoque constructivista podría mejorarse usando el aprendizaje imaginativo recomendado por Kieran Egan y Rudolf Steiner (van Alphen, 2011). Según estos autores contar historias por ejemplo involucra más a los niños en el aprendizaje que los métodos de enseñanza tradicionales. Por lo tanto, se describen tres fuentes de historias que fomentan el bienestar emocional y social (Murriss, 2009; Perrow, 2008; 2012; Donald, 2012).

A continuación se recogen tres casos prácticos: El primero es sobre un centro educativo público en el que se utilizan enfoques pedagógicos bastante tradicionales, pero donde el profesorado, gracias a su implicación, consigue involucrar al alumnado en el aprendizaje de *Orientación para la vida*.

En el segundo caso se describe un proyecto implantado en una zona rural, aplicado en los centros públicos locales, donde, por una parte se recurre a la narración de historias y diversas actividades creativas y, por otra, a técnicas de visualización para liberar las emociones negativas del pasado. Las primeras actividades las pueden realizar los propios profesores, mientras que para aplicar las técnicas de visualización es necesaria la participación de un psicólogo profesional o de alguien con cualificación similar.

...rodear a los niños pequeños de valores humanos, entornos bellos y una educación creativa, supone una base fundamental para alcanzar la sensibilidad social y el bienestar emocional.

En el tercer caso se describen las experiencias de dos centros educativos situados en distintos contextos sociales donde se aplica la pedagogía Steiner/Waldorf: uno de educación infantil para niños de 6 meses a 5 años en una comunidad marginal del extrarradio; y un programa de Orientación para la vida basado en las artes, aplicado en una escuela de primaria con pedagogía Steiner/Waldorf consolidada. Ambos casos parten de la base de que rodear a los niños pequeños de valores humanos, entornos bellos y una educación creativa, supone una base fundamental para alcanzar la sensibilidad social y el bienestar emocional.

A continuación se aborda la formación del profesorado y se plantea la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de profesores necesitamos para aportar equilibrio y resiliencia a los niños, dada la situación actual en Sudáfrica, e incluso en el resto del mundo?”. Se necesita un gran cambio en las necesidades educativas para que la educación emocional sea mucho más *eficaz y significativa*.

Se necesita un gran cambio en las necesidades educativas para que la educación emocional sea mucho más eficaz y significativa.

Para ello, se sugiere que tanto en las escuelas y facultades de magisterio, como en la formación continua impartida a los docentes en ejercicio, se incluyan modelos creativos de enseñanza *experimental*: métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la imaginación, como la narración y creación de historias, el pensamiento metafórico, el pensamiento ecológico (van Alphen, 2011), y un amplio desarrollo de habilidades artísticas, tales como el canto, la música, la dicción y el teatro, el movimiento, el dibujo, la pintura y el modelado de arcilla (Centre for Creative Education, CCE, 2013). De este modo, todos los profesores podrían utilizar estas herramientas para incorporar al aprendizaje cognitivo un componente más afectivo y rico en emociones al impartir los contenidos del plan de estudios.

Por último, se sugieren algunas medidas a adoptar en Sudáfrica para educar y cicatrizar las heridas de generaciones futuras de niños en lo que respecta a su vida emocional y social, tales como desarrollar una educación basada en *valores humanos y atención de calidad* para los

más pequeños, algo que se consigue educando a los padres y a los cuidadores; proporcionar una educación infantil integral y rica; y aplicar métodos de enseñanza *experimentales y creativos* en los centros de educación primaria. Todas estas medidas tienen el potencial de aumentar desde la raíz el bienestar emocional y social, puesto que los niños crecerían en un entorno de amor, vivirían experiencias *de calidad* en su aprendizaje, tendrían una percepción y una sensibilidad profundamente enraizadas en sus relaciones sociales, y construirían su propia vida emocional. Todo ello contribuiría en gran medida a garantizar la formación de ciudadanos sanos y equilibrados, la base de una nación que ofrece libertad y autonomía en cualquier ámbito.

Peter van Alphen inició su carrera profesional como profesor de música, pero pronto se vio arrastrado hacia los enfoques creativos adoptados en la docencia de las asignaturas en las escuelas Waldorf/Steiner. A esto le siguieron 16 años de enseñanza en la Michael Oak Waldorf School de Ciudad del Cabo, Sudáfrica, como maestro de primaria.

Durante la transición del régimen del apartheid a una Sudáfrica democrática, Peter promovió un programa de perfeccionamiento docente en las barriadas marginales de la periferia de Ciudad del Cabo. Esto se tradujo en la creación, un año antes de que naciera el nuevo gobierno democrático, del Centre for Creative Education en 1993, con los siguientes objetivos:

Apoyar la formación de cuidadores y profesores de educación infantil en planteamientos holísticos y regeneradores para trabajar con niños de 6 meses a 5/6 años. Proporcionar formación al profesorado en métodos holísticos y creativos para niños escolarizados de 6/7 a 13 años. Como cofundador del Centro, Peter ocupó el cargo de director general durante 9 años y fue responsable del desarrollo de programas de formación del profesorado. Los trabajos sobre primera infancia los desarrolló Ann Sharfman, experta en la materia.

Desde 1997, Peter y Ann iniciaron la aplicación de programas de formación parcial del profesorado en África Oriental. Gracias a dichos programas se han creado escuelas Waldorf en Kenia, Uganda y Tanzania, con maestros formados en esa pedagogía.

Peter está especializado en el desarrollo de programas de formación del profesorado, aprendizaje de adultos y perfeccionamiento docente en entornos africanos. Fue galardonado por su trabajo en las comunidades africanas cercanas a Ciudad del Cabo, siendo bautizado con el nombre de "Sipho", que significa "regalo" en lengua xhosa. Aunque continúa con su trabajo en el Centre for Creative Education de Ciudad del Cabo y en el programa de perfeccionamiento docente en África Oriental, también se dedica a la investigación en materia educativa. Le entusiasma la idea de aplicar una enseñanza imaginativa en todas las escuelas, como herramienta para inculcar valores humanos en el aprendizaje escolar.

Antecedentes históricos de Sudáfrica

Los primeros pobladores conocidos del extremo meridional de África fueron los pueblos tribales *san* (pequeños clanes de cazadores-recolectores) y *khoi* (pastores nómadas que se trasladaban en busca de pastos para su ganado). Se cree que cuando los europeos bordearon el cabo de Buena Esperanza en 1487-1488, hacía ya siglos que diversas tribus de origen bantú poblaban el sur de África. Se asentaron en las regiones orientales y septentrionales de Sudáfrica, dedicándose al pastoreo y a la agricultura.

En 1652, los primeros colonos europeos (de origen holandes) desembarcaron en el cabo de Buena Esperanza y poco a poco reclamaron tierras que habían sido territorio común de los pueblos *san* y *khoi*. Trajeron esclavos de Oriente, especialmente de Indonesia/Malasia, y de otros lugares de África, y emplearon a cada vez más pobladores *khoi* y *san*. Fruto de los matrimonios mixtos entre estas gentes y la creciente población blanca, apareció una nueva etnia integrada por los llamados *mestizos*.

Como los colonos se desplazaron hacia el este, se encontraron con las tribus *xhosa*, quienes, sintiéndose amenazados por su presencia, se enfrentaron a ellos y empezaron a robarles el ganado. El cabo de Buena Esperanza fue anexionado a Gran Bretaña, y en 1820 ya se habían asentado numerosos colonos británicos en las fronteras de la nación *xhosa* para “defender” la Colonia del Cabo. Dada la toma del cabo por parte de los británicos, se extendió el descontento entre los colonos holandeses, que constituyeron allí su propia *nación*, conocidos como *bóeres* o *afrikáneres*. Grandes grupos de *bóeres* abandonaron la Colonia del Cabo y ocuparon territorios libres situados al norte y al este de lo que años después sería Sudáfrica.

Se sucedieron distintas guerras entre *bóeres* y *zulúes*, y más tarde entre británi-

cos y *bóeres*, que habían creado sus propios estados en las zonas ocupadas. Por último, los británicos consiguieron imponerse y constituyeron en 1910 la Unión Sudafricana, como colonia de la corona británica. En 1918, el nacimiento del Congreso Nacional Africano (*African National Congress*, ANC) marcó el inicio de la resistencia frente a la dominación blanca, formando parte del movimiento anticolonialista de África. En 1948, los *afrikáneres* ganaron las elecciones con sufragio censitario de la Unión y llegaron al poder, marcando el inicio de la época del *apartheid* (separación), en la que los ciudadanos clasificados como asiáticos, mestizos o negros tenían prohibido el voto y eran tratados como ciudadanos de segunda, tercera y última categoría, respectivamente.

Durante los 45 años del *apartheid*, la enseñanza se dividió en diferentes departamentos en función de los grupos raciales. Las personas consideradas de raza blanca recibían la educación de mejor calidad; las asiáticas y mestizas una más pobre, aunque relativamente buena, y las clasificadas como negras, la gran mayoría de la población (en torno al 96%), recibían una educación muy precaria. A finales de la década de los 80 y principios de los 90, el régimen del *apartheid* fue desmantelándose poco a poco, dando paso a una transición relativamente pacífica y a las primeras elecciones democráticas, que tuvieron lugar en 1994 y cuyo presidente electo fue Nelson Mandela (SouthAfrica.info, información consultada el 16/01/2013).

El legado del pasado desempeña un papel muy importante en la estructura y tendencias actuales de la nación sudafricana. Había muchas esperanzas de poder trabajar todos juntos en armonía para formar lo que Nelson Mandela acuñó con el término de *Nación arco iris*, una nación con igualdad de derechos y oportunidades para todos. Pero aunque

La sociedad sudafricana sigue viviendo en comunidades en gran medida segregadas, principalmente debido a las políticas aplicadas por el gobierno hasta 1994, los 45 años que duró el apartheid, en los que se apartaba por la fuerza a determinadas comunidades.

la llegada de la democracia trajo consigo la esperanza de que naciera una Nueva Sudáfrica, muchos de sus ciudadanos sienten una gran decepción al considerar que la *Nación arco iris* no es una realidad. Los conflictos políticos y laborales, la persistente extensión de la pobreza y la creciente delincuencia son las principales causas de dicha decepción.

Según el censo de población de 2011, Sudáfrica tiene 51.800.000 habitantes, clasificados de la siguiente manera:

- el 79,2% como negros africanos;
- el 8,9%, como mestizos;
- el 2,5%, como asiáticos, y
- el 8,9%, como blancos.

(Información del Gobierno sudafricano, 2013).

La sociedad sudafricana sigue viviendo en comunidades en gran medida segregadas, principalmente debido a las políticas aplicadas por el gobierno hasta 1994, los 45 años que duró

el *apartheid*, en los que se apartaba por la fuerza a determinadas comunidades. La integración ha sido lenta y todavía no se ha conseguido una relativa igualdad económica. Dado que la mayoría del 79,2% de la población ha sido la más desfavorecida, tanto económicamente como en otros aspectos, el nuevo gobierno democrático ha tratado de propiciar un cambio a través de una política de discriminación positiva a favor de la población negra (*Black Economic Empowerment, BEE*).

Esta política (BEE) no es una mera iniciativa ética para enmendar los errores del pasado, sino una estrategia pragmática de crecimiento cuyo objetivo es desarrollar plenamente el potencial económico del país y, al mismo tiempo, facilitar la inclusión de la población negra mayoritaria en la corriente económica.

A pesar de los numerosos avances económicos registrados en el país desde 1994, sigue existiendo una división racial entre ricos y pobres. Tal y como apunta el Ministerio de

A pesar de los numerosos avances económicos registrados en el país desde 1994, sigue existiendo una división racial entre ricos y pobres. (Sudáfrica.Info, 2013).

“el crecimiento económico de Sudáfrica se encuentra «muy por debajo de su pleno potencial».”(Business Day Live, 2013).

Comercio e Industria sudafricano (*Department of Trade and Industry, DTI*), estas desigualdades pueden repercutir profundamente en la estabilidad política:

“No es probable que aquellas sociedades caracterizadas por una arraigada desigualdad de género o por disparidades en la distribución de la riqueza en función de la etnia o raza, sean social y políticamente estables, especialmente teniendo en cuenta que el crecimiento económico puede exacerbar fácilmente dichas desigualdades.”

(La política BEE) no pretende quitar riqueza a los blancos para dársela a los negros. Se trata esencialmente de una estrategia de crecimiento centrada en el punto más débil de la economía sudafricana: la desigualdad.

(Sudáfrica.info, 2013).

No obstante, aunque esta política ha beneficiado a la creciente clase media negra y a un cierto número de emprendedores con cargos de alta dirección, el 27 de febrero de 2013, Ntsakisi Maswanganyi declaró en el diario de economía *Business Day Live* que: *el crecimiento económico de Sudáfrica se encuentra «muy por debajo de su pleno potencial»*. Esta sensación está muy extendida, tal y como se pone de manifiesto en la valoración que hace

la analista Marian Tupy sobre la situación del país:

Sudáfrica es ahora más libre en el ámbito económico que en la época del apartheid, pero su crecimiento económico sigue siendo lento... Es importante saber que es posible registrar un crecimiento económico rápido. Sudáfrica tiene las mejores infraestructuras y el mejor sistema bancario de África. También posee un gobierno estable y democrático (Tupy, 2004).

Es importante considerar que el desarrollo económico constituye el mayor reto para la sociedad sudafricana, tanto por su potencial para agravar las enormes desigualdades entre ricos y pobres y, suponer así una amenaza para la educación, la salud, la seguridad y el bienestar de los pobres, como para revertir esta situación.

La población blanca, en su mayoría, sigue llevando una vida privilegiada con acceso a una buena educación. En las comunidades anteriormente desfavorecidas, se ha producido un aumento de la clase media y ha surgido una pequeña, pero poderosa clase alta, capaz también de costear una mejor educación para sus hijos. Sin embargo, la mayoría de las familias tienen problemas para llegar a fin de mes y la pobreza (tal y como se

...la mayoría de las familias tienen problemas para llegar a fin de mes y la pobreza ...sigue suponiendo un enorme desafío.

expondrá más adelante) sigue suponiendo un enorme desafío.

Los retos educativos en Sudáfrica

La situación de Sudáfrica es única, ya que la transición de un régimen opresivo como el *apartheid*, donde el privilegio de la educación se concedía en función de la raza, tuvo lugar hace relativamente poco. En los 18 años que han transcurrido desde 1994, la lucha por la democracia se ha convertido en una lucha por lograr una educación de calidad para todos los sudafricanos.

Esta lucha debe contemplarse a la luz del pasado del país, cuando la gran mayoría de la población recibía una educación precaria y de estilo colonial que no permitía a los alumnos pensar por sí mismos, tener acceso a cualquier conocimiento que no sirviera a las necesidades de la minoría blanca dominante, ni convertirse en adultos autónomos y seguros de sí mismos en sociedad.

La educación en Sudáfrica se enfrenta a tres grandes retos:

- 1 El elevado índice de pobreza;
- 2 La situación social y el alto índice de delincuencia;
- 3 La formación del profesorado.

1. La pobreza

Según los informes oficiales, aproximadamente el 48% de una población de 50 millones y medio de habitantes, vive en la pobreza

(SouthAfrica.com, 2008, 2012). No obstante, en un informe de prensa (*Cape Times*, 18 de octubre de 2012) se hace referencia a un estudio llevado a cabo por el *Children's Institute* en la *University of Cape Town*, que indica que el 60% de los niños sudafricanos vive en la pobreza, en hogares con rentas mensuales inferiores a los 575 ZAR (58 euros aproximadamente). La mitad de estos niños viven sólo con su madre, mientras que otro 28% no vive con ninguno de sus progenitores. Además, en Sudáfrica, el 26% de los niños sufre hambruna (Hall, 2012).

Los niños que viven en la pobreza están muy expuestos a riesgos para la salud (por ej., enfermedades y malnutrición) y la seguridad (por ej., abandono, violencia y abusos). Se considera que dichos riesgos constituyen los principales factores ambientales que actúan como barrera y ocasionan retrasos en el aprendizaje. David Donald (Donald, Lazarus y Lolwana 2010), destacado psicólogo educativo en Sudáfrica y actualmente profesor emérito de la *University of Cape Town*, describe cómo la pobreza tiende a “reciclarse” constantemente y cómo los niños criados en la pobreza acabarán casi inevitablemente criando a sus hijos del mismo modo y en las mismas condiciones en las que ellos fueron educados.

Donald *et al.* (2010, p. 156) expone los efectos de la pobreza sobre la educación como un círculo vicioso que se alimenta a sí mismo constantemente de la siguiente manera:

...los niños criados en la pobreza acabarán casi inevitablemente criando a sus hijos del mismo modo y en las mismas condiciones en las que ellos fueron educados. (Donald, 2010).

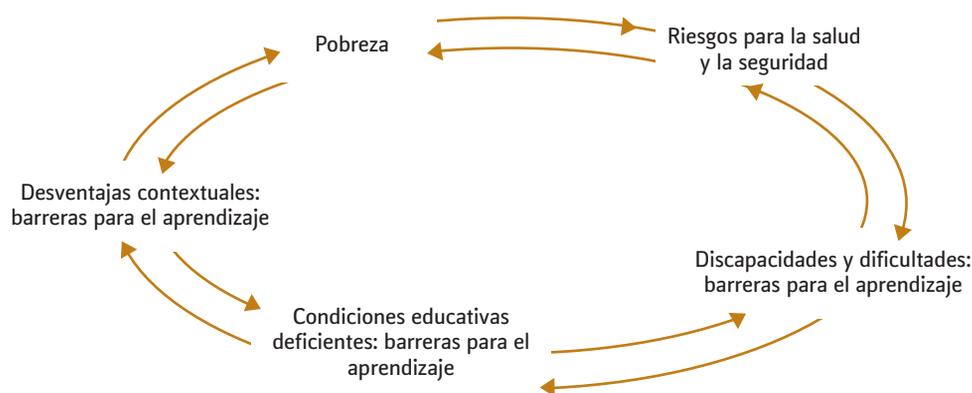


Figura 1: Típico ciclo negativo de la pobreza y barreras al aprendizaje

Este diagrama recalca que las dificultades en el aprendizaje pueden estar motivadas o verse agravadas por la malnutrición (desarrollo cerebral insuficiente), las enfermedades (VIH/SIDA o enfermedades relacionadas con la falta de higiene), la precaria situación familiar o la inestabilidad en el hogar (traslados continuos de la familia o violencia doméstica), el acoso escolar, el acoso físico y/o sexual, los embarazos en adolescentes, las drogas, etc. El diagrama también pone de manifiesto que, generalmente, las zonas pobres de Sudáfrica también tienen una educación precaria, tanto por la falta de profesores capacitados, como de servicios educativos, instrumental, libros de texto, bibliotecas, laboratorios, etc.

La cimentación del desarrollo emocional y social en las escuelas públicas debe abordarse teniendo en cuenta el tremendo retraso en infraestructura escolar, provisión de recursos y formación del profesorado existente.

2. La situación social y la delincuencia

Además del elevado índice de pobreza, que tantas carencias lleva consigo, la sociedad sudafricana está en transición. Las políticas estatales de la época del *apartheid* que defendían un “desarrollo separado” se tradujeron en el desplazamiento (y a menudo segregación) de numerosas comunidades, provocando la

destrucción de las estructuras sociales que mantenían unidos a estos grupos. La mano de obra inmigrante, que obligó a los hombres que iban a trabajar en las minas y en las fábricas a dejar atrás a sus familias, fue una de las principales causas de ruptura familiar. El incesante traslado a las ciudades, con el fin de encontrar trabajo y una mejor educación para los hijos, ha llevado a la creación de enormes asentamientos marginales que plantean serios retos en materia de higiene, suministro de agua potable y masificación.

La vulnerabilidad del núcleo familiar en la sociedad actual ha desembocado en la desintegración general de la vida familiar. Rara vez encuentran los niños seguridad y protección (incluida seguridad emocional) en la vida familiar moderna. Las familias monoparentales o envueltas en la violencia, así como los niños huérfanos sin apoyo familiar ni cualquier tipo de cuidador, están a la orden del día... El porcentaje de niños sudafricanos que no tienen cubiertas sus necesidades básicas aumenta cada día (Prinsloo, 2005, p. 33).

Estos factores han favorecido una alteración profunda de las condiciones de vida y un elevado índice de delincuencia. Todos los sec-

Tabla 1: Extracto de las estadísticas de delincuencia en Sudáfrica 2004-2012**Estadísticas de delincuencia hasta 2012 - Sudáfrica**

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Abandono y malos tratos a niños									
6.504	5.568	4.828	4.258	4.106	4.034	4.014	3.473	3.011	39.796
Total delitos sexuales									
66.048	69.088	68.045	65.176	63.788	70.514	68.332	66.196	64.419	601.606
Delincuencia relacionada con las drogas									
62.689	84.001	95.690	104.689	109.134	117.172	134.840	150.673	175.823	1.034.711
Robos en comercios									
71.888	66.525	64.491	65.489	66.992	80.773	88.634	78.383	71.844	655.019

(fuente: <http://crimestatssa.com/national.php>)

Los ciudadanos más afectados por la delincuencia son los que viven en las comunidades desfavorecidas.

tores de la sociedad tienen miedo a posibles ataques, robos, violaciones de mujeres y niños, y riesgo de ser asesinados. Los ciudadanos más afectados por la delincuencia son los que viven en las comunidades desfavorecidas. Las estadísticas generadas en los últimos años han suscitado grandes inquietudes por el bienestar de la población. La tabla 1 muestra unos cuantos indicadores del nivel de delincuencia en Sudáfrica:

Las estadísticas anteriormente indicadas se refieren a los delitos denunciados, por lo que es probable que no reflejen el alcance real de los actos delictivos. Resulta interesante comprobar que el abandono infantil y los malos tratos a niños han descendido drásticamente. Dicho descenso se debe tanto a las nuevas legislaciones y reestructuraciones, como a los servicios prestados por el Ministerio de Servicios Sociales de Sudáfrica (más información en *Department of Social Services*, 2003 y 2009).

En los últimos meses, los casos de violación, que suelen acabar con la muerte de la víctima, han reavivado la indignación en el país:

Sudáfrica es uno de los países con más violaciones del mundo. He aquí las espantosas estadísticas: entre un cuarto y un tercio de los hombres encuestados admitieron que habían cometido algún tipo de violación. En 2010 se registraron más de 56.000, lo que supone una media de 154 violaciones al día. Y estos datos corresponden únicamente a las agresiones denunciadas a la policía (la tasa de condena para los violadores es tan reducida y la carga emocional tan fuerte, que la mayoría de los supervivientes prefiere guardar silencio). El Consejo de investigación médica (Medical Research Council) calcula que cada día se producen hasta 3.600 violaciones. La cultura del abuso hace que

muchos no consideren la violación como un delito, sino como algo cotidiano (Informe de Avaaz, 14/02/2013).

La mayoría de los sudafricanos se sienten desamparados ante el elevado índice de delincuencia del país y ante su propia vulnerabilidad y la de sus hijos en el día a día. *Las estadísticas son crudas: en ese mismo periodo (2010) se registraron unos 18.000 asesinatos. Esta brutal violencia afecta de manera desproporcionada a aquellos que no pertenecen a las clases media y alta (De Vos, 15/02/2013).*

El desempleo, que también es mayor en las comunidades más desfavorecidas, sin acceso a una educación y formación de calidad, es otro de los factores que favorece la delincuencia y la violencia. La tasa de desempleo se sitúa actualmente en el 25,5% (StatsSA, 2013).

Las desigualdades existentes en la sociedad sudafricana de la época del *apartheid* persisten. Se ponen de manifiesto a través de conflictos laborales frente al Gobierno y la patronal, que recientemente (2012) provocaron sangrientos enfrentamientos en las minas, donde los trabajadores en huelga demandaban salarios más dignos; en estos altercados fueron asesinados 34 mineros (para ampliar información, véase el artículo de *Democracy New!* del 21 de agosto de 2012). El aumento de la indignación, también presente en las manifestaciones de 2013 en las que los trabajadores agrícolas exigían un salario digno (véase Cameron Jacobs, 2012), también es indicativa de que las desigualdades no se están solventando. Está claro que en Sudáfrica debe producirse un profundo cambio si el país quiere alcanzar el ideal de convertirse en la Nación arco iris.

Por el momento, Sudáfrica parece incapaz de resolver estos problemas. Quizá se deba al desconocimiento de una receta para darle la

vuelta a la situación; es decir, restablecer los valores humanos, desarrollar una educación de calidad y basar el empleo en una formación superior. Un buen punto de partida (de hecho, la piedra angular más necesaria) es el bienestar de los niños. En palabras de Erna Prinsloo (2005, p. 33):

Las siguientes medidas son condiciones necesarias para la realización personal: el niño debe implicarse activamente para entablar relaciones consigo mismo, con sus compañeros, con sus padres, con sus profesores y con su comunidad, así como con las cosas y las ideas. Debe disfrutar y triunfar en la mayoría de dichas relaciones, con el fin de darle sentido a su mundo. Sólo a través de una implicación dinámica, unas vivencias positivas y una suficiente dotación de significado al mundo real, será capaz de verse a sí mismo de manera positiva, lo que, a su vez, se traducirá en una adecuada autorrealización.

3. La formación del profesorado

En Sudáfrica, la gran mayoría de los profesores (aquellos que estudiaron antes de la transición a la democracia en 1994) ha recibido una formación profesional insuficiente, lo que ellos llaman “educación de alcantarilla”. Hoy en día, 18 años después, este legado sigue poniendo trabas a los esfuerzos para conseguir una educación universal de calidad:

*Por lo general, los educadores en activo cursaron sus estudios y empezaron a ejercer la docencia cuando la educación era parte integrante del proyecto llevado a cabo durante el *apartheid* y estaba organizada en subsistemas divididos según la raza y la etnia (OCDE, 2008, p. 84).*

La mayor parte de los profesores se formó en el viejo estilo colonial, basado en el modelo de

enseñanza europeo del siglo XIX. Este modelo lo introdujeron en Sudáfrica los misioneros y, más adelante, profesores llegados de Europa. Las reformas educativas que se produjeron durante la segunda mitad del siglo XX en los países desarrollados, no tuvieron eco en Sudáfrica debido a los embargos comerciales y culturales impuestos al gobierno del *apartheid*. Así, la gran mayoría de los profesores aplica generalmente un único método didáctico: el de la transmisión directa de conocimientos, conocido comúnmente como de “tiza y teoría”.

Este antiguo modelo colonial se apoya en una transmisión de conocimientos directa, repetitiva, basada en el contenido y centrada en el profesor. El Ministerio de Educación sudafricano ha tratado de modificar este enfoque y

Sin embargo, es más sencillo plasmar por escrito estos objetivos que ponerlos en práctica. Los investigadores Matseliso Mokhele y Loyiso Jita (2012) de la University of South Africa y la University of the Free State concluyeron en un análisis titulado: *Cuando la formación profesional continua funciona: perspectivas de los profesores sudafricanos (When Professional Development Works: South African Teachers' Perspectives)* que:

A pesar de la aceptación general de que los programas de formación profesional continua (FPC) resultan esenciales para la mejora de la educación, las investigaciones sobre formación profesional continua hablan constantemente de la ineficacia de la mayoría de dichos programas. Es más, muchos profesores

En Sudáfrica, la gran mayoría de los profesores ...ha recibido una formación profesional insuficiente, lo que ellos llaman “educación de alcantarilla”.

ofrecer más formación a los docentes a través de un programa de formación profesional continua (FPC). Se pretende que los profesores completen 150 créditos de formación profesional en un periodo de tres años (*South African Council of Educators - SACE, 2012*) mediante su participación en cursos de formación reconocidos por el Estado. El objetivo de la FPC consiste en garantizar que los educadores:

- Aumenten sus conocimientos;
- Mejoren sus habilidades;
- Se mantengan al día de las últimas investigaciones;
- Aprendan de sus compañeros.

expresan su insatisfacción con la oferta de formación profesional que se les brinda en los centros educativos e insisten en que los programas de formación profesional más eficaces son los que han realizado por iniciativa propia.

Los investigadores sostienen que, cada profesor recibe la FPC, por muy bienintencionada y bien ejecutada que esté, de distinta manera de acuerdo con sus circunstancias personales e implicación en el programa. A continuación, los investigadores indican que cuanto más concordancia exista entre las circunstancias y motivaciones personales de los

profesores y las de la intervención en FPC, más provechosos serán los resultados para los profesores participantes en dichos cursos (Mokhele y Jita, 2012).

Otros investigadores de la University of South Africa, Pitsoe y Maila, concluyen en su estudio que para mejorar la FPC:

Se debe dar también, entre otras cosas, un giro radical al planteamiento de la formación profesional continua, alejándola del modelo de enseñanza de transmisión directa hacia un modelo mucho más complejo, situacional/contextual e interactivo (Pitsoe y Maila, 2012, p. 324).

Desafortunadamente, este cambio no resulta fácil, tal y como se expondrá más adelante.

Afrontando los retos en la educación sudafricana

En cuanto el nuevo gobierno democrático salió elegido, la primera y más importante tarea a la que se enfrentó el Ministro de Educación fue ofrecer una educación igualitaria y universal a todos los ciudadanos sudafricanos. Desde la época del *apartheid*, se han realizado grandes progresos en el acceso universal a la educación (OCDE, 2008), aunque aún hoy en día la dotación de escuelas, instalaciones y profesores con buena formación sigue necesitando mejorar. Al mismo tiempo, era necesario crear un nuevo plan de estudios que respondiera a las necesidades de toda la población y se basara en un planteamiento educativo mucho más holístico. Inevitablemente, había que centrarse en reestructurar todo el sistema educativo.

El nuevo plan de estudios nacional

Desde 1994, el gobierno sudafricano se dirigió a las naciones desarrolladas para solicitar asesoramiento en materia de reestructuración educativa. Esto se tradujo en la publicación de

la *Declaración del plan de estudios nacional (National Curriculum Statement, NCS) (RNCS, 2002)* en 1997, inspirado en el método basado en resultados que ofrecía a los profesores la libertad de preparar sus clases con vistas a alcanzar los resultados estipulados para cada curso escolar. La mayoría de los profesores, dada su falta de formación, no estaban en condiciones de utilizar este complicado sistema, que exigía un enorme trabajo de documentación, ni tampoco de diseñar sus propias clases de manera creativa y de acuerdo con las necesidades de sus alumnos:

(...) la adopción del modelo basado en resultados se consideró como un ejemplo de "préstamo de políticas" internacionales, fruto de los debates sobre competencias protagonizados en Nueva Zelanda, Australia, Escocia, Canadá y Estados Unidos (en determinados círculos) (Chisholm, 2005a, p. 86), pero inapropiado para las condiciones a las que se enfrentaba el sistema educativo de Sudáfrica (...) la aplicación del modelo se vio obstaculizada por una inadecuada asignación de recursos y una infravaloración de las realidades locales (OCDE, 2008, p. 170).

La NCS fue revisada en tres ocasiones (2000, 2009 y, a través de la *Declaración sobre las políticas de planes de estudios y evaluación-CAPS* en 2011) con el fin de que resultara más comprensible y, en palabras de la actual Ministra de Educación Básica, Angelina Motshekga, de *ofrecer a los profesores unas directrices claras sobre el contenido que deben impartir y evaluar cada trimestre (...) la simplificación del plan de estudios será muy útil para salvar otras barreras que impiden conseguir una educación de calidad* (Ministerio de Educación Básica, CAPS R-3, 2011).

En mi opinión, la CAPS de 2011 no parece útil en términos generales, ya que en la práctica se

exige a aquellos niños con carencias a causa del idioma y la situación familiar, que aprendan a un ritmo que no les deja el tiempo necesario para consolidar conceptos básicos. Esto ocurre porque los docentes deben atenerse a los plazos del programa, con independencia del progreso de los alumnos. Aunque la CAPS de 2011 proporciona un marco simplificado para cubrir el contenido del plan de estudios nacional, el principal problema reside en la *manera* en que se presenta y posteriormente se consolida su contenido (véase apartado sobre Modalidades de enseñanza).

Educación de calidad en los centros

Desde el principio de la era democrática se dejó claro que la gran mayoría de los profesores debían perfeccionar su formación y mejorar sus habilidades docentes, a través de la formación continua. En la actualidad, todos los profesores están obligados a asistir a 50 horas anuales de formación profesional continua

efectiva y de calidad (...) el artículo apunta que existe una alta tasa de escolarización, pero una escasa calidad educativa (Ministerio de Educación Básica, 2010, p. 74).

Está claro que no es fácil dejar atrás el pasado ni transferir nuevos planteamientos educativos a través de la formación continua. No obstante, se vislumbran buenas expectativas, ya que los resultados de la llamada "matriculation" (examen final similar a la selectividad) de 2012 registraron un 73,9% de aprobados entre los alumnos matriculados (*Mail and Guardian*, 4 a 10 de enero, 2013, p. 5).

¿Pero qué esconden estos resultados? El diario *Mail and Guardian* (4-10 de enero, 2013:5) cita a Ruksana Osman, directora de la Facultad de Magisterio de la University of the Witwatersrand, quien subraya la necesidad de analizar estos resultados de forma más

Sigue siendo difícil conseguir una educación de calidad. Los centros educativos presentan carencias en recursos, medios y profesores cualificados. (Ministerio de Educación Básica, 2010, p. 74).

(FPC) con el fin de mejorar sus habilidades docentes; además, las escalas salariales premian a aquellos profesores que obtienen mejores cualificaciones. A pesar de todos estos esfuerzos, sigue habiendo un problema:

Sigue siendo difícil conseguir una educación de calidad. Los centros educativos presentan carencias en recursos, medios y profesores cualificados. En estas circunstancias, resulta sumamente difícil poder lograr una educación eficaz,

*exhaustiva con el fin de: determinar dónde están sus debilidades. En referencia al hecho de que los centros educativos más desfavorecidos se encuentran en zonas rurales y barrios urbanos precarios, un analista de la ONG *Equal Education*, al que se cita en el mismo artículo del diario *Mail and Guardian*, indica que: Dado que sus recursos siguen siendo insuficientes, sus resultados son peores a los obtenidos en centros mejor dotados (...) Es injusto que el Gobierno no se esfuerce por asignar suficientes recursos a estos centros.*

Más adelante, el artículo añade que: “Los resultados publicados indican que los porcentajes de aprobados en 429 centros educativos desfavorecidos del país fueron del 40% o inferiores a esta cifra.” Equal Education recalca además que: “El porcentaje de aprobados en 95 de dichos centros fue inferior al 20%.”

Los centros educativos en Sudáfrica

Según el trabajo de investigación llevado a cabo por Arianne De Lannoy y Katharine Hall, del *Children's Institute de la University of Cape Town* (2010), el 96,4% de los niños y adolescentes de Sudáfrica con edades comprendidas entre los 7 y los 17 años (11.173.000) están escolarizados en centros educativos de primaria y secundaria; y el

9, el índice de asistencia escolar cae en picado a partir de los 16 años. Los porcentajes de asistencia registrados son del 92% entre los jóvenes de 16 años, del 87% entre los de 17, y del 73% entre los de 18. El coste de la educación es el motivo fundamental que lleva a abandonar los estudios entre el grupo de edad de educación secundaria, seguido de la idea de que “no sirve para nada”. Otros motivos de abandono son las enfermedades y el fracaso escolar. Los embarazos suponen entre un 11% y un 20% de los casos de abandono escolar entre las adolescentes que no siguen sus estudios (De Lannoy y Hall, 2010).

La nueva estructura de escolarización implantada en el *Plan de estudios nacional* (1997) es la siguiente:

El coste de la educación es el motivo fundamental que lleva a abandonar los estudios entre el grupo de edad de educación secundaria, seguido de la idea de que “no sirve para nada”. Otros motivos de abandono son las enfermedades y el fracaso escolar. Los embarazos suponen entre un 11% y un 20% de los casos de abandono escolar entre las adolescentes que no siguen sus estudios (De Lannoy y Hall, 2010)

42% de 3 a 5 años (algo más de 1.300.000 niños) acuden a algún tipo de centro de educación infantil. Se pretende que, para 2025, la escolarización sea obligatoria para los niños de 5 a 6 años. Este trabajo de investigación concluye que:

Dado que la escolarización es obligatoria hasta los 15 años o la finalización del grado

En Sudáfrica existen 26.000 centros educativos (de primaria y secundaria) para 12.200.000 niños. Estos centros se dividen en dos tipos: los “Centros públicos” (es decir, pertenecientes al Estado), al que acude el 96% de los alumnos escolarizados, y los “Centros independientes” (religiosos, privados y alternativos), al que asiste el 4% restante (OCDE, 2008, p. 20). El Estado subvenciona

Tabla 2. Nueva estructura del marco de enseñanza y formación en Sudáfrica desde 1997**Etapa inicial**

Año escolarización (Grado R)	Niños de 5 a 6 años
Grado 1	Niños de 6 a 7 años
Grado 2	Niños de 7 a 8 años
Grado 3	Niños de 8 a 9 años

Etapa intermedia

Grado 4	Niños de 9 a 10 años
Grado 5	Niños de 10 a 11 años
Grado 6	Niños de 11 a 12 años

Etapa superior

Grado 7	Adolescentes de 12 a 13 años
Grado 8	Adolescentes de 13 a 14 años
Grado 9	Adolescentes de 14 a 15 años

Educación y formación secundaria

Grado 10	Jóvenes de 15 a 16 años
Grado 11	Jóvenes de 16 a 17 años
Grado 12	Jóvenes de 17 a 18 años

Educación obligatoria
Grados 1 – 9
Grado R obligatorio para todos los niños desde 2025

los centros escolares independientes que atienden a comunidades marginales y favorece con estas subvenciones a aquellos con tasas más reducidas. Los restantes centros independientes se autofinancian.

Ambos tipos de centros se subdividen en diferentes categorías:

Centros públicos:

- La mayoría de los niños sudafricanos asisten a colegios públicos. Dichos centros están plenamente financiados por el Estado, aunque a los padres se les pide que abonen ciertas tasas por servicios adicionales (por ejemplo, equipos deportivos).
- Centros escolares tipo C: se trata de centros públicos, pero gestionados y financiados parcialmente por los padres de los alumnos. Son colegios sin distinción racial, para aquellas familias que pueden permitirse colaborar económicamente para ma-

tricular en ellos a sus hijos. Disponen de mejores instalaciones y profesores mejor cualificados; los órganos de administración contratan a más profesores, ya que generalmente los alumnos proceden de familias más acomodadas que pagan tasas (Roodt, 2011).

La ratio media de alumnos por maestro en los centros escolares públicos está fijada en 32:1 (OCDE 2008, p. 20). No obstante, dicha ratio difiere de un centro a otro. Puede ser considerablemente más alta, especialmente en las zonas rurales.

Centros escolares independientes:

Suponen el 4% de las escuelas de Sudáfrica y están regidos por la legislación sudafricana, se dividen en tres amplias categorías:

- Centros religiosos: Gestionados por misioneros y por la iglesia, han existido desde

La ratio media de alumnos por maestro en los centros escolares públicos está fijada en 32:1 (OCDE 2008, p. 20). No obstante, dicha ratio difiere de un centro a otro. Puede ser considerablemente más alta, especialmente en las zonas rurales.

los inicios de la época colonial. Actualmente son numerosas las confesiones cristianas que tienen centros educativos, desde colegios bien dotados y de élite a centros para comunidades marginales. Existen escuelas islámicas en zonas en las que residen un gran número de musulmanes.

- Centros privados: Generalmente se trata de centros educativos con cuotas mensuales elevadas, para niños procedentes de familias de clase media y alta.
- Centros alternativos: colegios que aplican métodos de enseñanza y aprendizaje más creativos, como las escuelas Waldorf/Steiner y los colegios Montessori.

Los centros independientes tienen libertad para determinar sus propias ratios alumno: docente.

La educación emocional y social

En 1997, el Ministerio de Educación trató de dar respuesta a la crítica situación existente respecto a los riesgos de desarrollo a los que tantos niños se enfrentan en Sudáfrica introduciendo en la declaración de su *Plan de estudios nacional* (NCS) un programa denominado *Orientación para la vida*.

Una de las principales aportaciones de la primera publicación de la NCS en 1997 fue la reestructuración del plan de estudios heredado del modelo educativo del *apartheid*, dividiéndolo en áreas de aprendizaje que atienden a las necesidades de una educación

integral universal. Este plan de estudios fue elaborado a través de una consulta pública formalizada por el Ministerio de Educación. Entonces, por primera vez en el sistema educativo sudafricano, se introdujo como materia de aprendizaje el programa de *Orientación para la vida*, cuyo componente fundamental es el aprendizaje de *Orientación para la vida*. La materia de Orientación para la vida estuvo muy influenciada por el alto índice de delincuencia registrado en Sudáfrica; en este sentido, presenta una especial preocupación por la seguridad y la salud de los niños. La sociedad sudafricana estaba horrorizada ante la publicación de las estadísticas de delincuencia nacional (véase Tabla 1) y, en general, ante la desaparición de la disciplina, el alto número de alumnos por clase y la escasa participación familiar en las escuelas (OCDE, 2008, p. 61). En este sentido, hay una enorme concienciación sobre la necesidad de proteger a los niños frente al acoso sexual y otro tipo de abusos y situaciones de violencia y abandono. El objetivo del programa de *Orientación para la vida* es enseñar a los niños cómo velar por su seguridad en todo momento y en cualquier lugar, y qué hacer en caso de emergencia.

A continuación se citan, varios extractos de los temas abordados por el plan de estudios correspondiente a *Orientación para la vida* impartidos en cada uno de los cursos (desde el Grado R hasta el 10—de 5 a 15 años):

Tabla 3. Extracto del plan de estudios sobre *Orientación para la vida*.**Grado R/5 años (CAPS R-3, 2011, pp. 15-18)****Tema: Mi cuerpo (2 horas)**

- Identificar y nombrar las partes del cuerpo (incluyendo el número de cada una de ellas=)
- Funciones de las diferentes partes del cuerpo
- Quién puede tocar mi cuerpo y quién no
- Qué es necesario para mantener mi cuerpo sano

Tema: Seguridad (2 horas)

- Cómo estar seguro en casa
- Lugares seguros para jugar
- Lugares inseguros para jugar
- Seguridad en la calle

Grado 3/8 años (CAPS R-3, 2011, p. 54)**Tema: Sentimientos (6 horas)**

- Cosas que me hacen estar contento y las que me ponen triste
- Reconocer sentimientos, como la ira, el miedo, la preocupación o la soledad
- Formas de expresar sentimientos apropiadamente
- Disculpas (cómo pedir perdón)

Observación: Usar dibujos, cuentos, poemas, marionetas y máscaras

Tema: La seguridad de mi cuerpo (6 horas)

- No estamos seguros con todo el mundo
- Normas para mantener mi cuerpo a salvo
- Confianza en el "Sí" y el "No"
- Cómo decir "No" frente a cualquier tipo de abuso
- Cómo contarle a alguien un abuso

Observación: Este tema debe centrarse en la prevención de los abusos físicos y sexuales.

Grado 4/9 años (CAPS 4-6, 2011, p. 16)**Tema: Desarrollo personal (4 horas y media)****Emociones**

- Entender un amplio abanico de emociones: Amor, alegría, tristeza, miedo y celos
- Comprender nuestras emociones: Maneras adecuadas de expresar nuestras emociones
- Cómo entender y tener en cuenta las emociones de los demás
- Lectura semanal de los alumnos: Lectura como entretenimiento
- Lectura sobre formas de expresar las distintas emociones

Tema: Desarrollo personal (3 horas)

- **Acoso escolar** Cómo protegerse frente a actos de acoso escolar
 - Ejemplos de acoso escolar
 - Respuestas adecuadas frente al acoso escolar: dónde pedir ayuda
- Lectura semanal de los alumnos: Lectura como entretenimiento
 - Lectura sobre cómo afrontar correctamente el acoso escolar

Grado 5/10 años (CAPS 4-6, 2011, pp. 19-20)

Tema: Desarrollo personal (4 horas y media). Recursos recomendados: Libro de texto, libros sobre gestión de las emociones

- **Abordar las emociones:** Empatía, compasión, enfado, decepción y tristeza
 - Habilidades para gestionar las emociones de forma positiva
 - Trascendencia de los amigos en momentos tristes, trágicos o de cambio
- **Habilidades para la lectura:** Comprensión lectora y uso del diccionario
 - Lectura sobre amistades comprensivas y que nos apoyan: Recordar y relacionar

Tema: Responsabilidad social (4 horas y media). Recursos recomendados: libro de texto, artículos de prensa, pósters sobre tipos de abusos, libros sobre abusos

- **Abuso de menores:**
 - Diferentes tipos de abusos de menores: Físicos y emocionales
 - Efectos de los abusos sobre la salud
 - Estrategias para hacer frente a los abusos
 - Dónde pedir ayuda y denunciar casos de abusos
- **Habilidades para la lectura:** comprensión lectora y uso del diccionario
 - Lectura sobre protección de uno mismo y de los demás frente a los abusos: Recordar y relacionar

Tema: Responsabilidad social (3 horas). Recursos recomendados: libro de texto, pósters de situaciones violentas, libros sobre situaciones de violencia

- **Hacer frente a las situaciones de violencia:** Identificar potenciales situaciones violentas en casa, escuela y comunidad
 - Responder con eficacia frente a situaciones de violencia
 - Modos de evitar y protegerse frente a situaciones de violencia y dónde pedir ayuda
- **Habilidades para la lectura:** Comprensión lectora y uso del diccionario
 - Lectura sobre organismos de protección y lugares seguros para los niños: Recordar y relacionar

Grado 10/15 años (CAPS 10-12, 2011, pp. 12 y 15)

Tema: Desarrollo personal en sociedad (3 horas). Recursos recomendados: Libro de texto

- **Estrategias para aumentar la autoconciencia, la autoestima y el desarrollo personal:** Factores que influyen en la autoconciencia y autoestima, como los medios de comunicación
 - Estrategias para generar confianza en uno mismo y en los demás: Comunicación, ejecución satisfactoria de tareas o proyectos, participación en la comunidad, adopción de buenas decisiones y consolidación de otras.
 - Reconocer y respetar la diversidad de uno mismo y de los demás (raza, género y capacidad)
- **Definición de conceptos:** Poder, relaciones de poder, masculinidad, feminidad y género
 - Diferencias entre el hombre y la mujer: Reproducción y roles en la sociedad, estereotipos y responsabilidades de género, diferencias entre ambos sexos en actividades físicas
 - Influencia de la desigualdad de género en las relaciones y el bienestar general: Abusos sexuales, embarazo en adolescentes, violencia y enfermedades de transmisión sexual como: VIH y SIDA
- **Importancia de la participación en programas de ejercicios físicos que fomentan la buena forma física:** Salud cardiovascular, fuerza muscular, resistencia y flexibilidad
- **Relación entre salud física y mental**

El plan de estudios de orientación para la vida supone un verdadero intento de facilitar el desarrollo personal de niños y adolescentes, y proporcionarles unas pautas de concienciación sobre cómo prevenir los peligros existentes en la sociedad. Indica *qué* contenido se debe abordar para alcanzar estos objetivos, siendo los profesores libres para decidir *cómo* introducir este material didáctico en sus clases. Y aquí es donde reside el principal problema: la mayoría de los docentes no han recibido formación sobre modelos de enseñanza eficaces para modificar conductas, entender problemas emocionales y sociales e inculcar *qué hacer* y *qué no hacer* para proteger la salud y la seguridad.

Las universidades, actualmente los principales centros de formación del profesorado, imparten clases sobre Orientación para la vida como parte de sus programas de postgrado en magisterio (*Post-Graduate Certificate in Education*, PGCE), de manera que los futuros profesores dispongan de más herramientas eficaces para conseguir que la educación emocional y social sea para sus alumnos una vivencia educativa *experimental* y *basada en procesos*. Sin embargo, son poquísimos los profesores del sistema educativo que están asistiendo a cursos de reciclaje de este tipo, de manera que la gran mayoría de ellos sigue aplicando antiguos métodos tradicionales para impartir los contenidos del plan de estudios de orientación para la vida.

Métodos didácticos

Poco a poco están cambiando los conceptos sobre los mejores modos de aprendizaje para los niños en Sudáfrica. Al diseñar el nuevo plan de estudios nacional, se recomendaron enérgicamente diferentes métodos de enseñanza especialmente basados en el trabajo de Jean Piaget (1896-1980) sobre la necesidad de los alumnos de crear su propia interpretación del contenido del plan de estudios, y de Lev Vygotsky (1896-1934), en lo que atañe

al aprendizaje a través de la interacción con el contexto social y, sobre todo, al uso del trabajo colaborativo y la importancia del desarrollo del lenguaje para mejorar la capacidad de pensamiento (WCED, 2006, pp. 4-15).

El fomento de enfoques docentes constructivistas supone un paso importante hacia la implicación del alumno en el aprendizaje. Se pide a los profesores de Sudáfrica que construyan conocimientos junto a sus alumnos, que les formulen preguntas reflexivas y que los involucren en el aprendizaje social. Los debates en clase y el trabajo en grupo les da el tiempo necesario para estudiar en profundidad un tema concreto, resultando más eficaces que la simple escucha de las explicaciones del profesor. El hecho de compartir opiniones personales en un contexto social estimula la curiosidad y dota el aprendizaje de mucho más significado.

No obstante, a pesar de las recomendaciones del NCS, los métodos docentes aplicados en las escuelas se han quedado, por lo general, anticuados: La mayoría de los profesores tiende a apoyarse en la explicación directa y, como mucho, pregunta a sus alumnos cosas que ya saben. Son excepciones los profesores que introducen cambios en la educación y aplican métodos de enseñanza y aprendizaje diferentes en las aulas.

Por otra parte, se observa cómo el aprendizaje experimental va ganando terreno conceptual en Sudáfrica. Aunque, Donald (2012) apunta que los trabajos de investigación universitarios han tenido escasas repercusiones en la práctica docente en las escuelas, afirmando que el tema de Orientación para la vida y su docencia *con todo su sentido...* suelen brillar por su ausencia.

Además, la enseñanza mediante libros de texto se sigue considerando la principal

forma de enseñanza, pues ayuda al profesorado y proporciona a los alumnos textos en los que basar su aprendizaje. De esta manera, en 2010, la ministra de Educación Básica volvió a recalcar la importancia de los libros de texto en la enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación Básica, 2010, p- 57).

Formación en enseñanza y aprendizaje experimental

Existen diversas formas de aprendizaje experimental, que quedarán bien ilustradas en una conferencia internacional organizada por la University of Cape Town que se celebrará en agosto/septiembre de 2013. En dicha conferencia se pretende “analizar la teoría y la práctica de enseñar con pensamiento crítico, un aprendizaje basado en la investigación y la filosofía para niños, tanto en el contexto escolar como en contextos educativos informales” (ICPIC, 2012). En la conferencia también se hablará sobre el uso de historias, novelas, artes gráficas, música y teatro como modos de fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en la investigación. Sara Stanley (2013) expresa esto de la siguiente manera:

La declaración que establece la política del plan de estudios nacional y de evaluación (CAPS), última versión de la NCS, sugiere que enseñar a pensar y razonar debe ir de la mano de la docencia de la lectoescritura, las matemáticas y la Orientación para la vida. Esto [...] puede hacerse de un modo participativo, imaginativo y dinámico.

Para esto es importante la forma de entender el proceso madurativo del niño y el método de enseñanza más apropiado para cada etapa evolutiva. A diferencia de lo que propugna Piaget en su teoría, afirmando que los niños tienen pensamientos *concretos*¹ hasta los 12 años, Kieran Egan, profesor de magisterio

en la Simon Fraser University de Canadá, postula que los niños necesitan aprender de forma imaginativa hasta los 15 años.

Se ha hecho especial hincapié en las habilidades intelectuales que los niños pequeños manejan peor y desarrollan de forma más lenta (cálculo y lógico-matemáticas), olvidando lo que hacen mejor (el pensamiento metafórico e imaginativo) (Egan, 1997, pp. 52-53).

Esta idea fue mantenida por Rudolf Steiner (1862-1925), fundador de las escuelas Waldorf, al considerar que la enseñanza imaginativa era indispensable para educar a los niños. La imaginación, herramienta principal a la hora de contar historias y conseguir una enseñanza más rica, es *experimental*:

Tanto Egan como Steiner afirman que la imaginación constituye una forma de cognición reforzada, capaz de transformar los conocimientos y las habilidades que se van a adquirir en vivencias más intensas. Dichas vivencias estimulan la creatividad en el pensamiento y desatan las emociones de los alumnos, de manera que la relación establecida con el material didáctico adquiere un mayor significado (van Alphen, 2011, p. 1)².

El poder de los cuentos

En la antigüedad, niños y adultos se reunían en torno a una hoguera a escuchar historias que les educaban sobre cómo dirigir sus vidas, tanto en el ámbito ético como en el cultural. Dichas historias eran valiosos tesoros de los clanes, las tribus y las primeras naciones de épocas anteriores a la alfabetización, que sostenían y preservaban su civilización. Los fundamentos morales y culturales de sus vidas se transmitían de manera simbólica a través de la historia, nunca de manera *directa*, como tiende a hacerse en nuestro enfoque moderno de enseñanza. Todos, tanto

niños como adultos, comprendían las verdades que dejaba traslucir la historia, con el alcance cognitivo correspondiente a su edad.

Cada vez hay más consenso sobre el hecho de que la educación emocional y social consigue una mayor implicación de niños y jóvenes a la hora de reconocer valores y habilidades éticas e interpersonales a través de cuentacuentos y de la lectura de libros y novelas (Murriss, 2009).

También se pueden utilizar historias para abordar conductas de rebeldía infantil, tanto a nivel individual como de grupo. El trabajo de Susan Perrow, cuentacuentos australiana, se basa en la tradición Waldorf de encontrar justo la historia adecuada para cualquier niño cuya conducta o situación sugiera que necesita ayuda de una u otra manera. Perrow ha publicado más de 100 cuentos terapéuticos

En el aula, todos los niños sacan provecho de un cuento que se narra para uno en particular, aprendiendo situaciones emocionales y sociales de manera intuitiva e imaginativa. Estos cuentos se pueden utilizar en centros de educación infantil y con alumnos de educación primaria hasta los 11 años aproximadamente. También se obtienen buenos resultados con una narración más intencional de este tipo de historias, en sesiones de orientación individual para adultos y adolescentes. David Donald (2012a, 2012b) escribe cuentos para adolescentes, basados en situaciones cotidianas de Sudáfrica, con el fin de facilitar la implicación de los chicos en la adquisición de Orientación para la vida: en el cuento titulado *I am Thabeka*, una joven de 20 años que ha perdido a todos sus seres queridos debido a una enfermedad mortal, es un ejemplo de resiliencia, coraje y determinación, ayudando a los demás; en *Gogo's Song*, una

En el aula, todos los niños sacan provecho de un cuento que se narra para uno en particular, aprendiendo situaciones emocionales y sociales de manera intuitiva e imaginativa.

que ha escrito ella misma y más de 100 escritos por otros autores en sus dos libros titulados *Healing Stories for Challenging Behaviour* (Perrow, 2008) y *Therapeutic Storytelling: 101 Healing stories for Children* (Perrow, 2012). En ellos ofrece pautas a padres y profesores para que creen sus propias historias en función de las necesidades del niño. El niño (o el grupo implicado) no debe saber que el cuento se le narra a él en concreto, ni se le debe dar explicaciones o preguntas, ya que *los cuentos conocen el camino* (Perrow 2012, p. 16). Se debe dejar, por tanto, que lo absorba y aprenda por sí mismo.

valiente huérfana que pierde a su madre a causa del SIDA, vive con su abuela (*gogo* significa abuela en zulú) y, a pesar de los complicados retos a los que se enfrenta, acaba sacándose el título de enfermera.

A continuación se exponen tres ejemplos con diferentes enfoques de enseñanza de Orientación para la vida. En primer lugar, se describen las clases de Orientación para la vida impartidas en un centro escolar público de una zona urbana, en el que los profesores prefieren usar métodos pedagógicos de mayor alcance que una pedagogía directa

tradicional. El segundo describe un proyecto no gubernamental dirigido a impartir innovadoras clases de Orientación para la vida en una escuela rural. Dichas clases se basan en un aprendizaje experimental a través de cuentacuentos y técnicas de visualización, con el fin de ayudar a los alumnos a perdonar y ofrecerles nuevas perspectivas. El tercero describe dos contextos en los que se aplican los principios de la pedagogía Waldorf/Steiner: un centro infantil de una zona urbana desfavorecida, y una clase de primaria de una escuela para familias acomodadas. Ambos centros trabajan con una educación en valores a través de las artes y los cuentos.

1: Clases de Orientación para la vida en un centro público de primaria

El centro educativo que visité está situado en una zona relativamente pobre en las afueras de Ciudad del Cabo, donde asisten alumnos de las comunidades cercanas integradas por mestizos y musulmanes. Las instalaciones del centro son las típicas de los colegios del Ministerio de Educación: edificios grises y bastante sombríos con largas hileras de clases tipo barracón. Sin embargo, el profesorado está a gusto y comprometido con su trabajo y se respira un ambiente agradable que contrasta con una disciplina relativamente estricta (por ejemplo, los alumnos saludan al profesor cuando entra a clase, forman una fila ordenada y se dirigen a ellos con respeto).

En los primeros cursos (niños de 6 a 9 años), las clases de Orientación para la vida tienen lugar a diario durante unos 15 minutos, en los que se trabajan temas concretos cada semana. Las clases a las que asistí versaban sobre la autoestima. En una de las aulas de Grado 1 (6 a 7 años), el profesor empezó la clase recitando un poema relacionado con el tema que iba a tratar y que empezaba con las palabras: *Soy especial...* A los niños se les iluminó la cara y disfrutaron recitando el poema con toda su energía y gesticulando al mismo tiempo. Fue

una actividad maravillosa para empezar la clase sobre Orientación para la vida, que además sirvió para revitalizar a los niños, puesto que era ya la segunda mitad de la mañana.

Al poema le siguió un análisis de los nombres de los compañeros y sus significados, que la mayoría desconocía. El profesor después planteó la idea de que todos tenemos rasgos faciales que nos diferencian, preguntando: *¿Qué tienes tú de especial?*. Algunos ejemplos de lo que respondieron los niños fueron: *Tengo unos ojos marrones muy bonitos, Tengo unos labios muy bonitos, Tengo unos mofletes redonditos preciosos*. Justo cuando toda la clase parecía empezar a perder concentración, el profesor les pidió que gritaran: *¡Guau, qué especial soy!*. A continuación pasaron a la clase de dibujo, en la que el profesor pidió a los alumnos que dibujaran su rostro en una hoja de papel.

La profesora del Grado 6, integrado por niños de 11 a 12 años, también empezó la clase con un poema:

Soy una Promesa
soy una Posibilidad
soy una Promesa
con "P" mayúscula.

Después de recitar el poema unas cuantas veces, con gestos de confianza, la profesora habló de la posibilidad de alcanzar todo nuestro potencial, como una opción que tenemos todos. La profesora se centró en afirmar que todos los seres humanos somos iguales, ya que todos empezamos siendo un ser unicelular y tenemos la misma estructura corporal. Comentó que esto es lo que nos hace iguales como seres humanos, a pesar de los diferentes contextos en los que crecemos y de las diferencias físicas entre unos y otros.

A continuación colocó en la pizarra una gran lámina del esqueleto humano y los músculos.

La profesora hizo a los alumnos algunas preguntas, pasando a hacer movimientos para ejemplificar los distintos huesos y músculos. Quería suscitar sentimientos de gratitud y admiración por el cuerpo humano, y me comentó: *así los niños valoran lo que tienen*.

Por último, la clase terminó dividiendo a los alumnos en grupos y contemplando trabajos que habían hecho sus compañeros de la clase anterior del Grado 7, en los que se exponían, a través de la técnica del *collage*, con palabras, dibujos, fotografías e imágenes sacadas de revistas y de internet, todas las etapas del desarrollo humano, desde el cigoto unicelular, hasta el desarrollo posterior en el útero, el nacimiento, crecimiento, edad adulta, vejez y la muerte. Los alumnos quedaron muy impresionados con los trabajos y los leyeron y comentaron con mucho interés.

En lo que a mí respecta, en las clases a las que tuve el privilegio de asistir, me impresionó el verdadero deseo de los profesores de transmitir los aspectos sociales y éticos de la vida.

Lamentablemente, hasta la fecha no se ha llevado a cabo ningún trabajo de investigación para evaluar si estas clases de Orientación/Orientación para la vida son eficaces, si han cambiado la vida de los alumnos y su bienestar emocional y social, o si han mejorado la conducta y el clima de aprendizaje en los centros.

2: Llevar una vida sana y feliz.

Proyecto de desarrollo rural

Carmen Clews, una antigua empresaria, afincada en la franja verde denominada *Garden Route*, de la costa meridional sudafricana, dirige un proyecto llamado *Living Healthy and Happy Live* (*Llevando vidas saludables y felices*), que tiene por objeto propiciar el bienestar de los niños de la zona. En esta bonita región rural situada en la costa, las familias mestizas y blancas viven en comunidades separadas.

Carmen imparte unas clases denominadas *Árbol de la vida* (*Tree of Life*) (Clews, 2011) en escuelas públicas de la zona, en las comunidades locales de mestizos. Además, ha participado en la formación y asesoramiento de profesores que imparten programas de Orientación para la vida en estos centros, con el fin de que sus clases sean más participativas y tengan sentido. Dado que no se dispone de tiempo suficiente para incluir en los horarios escolares sesiones intensivas más completas sobre Orientación para la vida, Carmen organizó grupos de voluntarios por las tardes (una vez por semana, en un centro educativo, durante 8 meses en 2012), para los que solicitaron plaza más niños de los que podía acoger.

El planteamiento de Carmen es ecléctico, utiliza ideas de diversas doctrinas. En particular, su trabajo se inspira en los libros titulados

Dado que no se dispone de tiempo suficiente para incluir en los horarios escolares sesiones intensivas más completas sobre Orientación para la vida, Carmen organizó grupos de voluntarios por las tardes..., para los que solicitaron plaza más niños de los que podía acoger.

Non-Violent Communication (NVC)–a Language for Life (la comunicación no violenta–un lenguaje para la vida) de Marshal Rosenberg (2009), y *The Journey–A Practical Guide to Healing Your Life and Setting Yourself Free (El viaje–Una guía práctica para sanar tu vida y sentirte libre)*, de Brandon Bays (2003).

La comunicación no violenta

Carmen percibió que el modo en que se comunicaban los niños entre sí, especialmente en dos de los centros de la zona, era extremadamente violento. Buscando la manera de abordar esta complicada situación investigó sobre ello, y encontró y estudió la llamada comunicación no violenta (NVC, en sus siglas en inglés). Un pilar fundamental del trabajo de Carmen es el principio de la NVC que defiende que los niños aprenden a expresarse más conscientemente conectando con sus sentimientos y expresándolos. Dicho principio también tiene el efecto de animar al otro a ser más flexible.

Carmen ha estado impartiendo NVC en cuatro aulas utilizando el role-playing en situaciones relevantes, lo que permite a los niños comprobar por sí mismos cómo se aplican métodos no violentos en la resolución de conflictos y la eficacia de la NVC para neutralizar situaciones potencialmente dañinas.

Clases de Árbol de la vida

Carmen (Clews, 2012) ha creado numerosas clases (25 de 50 minutos repartidos en un año escolar) que cubren los distintos temas sobre orientación para la vida del plan de estudios nacional. En ellas utiliza planteamientos experimentales recurriendo a la narración de historias y a distintas técnicas artísticas y de visualización para lograr un equilibrio entre las reflexiones y los debates cognitivos y las actividades creativas y aquellas más basadas en el ámbito emocional. El objetivo consiste en implicar integralmente al niño, tanto su mente como sus emociones y sentimientos,

con el fin de que pueda expresarse con normalidad a nivel emocional en un contexto seguro y enriquecedor.

Las clases, específicamente concebidas para niños de 12 a 14 años, están compuestas por las siguientes actividades en función del tema tratado:

- Ejercicios de activación energética, que activan la llamada *energía chi* (de la que se habla en acupuntura, artes marciales, yoga...) para que fluya por el cuerpo. Esto facilita la concentración y el aprendizaje en clase.
- Introducción del instructor y/o un debate sobre un tema determinado.
- Visualización de 5 a 10 minutos pensando en un espacio relajado, restaurador y tranquilo e imaginar de manera creativa determinadas características del tema que se aborda (como la importancia de ser valiente, ser agradecido o ser capaz de perdonar), desarrollando un estado de consciencia en los niños.
- La narración de una historia de la serie encargada por Carmen, todas ellas sobre el *Árbol de la vida*, donde queda implícito el tema tratado en clase (disponibles previa solicitud en Carmen@1010creative.com).
- Actividad creativa: un *collage*, canciones, role-playing..., de manera que el mensaje quede integrado en una actividad que traslade el concepto a la vida personal y a las circunstancias de los alumnos.
- Tiempo para compartir experiencias personales y de grupo.
- Reflexión sobre lo que se aprendió en la clase de la semana anterior. Por ejemplo, si se habló sobre la capacidad de perdonar, los alumnos pueden exponer cómo lo aplicaron en su vida cotidiana. Estas actividades facilitan semana tras semana el desarrollo de una percepción consciente que les permite utilizar lo aprendido en su vida cotidiana.

El director de uno de los centros de primaria, refiriéndose a las clases del *Árbol de la vida* impartidas por Carmen, indicó: *No hay duda de que los niños han aprendido algo en sus clases. Se han producido muchas menos infracciones y los profesores no han mandado a los niños con tanta frecuencia a mi despacho para que les reprendiera* (26 de octubre de 2012).

El viaje-El aula consciente

Carmen colabora con una psicóloga infantil, Carol Surya (2012), en la gestión del programa *El viaje-El aula consciente (Journey-Conscious Classroom)*, basado en la obra de Brandon Bays (2003), en los centros donde trabaja. Carol recibió su formación directamente de Brandon Bays y su equipo *The Journey South Africa* (2010) y obtuvo el título de terapeuta de *El viaje* e instructora del *Aula consciente* para dirigir el programa *El Viaje del aula de niños.niños*. En él se utilizan técnicas de visualización guiadas. El programa *Aula de niños* permite trabajar con grupos integrados por un máximo de 20 alumnos, de manera que se puede apoyar a muchos más jóvenes en su crecimiento emocional, ya que todos procesan al mismo tiempo sus emociones en un lugar seguro y protegido. En el proceso se van desvelando y liberando emociones dolorosas del pasado e interiorizando recursos positivos y útiles, de modo que se fortalece a los alumnos a nivel emocional.

Dada la imperiosa necesidad de sanar a los niños de Sudáfrica e introducir la enseñanza de Orientación para la vida en las escuelas, este planteamiento podría ser un buen punto de partida. Se pretende que los profesores y psicólogos adjuntos que enseñan Orientación para la vida reciban cursos de formación cortos e intensivos para después utilizarlo en los centros.

En este capítulo no se puede describir una sesión completa al ser muy largas; pero se presentará lo más destacado:

Asistí a dos sesiones dirigidas por Carol del proceso de El viaje del programa Clase Consciente. Se llevó a los niños, de 12 años, al salón de actos, el único lugar tranquilo disponible en el centro. Todos los alumnos hablaban afrikaans y se sentaron en silencio, en espera de que empezara la sesión. Estaba claro que sabían que aquello iba a ser muy distinto a una jornada normal.

Carol se presentó como "médico de sentimientos" y arrancó con una actividad para estimularles. Un alumno, sabiamente, desveló al resto de la clase que era psicóloga. Al presentar el tema de los sentimientos, Carol dibujó cuatro círculos en la pizarra. Círculo por círculo, dibujó los ojos y la boca en aquellas "caras", preguntando cuál era la emoción que representaba cada una de ellas. La primera era la alegría, seguida de la tristeza, el enfado y el miedo. Los niños estaban atentísimos, respondiendo ante los sentimientos retratados a la pregunta "¿Has tenido este sentimiento alguna vez?", respondían con un sí categórico.

Carol les explicó que almacenamos nuestros sentimientos, aunque los hayamos olvidado, en algún lugar de nuestro cuerpo. Esto pareció ser una novedad para ellos. Dibujó una figura humana en la pizarra y les preguntó respecto a la tristeza, la ira y el miedo: "¿Dónde sentís esta emoción?". Sus respuestas fueron interesantes: "en el corazón, en todo el cuerpo, en el estómago..." y Carol pintó de oscuro estas zonas del cuerpo. Al preguntar a los alumnos por sus miedos, también hubo respuestas interesantes: un niño dijo que "a los fantasmas", otro "a los perros", e incluso otro hizo alusión "a las serpientes".

Por último, tras decirles que necesitamos limpiar nuestro cuerpo de estos sentimientos malos del pasado, Carol les explicó que harían un viaje al interior de su cuerpo para encontrar, con ayuda de unas linternas imaginarias, algún sentimiento del pasado que estuviera ahí escondido. Dado que el grupo era demasiado grande, la mitad de los alumnos harían aquel viaje primero y los demás volverían a clase hasta que llegara su turno. Se pidió a la primera mitad del grupo (unos 12 alumnos) que se dispersaran por el espacio disponible, alejados unos de otros y que hablaran bajito cuando les preguntara, para que sus compañeros no pudieran oír lo que decían. Les explicó que al expresar algo, podían liberarse de ello.

Corrió las cortinas del escenario para crear un ambiente de intimidad y recogimiento. La visualización comenzó de la siguiente manera: Bueno, este es otro tipo de aventura... un viaje en el que visitaréis el interior de vuestro cuerpo. Se les pidió que cerraran los ojos durante el viaje y que se prepararan para la marcha cogiendo mucho aire y expulsándolo suavemente. Esto se repitió tres veces para poder relajarse.

Mediante la visualización se introdujeron en el interior de su cuerpo, sintiendo una calidez luminosa allá por donde fueran. Se les dijo que se encontrarían con cualquier superhéroe o un ángel que eligieran, que nacería de su propia imaginación y les estaría esperando detrás de la puerta que tenían que abrir. Curiosamente, varios niños gesticularon con las manos el acto de abrir sus puertas imaginarias. Algunos estaban completamente relajados, pero a otros se les notaba tensos. La niña 1 estaba reclinada en la silla, con los brazos

extendidos sobre las piernas y las manos cerradas. El niño 1 se encontraba sentado con bastante rigidez, abrazándose el cuerpo. La niña 2 estaba inclinada hacia delante en la silla y el niño 2 un poco inquieto, tocándose la cara de vez en cuando.

Iban escoltados de su superhéroe para encontrar, en algún sitio de sus cuerpos, un mal sentimiento y el hiriente recuerdo que lo provocó en el pasado. El procesamiento de aquel dolor resultaría más sencillo si le dieran a ese "yo anterior" (el que vivió aquel dolor) unos globos imaginarios que funcionarían como una herramienta interna para afrontar mejor la dolorosa experiencia, una vez llegado el momento, y salir fortalecidos de ella:

Vuestro superhéroe o ángel os regala un precioso manojito de globos y cada uno lleva dentro un superpoder de fuerza interna que podría haberos ayudado en aquellos momentos. Veamos qué tiene cada globo... ¿qué tal un poco de amor? Ahora (en la imaginación) desatad el nudo del globo e inhalad profundamente ese amor que lleva dentro. Todos los alumnos realizaron una profunda inhalación, aspirando el amor, seguida de una exhalación. A este globo le siguieron otros cargados de valor, capacidad para expresarse y para ser bueno.

Para entonces, los alumnos estaban relajados, incluso aquellos tensos al principio, se habían relajado en cierta medida. La niña 1 tenía los brazos relajados y su rostro parecía menos estresado que antes. A medida que se desarrollaba el proceso, se volvía a poner tensa, volviendo a adoptar una postura reclinada, aunque menos rígida que al principio. Estaba claro que ciertas cosas se

estaban removiendo en su interior. En el niño 1, el único cambio perceptible fue que se había llevado una mano al corazón (a todos se les pidió que hicieran esto en algún momento) y la había dejado allí. La niña 2 estaba menos inclinada, y el niño 2, más tranquilo.

Durante el proceso, se pidió a los alumnos que “expulsaran” los sentimientos que habían experimentado en aquel momento, susurrándolos. Carol comprobó que los alumnos seguían participando, puesto que según el planteamiento de trabajo de El viaje de Brandon Bays, esos malos sentimientos sólo se pueden liberar articulándolos en palabras. Si veía que algún alumno dejaba de mover los labios, Carol le susurraba al oído que siguiera expresando sus sentimientos, de manera que su cuerpo se liberara de ellos. Sólo unos cuantos necesitaron que se les recordara esto o se les animara a continuar.

El proceso continuó con la imagen del yo anterior (el que vivió la situación dolorosa) reviviendo el recuerdo, esta vez con la ayuda del superpoder interno que se les había proporcionado, visualizando el suceso como si lo estuvieran viendo en una pantalla de televisión. Los alumnos, acompañados de su superhéroe o ángel, pudieron conseguir que su yo anterior recordara y liberara verbalmente aquella vivencia frente a la persona que les había hecho daño, imaginándose estar en torno a una hoguera. Se les orientó para que expresaran el daño que les había hecho y para que se dieran cuenta de que esa persona había hecho todo lo que había podido y que también había sufrido.

A través del diálogo, la imagen del yo anterior puede llegar a perdonar (o por

lo menos en cierta medida). Por último, visualizaron la imagen del yo anterior fundiéndose con su yo presente para regresar del viaje tal y como se habían ido. Abrazaron a su superhéroe y le dieron las gracias, sabiendo que siempre iba a estar ahí. A continuación Carol les guió para que salieran de la visualización y volvieran a la vida normal abriendo los ojos.

Quedó patente que a los alumnos les benefició mucho aquella visualización. Cuando se les preguntó si querían repetir aquello una vez a la semana, respondieron con un entusiasmo ¡sí!. La niña 1 parecía haberse desahogado especialmente y estar contenta. La niña 2 parecía tranquila y el niño 2 charlaba alegremente con sus amigos. En esos momentos se les invitó a que dibujaran imágenes del antes y después de la visualización, y todos los alumnos mostraron una respuesta positiva a la sesión.

Carol se acercó al niño 1 para mantener con él una larga conversación mientras los demás dibujaban. En los casos en los que un alumno reflejaba necesitar un mayor apoyo, Carol se lo ofrecía. Ha orientado a alumnos en comunidades de otras zonas de Sudáfrica que han sufrido un daño mucho más grave. A medida que los alumnos iban entregando sus dibujos, se producía un cálido intercambio entre ellos y Carol, quien dedicaba unas palabras a cada uno de ellos.

Me sorprende que en las escuelas se ofrezca un lugar destacado a una profesional como Carol, a quien los alumnos acogen con tanta facilidad, sin que haya existido vínculo previo entre ellos que facilite este trabajo de introspección o actividades similares. Los alumnos aprenden, con su propia experiencia, que

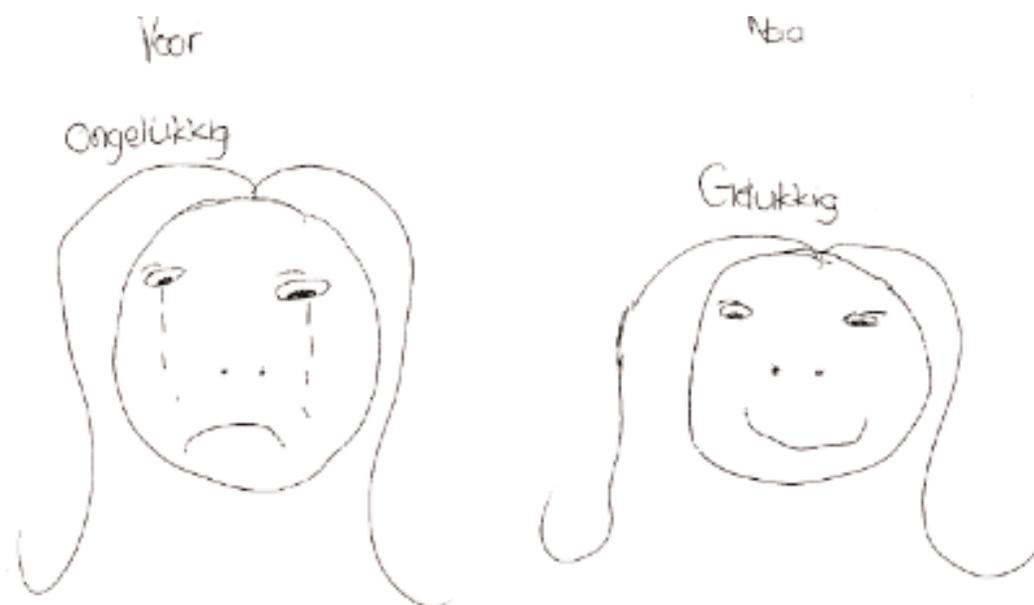


Figura 2: Dibujo de una niña en el que se retrata a sí misma al final del proceso de visualización. Primer retrato: antes, triste; Segundo retrato: después, contenta

entrar en su espacio interior y encontrarse sentimientos como el dolor, el miedo o la ansiedad es un proceso sano, que puede ayudarles a liberarse de ellos, proporcionándoles un gran alivio y cicatrizando sus heridas. Los alumnos también se acostumbran a acceder a su vida emocional, algo que generalmente no se aprende ni en casa ni en el colegio.

El programa *El viaje-El aula consciente* se inició en 2004. El Dr. N. D. Gopal, de la University of KwaZulu-Natal llevó a cabo una evaluación oficial del programa piloto en 2004. Se pidió a los alumnos, docentes, directores de centros educativos y padres/cuidadores que respondieran a cuestionarios relativos a sus experiencias con el programa.

En la siguiente tabla se ve en porcentajes las respuestas de una muestra de 376 alumnos de los Grados 4 a 7 (aproximadamente, 10-13 años) en la provincia de KwaZulu-Natal (Gopal, 2004), sobre sus propias impresiones respecto al programa *El viaje*.

Del informe de evaluación se extraen las siguientes conclusiones:

En general, el programa El viaje repercutió positivamente en los alumnos. La mayoría de ellos indicaron que sus resultados académicos y sus habilidades sociales habían mejorado enormemente. Esto es un buen augurio para el programa, dado que podemos constatar que los beneficios que aporta a los alumnos superan con creces las desventajas (Gopal, 2004 p.13).

En general, los docentes calificaron el programa con notas bastante altas. El 100% asistió a cursos intensivos y la mayoría de los encuestados tienen confianza al impartir el programa y han conseguido conocimiento pedagógico del mismo. La mayoría también indicó que consideraba útiles los manuales y que el lenguaje que utilizaban les parecía accesible. Todos los encuestados

Tabla 4: Respuestas de los alumnos, en porcentajes, de sus impresiones del Programa *El viaje* (Gopal, 2004 p.13).

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
¿En qué medida han mejorado tus resultados académicos gracias al programa <i>El viaje</i>?	1	7	17	37	38
Relación con amigos	3	3	10	32	52
Relación con la familia	2	3	7	17	71
Relación con los docentes	2	4	10	34	50
POR ASIGNATURAS					
Inglés	1	8	20	41	30
Afrikaans/Isizulu	2	5	5	31	57
Matemáticas	2	6	17	34	41
Ciencias Naturales	4	10	24	45	19
Ciencias de Gestión Económica	1	9	22	40	28
Ciencias Humanas y Sociales	3	9	18	37	33
Orientación para la vida	2	7	17	32	42
Arte y Cultura	5	9	17	33	36
Tecnología	4	6	23	35	32

creían que el programa El viaje debería incluirse en el plan de estudios nacional y la mayoría opinaba que el Ministerio de Educación sudafricano debía asumir la responsabilidad de formar a los docentes (Gopal, 2004 p.9).

En 2007 tuvo lugar otro proyecto piloto en el que participaron 16.152 alumnos de 6 a 18 años pertenecientes a escuelas de cuatro provincias sudafricanas. El informe esboza las circunstancias en las que viven los niños de las zonas visitadas de la siguiente manera:

En la actualidad, Sudáfrica tiene un acceso insuficiente al proceso de cicatrización, que lleva a la superación de traumas. Los participantes habían sufrido una gran variedad de problemas en su entorno: violación, asesinato, muerte de los padres, VIH, abandono, soledad, etc. En algunas ciudades se

producen alrededor de 60 muertes por semana y, en consecuencia, muchos niños se quedan en situación de desamparo, asisten hambrientos al centro escolar, tienen la sensación de no pertenecer a ningún sitio y de no tener capacidad de elección en sus vidas (Journey Outreach-África, 2007 p.6).

Se pidió a los centros escolares donde se llevó a cabo el programa que facilitaran las conclusiones sobre la mejoría o falta de ella en los exámenes tras la aplicación del programa. En los centros de primaria, la media porcentual de aprobados aumentó un 19,4% tras la aplicación del programa *El viaje* (en una muestra de 2.668 alumnos). En los centros de secundaria, la media porcentual de aprobados aumentó un 34,2% (en una muestra de 2.027 alumnos) (*Journey Outreach-África, 2007 p. 14*).

3: Educación emocional y social en las escuelas Waldorf/Steiner de Sudáfrica

En ellas se concede una gran importancia al desarrollo holístico del niño, integrando la educación intelectual, emocional, social y espiritual (esto es, proporcionando valores permanentes y sentido a la vida) desde la etapa infantil hasta la edad adulta.

Desde la primera infancia hasta los 9 años aproximadamente, la educación emocional y social no se considera como un conjunto independiente de habilidades que se deba

infantil (4 a 6 años), hasta primaria y secundaria (18 o 19 años), tiene el objetivo de desarrollar *valores humanos* y *sentimientos humanos* hacia todo lo existente, como base para conseguir una sensibilidad y bienestar emocional y social.

Según la teoría del desarrollo evolutivo de Rudolf Steiner, los niños no están preparados para entender ni debatir temas de una manera más consciente hasta los 12 años aproximadamente, que es cuando comienza una nueva etapa de desarrollo en la que se inicia

Desde la primera infancia hasta los 9 años aproximadamente, la educación emocional y social no se considera como un conjunto independiente de habilidades que se deba enseñar y aprender, sino que forma parte intrínseca de cada uno de los aspectos del programa cotidiano.

enseñar y aprender, sino que forma parte intrínseca de cada uno de los aspectos del programa cotidiano. Toda enseñanza debe estar impregnada de valores éticos que deben *vivir* y *sentir*, tanto los maestros como los alumnos, sin llegar a *explicarlos* ni *enseñarlos*. Tal y como apunta Bo Dahlin (2008:20-22) respecto a los casos prácticos de su análisis:

... el enfoque Waldorf/Steiner de la educación emocional y social se calificaría como un planteamiento principalmente indirecto que más que en habilidades concretas, hace hincapié en los valores.

Todo el plan de estudios desde la guardería (niños de 2 y 3 años), pasando por educación

espontáneamente un despertar intelectual. Hasta entonces, lo mejor es dejar que los niños adquieran el aprendizaje emocional y social de manera *indirecta*, tal y como se ha indicado anteriormente (Steiner, 1996b pp. 99-111).

Esto no significa que en el proceso educativo no sean necesarias intervenciones *directas*. En la sociedad sudafricana, es necesario poner a los niños en guardia continuamente con el fin de evitar que se expongan a situaciones de riesgo como: abusos, violación, tráfico de menores y drogadicción a edades muy tempranas. Tal y como se ha apuntado en la introducción del capítulo, los niños pueden sufrir perturbaciones en el hogar o en la comunidad, rupturas matrimoniales, desplazamientos,

falta de un hogar estable, ausencia de los deberes de protección por parte de los padres, etc.

Rudolf Steiner (1996a, 1996b) recalca que los niños de entre 7 y 14 años aproximadamente necesitan aprender a través de los sentimientos y la imaginación y recomienda que todo el contenido impartido por los docentes esté cargado de sentimientos y presentado de manera creativa e imaginativa. Con ello se evita que los niños aprendan sólo con la *cabeza* y se garantiza que lo hagan, *también con el corazón y las manos* de forma integrada (van Alphen, 2011 p. 24).

El trabajo de Kieran Egan (1997, 2005) reitera la idea de Steiner, pidiendo al profesorado que transforme el aprendizaje meramente factual o mecánico en imaginativo y emotivo (Van Alphen, 2011). El uso de cuentacuentos, metáforas, humor y actividades artísticas y manuales tiene el potencial de transformar cualquier aspecto del plan de

La sensibilidad hacia uno mismo y los demás, la flexibilidad y la aceptación, se convierten en una forma natural de ser.

Pedagogía Waldorf en la etapa de educación infantil

En 1993 se creó el *Centre for Creative Education* en Ciudad del Cabo. Entre sus principales funciones destaca la de ofrecer una educación holística y creativa a través de los llamados centros “*educare*”, término que en inglés engloba el concepto *care* en referencia al *cuidado* de bebés y niños menores de 3 años, y el de *education* en referencia a la *educación* de niños de 3 a 5 años en las *barriadas* (tanto poblados de chabolas como asentamientos urbanizados) en la periferia de la ciudad (*Centre for Creative Education*, 2013).

La mayoría de los centros *educare* los han creado mujeres de las barriadas sin formación comprometidas con el cuidado de niños y con su educación infantil, con el fin de atender a los pequeños cuyos padres trabajan

La mayoría de los centros *educare* los han creado mujeres de las barriadas sin formación comprometidas con el cuidado de niños y con su educación infantil, con el fin de atender a los pequeños cuyos padres trabajan durante el día.

estudios en métodos de desarrollo positivos al servicio del crecimiento y aprendizaje de los niños.

Este planteamiento indirecto para el desarrollo del crecimiento emocional y social se respeta en todas las etapas del proceso educativo, generando en los niños ciertos *hábitos* que les lleven siempre a incorporar emociones positivas en sus intenciones y acciones.

durante el día. Trabajan con niños desde los 6 meses hasta la edad de escolarización. Hasta la fecha, son 305 las mujeres que han conseguido el nombramiento de maestras y cuidadoras siguiendo los planteamientos del método Waldorf. Este título está homologado por el Gobierno, conforme a la normativa sobre educación y formación superior (*Further Education and Training Standards*) (*Centre for Creative Education*, 2012).



Centro educare Ikwezi Lokusa

Una de las mujeres que participó en estos programas de formación es Zoleka Khutshwa, una mujer dinámica que vive en una de las barriadas de Ciudad del Cabo. Fundó su propio centro *Educare* en el año 2000 para cuidar y educar a niños entre los 6 meses y los 5-6 años, repartidos en cuatro grupos:

- 6 meses-2 años: grupo de bebés y niños menores de 2 años (16 niños, 2 cuidadoras)
- 2 años-3 y medio: grupo de ocio (36 niños, 2 profesoras, 1 voluntaria)
- 3 y medio-5 o 6 años: centro infantil (32 niños, 2 profesoras, 1 voluntaria)

Las voluntarias son jóvenes estudiantes alemanas que trabajan como auxiliares en los centros durante un año.

Zoleka (2013) describe la zona en la que reside de la siguiente manera:

Los niños necesitan más seguridad, amor, un buen entorno... todo lo que no

tienen en casa. Estamos en una zona peligrosa. Hay demasiada delincuencia, mafiosos por todas partes, los tiroteos surgen de la nada, los niños tienen mucho miedo. Todos los días necesitan sentir que aquí están a salvo, sentir ese amor porque los padres están muy poco tiempo con ellos. Estamos aquí desde las 7 de la mañana hasta las 5 o las 6 de la tarde e intentamos llenar esas carencias que tienen los niños. En casa, están muy limitados. Si viven en un poblado de chabolas, tienen que quedarse dentro de casa por seguridad. Queremos que aquí se sientan libres, que puedan hacer lo que quieran.

La mayoría de los niños proceden de poblados de chabolas; en algunos lugares hay tiroteos y peleas continuas (incluso en zonas no chabolistas), especialmente en los alrededores de las tabernas. Además, se utiliza un vocabulario muy violento. Ésa no es manera de vivir. Si levantamos la voz a determinados niños, vemos que se asustan muchísimo. Algunos de ellos ven mucha violencia, también en sus casas.

En este contexto, Zoleka y las demás profesoras aplican un enriquecedor programa en un entorno seguro y apacible.

En el centro infantil de Zoleka se aplica una educación emocional y social indirecta, a través de los siguientes aspectos:

(los niños) “En casa, están muy limitados. Si viven en un poblado de chabolas, tienen que quedarse dentro de casa por seguridad.” (Zoleka Khutshwa, 2013).



- **Un entorno bonito y cuidado.** Las dos aulas de Zoleka están pintadas de color naranja, lo que proporciona un entorno cálido y acogedor a los niños. Se necesitan muchas más cosas en el aula, que se irán añadiendo a medida que se tengan suficientes recursos económicos (el Ministerio de Asuntos Sociales sudafricano financia parcialmente la estancia de cada niño en el centro, pero el resto se costea mediante las aportaciones de los padres y las recaudaciones de fondos).
- **La profesora orienta y anima a los niños a participar en el cuidado y embellecimiento del entorno.** En el centro *educare* de Zoleka, los niños participan en un proyecto de jardinería. Como tienen muy poco terreno, el huerto es pequeño, y el suelo es arenoso y seco, pero el hecho es que los niños se familiarizan con el ciclo de la siembra, su cultivo y, por último, la cosecha de verduras y hortalizas. Actualmente están cultivando espinacas que se comerán los niños más adelante.
- **Los actos y actitud de las cuidadoras de los niños deben servir constantemente como ejemplos de conducta humana,** haciendo hincapié en el respeto a los demás, la aceptación de personas diferentes y la concienciación de la necesidad de ser agradecido y admirar toda la creación. Zoleka ha recibido toda su formación en el CCE, que la ha contratado a tiempo parcial como orientadora de alumnos de este centro. Las demás profesoras del centro *educare* Ikwezi Lokusa se encuentran actualmente en fase de formación. Son todas personas comprensivas y se inspiran en los ideales de la conducta positiva. Los niños parecen estar contentos y bien cuidados, sin miedo a que les peguen o les griten. Vi cómo los atendían con cariño, dejando que florecieran y tuvieran fe en la bondad de su mundo.



Al final de la mañana, antes de que se sirviera la comida, asistí al **cuentacuentos**. Se produjo una silenciosa espera mientras los niños más mayores (3 años y medio - 5/6 años) se ponían en fila para entrar en la sala. En el centro *educare* se trabaja con rutinas diarias estables, de manera que saben que la hora del cuentacuentos es un momento especial del día. La sala se prepara con las sillas en círculo antes de que entren los niños. Estos permanecen en silencio y tranquilos mientras escuchan el cuento y miran cómo se mueven las marionetas, a medida que avanza la historia. Al final, siguen sentados embelesados... hasta que la profesora empieza a sacarlos del aula.

- Más tarde se realizan **actividades de trabajos manuales**. Se hace hincapié en crear cosas *bonitas*, que tengan el efecto de calmar y ayudar a superar los traumas a todos los niños y les permita sentir que consiguen un logro.

Resulta crucial que profesoras y padres trabajen de forma conjunta para crear el mejor entorno posible, teniendo en cuenta sus circunstancias. Además, la colaboración es un elemento clave de la educación infantil, ya que con ella se intenta, en la medida de lo posible, aplicar un planteamiento de continuidad en casa y en el centro. En palabras de Zoleka:

Trabajar con niños no es demasiado complicado, lo peor es trabajar con sus

padres. No entienden el desarrollo infantil, no saben qué es. Tengo que hacer talleres con ellos a todas horas, tienen que aprender... no se trata sólo de que tengan que irse a trabajar y que los niños tengan alguien que les cuide... A veces vemos que su hijo está sufriendo verdaderos abusos en casa y sus padres no lo entienden. No quieren que vayamos a sus casas, simplemente tenemos que presentarnos allí.

*Algunos niños proceden de hogares bastante sensatos. Sus padres apoyan mucho al centro y hablan también con otros padres. En la primera reunión se sientan junto a los recién llegados. Nos ayudan a explicarles en qué se diferencian los centros *educare* de los demás. Algunos padres se limitan a mandar a sus hijos al centro, pero unos pocos tienen verdadero interés en el proyecto y se comprometen con él.*

Zoleka implica todo lo que puede a los padres de niños que acuden al centro *educare*. Organiza talleres en los que se enseña a los padres a hacer distintas manualidades; cuando hay que arreglar algo o se inicia un proyecto de construcción, los padres que no trabajan ayudan a hacerlo; el grupo de recaudación de fondos y los miembros del consejo son padres que se ofrecen a invertir su tiempo y dedicación para apoyar el centro.

Zoleka organiza talleres educativos para padres sobre cuidados paternos y desarrollo infantil; se invita a profesionales sanitarios a participar dando charlas sobre salud infantil; hay un empleado parlamentario que se asegura de que el centro *educare* adquiera un carácter prioritario en nuevos proyectos parlamentarios. Se están haciendo grandes esfuerzos para intentar implicar a los padres en el centro y hacerles entender las diferencias entre este y los demás centros.

Tanto las directoras como las maestras de los centros educare viven en circunstancias calamitosas, en la pobreza y generalmente en zonas carentes de higiene. Sin embargo, son mujeres con un objetivo y amor propio, se valen de los escasos recursos que consiguen reunir, acogen a los niños de sus comunidades con el fin de conseguir cambiar sus vidas.

Tanto las directoras como las maestras de los centros *educare* viven en circunstancias calamitosas, en la pobreza y generalmente en zonas carentes de higiene. Sin embargo, son mujeres con un objetivo y amor propio, se valen de los escasos recursos que consiguen reunir, acogen a los niños de sus comunidades con el fin de conseguir cambiar sus vidas. Reciben algo de apoyo financiero de fuentes estatales, de manera que puedan proporcionar a los niños una comida contundente al día, pero para el resto de actividades y para poder seguir cuidando y educando a los pequeños, necesitan el apoyo económico de la comunidad.

El curso de formación a tiempo parcial de cuatro años que recibieron estas mujeres en el *Centre for Creative Education* fue diseñado por Ann Sharfman, experta en primera infancia y profesora de magisterio que ha diseñado *actividades experimentales* para entender las etapas del desarrollo infantil. A través de las artes y de un análisis filosófico de lo que significa ser un ser humano y de lo que necesitan los niños para convertirse en adultos autónomos y con sentido ético, estas mujeres tomaron consciencia de su propia valía y dignidad como seres humanos. Esto desató su pasión por ofrecer una educación que ayudara a los niños de sus propias comunidades

a sacar todo su potencial y cicatrizar sus heridas, venciendo los obstáculos a los que se enfrentan para conseguirlo.

Una escuela Waldorf de primaria

Para este ejemplo, visité un centro escolar con niños principalmente de familias acomodadas, de clase media y alta, cuyos padres muestran un gran interés y se implican profundamente en su educación. Se trata de un centro bien edificado, que lleva más de 50 años en funcionamiento y que sigue conservando una intensa tradición artística de acuerdo con los principios Waldorf/Steiner.

Uno de los maestros de esta escuela, David Garb (2012), impulsado por su interés en el desarrollo emocional y social de los jóvenes, a principios de los 90 empezó a organizar talleres en el centro para adolescentes. Su preocupación por el bienestar emocional de dichos alumnos se vio dramáticamente intensificada a causa de un accidente que ocurrió en un campamento escolar, en el que una niña de 13 años de la que era tutor sufrió graves daños cerebrales y murió poco después. David tuvo que dar un gran apoyo a sus compañeros de clase, a sus padres y a los padres de los demás alumnos por la terrible pérdida, orientándoles para afrontar su dolor.

El trabajo de David surge de la comprensión de las necesidades del adolescente, que a partir de los 13 años experimenta una nueva sensibilización y una gran necesidad de explorar. Aprende a abordar diferentes situaciones y presiones a través de resultados inciertos... Muchos de los problemas que surgen durante la adolescencia se pueden mitigar impartiendo habilidades sociales y de

una vez al año, mediante un curso intensivo de una semana de duración. La labor de David Garb fue retomada por otro maestro innovador, Leigh Whitesman, en una escuela hermana con la anterior, basándose en la idea de que todos los niños deben adquirir conciencia de sus emociones e interacciones sociales incluso antes de la adolescencia y necesitan desarrollar un lenguaje rico para

Muchos de los problemas que surgen durante la adolescencia se pueden mitigar impartiendo habilidades sociales y de comunicación. (Garb, 2012).

comunicación. Según los últimos trabajos de investigación, el aprendizaje en talleres constituye el medio más eficaz para conseguir inculcar a los adolescentes importantes habilidades sociales.

El objetivo de dichos talleres sobre habilidades sociales consiste en inculcarles unas habilidades que les permitan abordar con eficacia las relaciones (tanto con los demás como consigo mismos) y les animen a ser responsables y autónomos a la hora de afrontar los problemas sociales que vayan surgiendo a lo largo de la vida (Garb, 2012).

Los propios alumnos y sus progenitores, valoran mucho estos talleres que se celebran

expresarlas. Así, a partir de los 10 años aproximadamente, los niños pueden participar en métodos creativos de análisis, comunicación, dibujo y dramatización de emociones y relaciones sociales.

Este planteamiento facilita que estén preparados para afrontar la turbulenta etapa que puede suponer la preadolescencia (12-14 años) y la propia adolescencia (especialmente, de 15 a 17 años), sentando las bases para adquirir una conciencia emocional y social. A la vista del enorme impacto que supone la vida moderna, con el atractivo que ejercen los medios de comunicación, las drogas y la sexualidad, se considera que el plan de estudios de la pedagogía Waldorf, a pesar de estar concebido para apoyar el proceso de

...todos los niños deben adquirir conciencia de sus emociones e interacciones sociales incluso antes de la adolescencia y necesitan desarrollar un lenguaje rico para expresarlas.



Figura 3. Dos murales con los dibujos de los alumnos del Grado 4.

individualización y conseguir una vida emocional sana a través del uso extensivo de la imaginación y las artes en el aprendizaje, debe ser complementado inculcando a los alumnos una percepción más consciente de su vida emocional y social.

Yvonne Herring (2013), formadora de padres junto a Leigh Whitesman, es maestra de Orientación para la vida en la primera de las escuelas mencionadas, e imparte a los alumnos de los Grados 4 a 7 (10 a 13 años) un programa consistente en una clase por semana. Su trabajo con este grupo de edad culmina en el Grado 7, donde se imparte un programa intensivo semanal a primera hora de la mañana sobre la resolución de conflictos.

Yvonne entra en el aula de Grado 4 (10 años) hacia el final de una mañana de clase. Los alumnos están un poco inquietos y des-concentrados, por lo que necesita captar su atención de alguna manera. Resulta sorprendente cómo alzando la voz solo un poco por encima del ruido existente en el aula, los alumnos se calman, preguntándose qué van a hacer en esa clase.

Yvonne empieza resumiendo a los alumnos los resultados de las clases de las dos semanas anteriores, en las que se introdujo a los niños la educación emocional y social. Parece

tener el don de simplificar las cosas, pero de forma eficaz. En la primera sesión empezó simplemente preguntando a los niños: ¿Qué palabras hablan de sentimientos? A esta pregunta le siguió un debate sobre cómo expresar los sentimientos y se habló detenidamente de dos ejemplos: el enfado y la tristeza.

Tras el debate, repartió dos hojas de papel a cada niño y les pidió que dibujaran representando los dos sentimientos que habían analizado: no podían dibujar personas ni retratos, sólo escoger un color que expresara esa emoción y darle la forma en la que la sentían. En la siguiente sesión hablaron sobre otras emociones y, en esta ocasión, los niños dibujaron sentimientos de alegría, miedo y amabilidad.

Yvonne pegó en cartulinas las hojas de papel que habían pintado los niños y las colgó en el aula. Los alumnos contemplaron sus propios dibujos y los de los demás. Estuvieron un rato entusiasmados y nerviosos comentando los dibujos, pero pronto se dieron cuenta de que iban a hacer algo diferente.

A continuación Yvonne dijo que iban a hacer mímica con palabras que denoten sentimientos y que les daría un papel a cada uno con una palabra relacionada. Los niños podían escoger a un compañero y sólo compartirían la palabra con él. Para ello se pusieron a pensar

por parejas cómo escenificarían la palabra ante el resto de sus compañeros. Podían optar entre hacer una pequeña escenificación conjunta, o hacer cada uno sus propios gestos y después el resto de la clase tendría que adivinar la palabra-sentimiento.

Uno de los niños quiso cambiar su palabra por la de otro compañero, a lo que Yvonne se opuso firmemente. Pronto empezaron a levantar las manos aquellos que ya estaban listos para empezar; los típicos impacientes. Pero Yvonne decidió que primero lo hicieran las parejas más silenciosas del fondo de la clase.

¡Bueno, allá vamos! ¡Shhhh...! Todos los niños habían decidido hacer mímica, y a pesar de que sus habilidades gestuales solían ser escasas y algunos no podían vencer la timidez ni dejar de reírse, generalmente los compañeros adivinaban rápidamente la palabra: ¡eran buenos adivinando!

Palabras como tranquilo, triste, valiente, egoísta, enfadado, irritado, aburrido, miedoso... consiguieron mantener a todo el mundo atento durante un buen rato. Poco a poco, algunos de los niños desconectaron y empezaron a jugar con las pinturas o a hablar con sus compañeros, pero en cuanto se mimificaba una palabra que denotaba un sentimiento peliagudo, rápidamente levantaban la cabeza. Por ejemplo, con una palabra, probaron las siguientes opciones:

*molesto
enfadado
horrible*

hasta que por fin acertaron:

¡rencoroso!

Yvonne consiguió que los 26 niños de la clase representaran su palabra, toda una proeza

teniendo en cuenta la escasa atención que prestan generalmente al final de la mañana. Con esto finalizó la clase. En las siguientes sesiones, Yvonne trabajaría la autoafirmación y empezaría pidiendo a los niños que dibujasen un autorretrato.

El futuro: la formación del profesorado

En el contexto sudafricano, así como en los ejemplos descritos, la pregunta decisiva es: *¿Qué tipo de profesores necesitamos para conseguir fortalecer a los niños y cicatrizar sus heridas, dada la situación actual en Sudáfrica?*

Obviamente, los centros escolares desempeñan un importantísimo papel en la educación emocional y social y, sin embargo, sólo unos pocos profesores, generalmente de centros prósperos, cuentan con las habilidades y perspectiva necesarias para impartir este tipo de educación de una manera *eficaz y significativa*. Es necesario buscar enfoques más amplios e innovadores para la formación continua del profesorado, a fin de que todos puedan utilizar *métodos experimentales* que faciliten el aprendizaje de Orientación para la vida.

La mayor dificultad para lograrlo reside en conseguir que los profesores actuales desarrollen las habilidades necesarias, ya que su antigua formación consistía en enseñar contenidos y no en fomentar *experiencias de aprendizaje* en su trabajo con los niños. Como mejor aprenden los alumnos en clase es *desde su propia experiencia*: lo que significa que el profesorado debe saber crear estas experiencias de aprendizaje. Es probable que tanto profesorado como alumnado vean la *docencia* emocional y social como una asignatura que se debe aprender (¡para luego olvidar!), como ocurre con otras asignaturas del currículo.

En muchos casos, especialmente el de los adolescentes, los debates en clase con el profesor y las conversaciones de grupo entre

compañeros facilitan la consideración de los temas emocionales y sociales como objeto de debate resultando más efectivos. Sin embargo, la experiencia nos dice que en el ámbito de la sexualidad, el abuso de drogas y alcohol y la conducta social, no siempre se consigue cambiar su comportamiento, ya que los alumnos no cuentan con una base sólida de valores compartidos por su familia, sus compañeros y la comunidad en general, de manera que generalmente se repiten los mismos problemas.

La formación del profesorado de los niños más pequeños (desde la edad infantil hasta los 11 ó 12 años) debe incluir tanto métodos imaginativos de enseñanza y aprendizaje (cuentacuentos, invención de cuentos, pensamiento metafórico, pensamiento ecológico), como un amplio desarrollo de habilidades artísticas (canto, música, dicción y teatro, movimiento, dibujo, pintura y modelado de arcilla), de manera que los profesores puedan utilizarlos para conseguir integrar en el aprendizaje cognitivo un componente más afectivo en la docencia. Los profesores no tienen por qué ser expertos en estos campos artísticos, pero sí deben tener la suficiente experiencia como para incluir actividades artísticas en las clases.

El profesor Karin Murriss (2009), de la University of Cape Town, está dirigiendo un planteamiento multidimensional de enseñanza y aprendizaje para niños: en 2014 se prevé poner en marcha un nuevo programa de formación del profesorado para Primera Etapa (niños de 6 a 9 años), centrado en resaltar y mejorar el aprendizaje cognitivo a través de los cuentos, la imaginación y las artes, el uso de filosofía con niños, un aprendizaje basado en la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico.

En el Centre for Creative Education (2013) hace 20 años que se imparte un modelo de

formación del profesorado basado en las artes y la imaginación para la enseñanza en el aula (todas las asignaturas, para niños de 7 a 12 años). Desde 2004, el Estado sudafricano otorga una titulación en pedagogía a aquellos que completen dicho curso de formación, se prevé que este programa establezca cooperación con el del profesor Murriss.

El perfeccionamiento y ampliación de esta formación del profesorado con la enseñanza de más habilidades, tal y como se ha expuesto anteriormente, tendrá hondas repercusiones sobre la impartición de educación emocional y social. Sus contenidos y habilidades se pueden aprender de maneras muy experimentales y flexibles, contribuyendo a conseguir una nación más sensible y con una ética sólida.

Conclusión

En Sudáfrica es necesario instaurar una visión más amplia en materia de educación emocional y social, empezando por los más pequeños. Debe implantarse en todo el país un acceso universal a una educación paterna que cubra las necesidades de seguridad y amor que tienen los bebés, seguida de una educación infantil holística y rica durante los primeros años.

El aprendizaje *experimental* de la educación emocional y social, tal y como se ha expuesto anteriormente, es esencial para provocar cambios especialmente urgentes en nuestra sociedad. En el ejemplo 1 podemos comprobar cómo la implicación para realizar *proyectos* en los que el alumnado puede describir e ilustrar de manera creativa un tema concreto sobre orientaciones para la vida, inspira a otra clase de alumnos más pequeños, a quienes se permite ver estos proyectos. Podemos imaginar que, dado el enorme interés que ha despertado, estos alumnos más pequeños querrán realizar proyectos similares cuando lleguen al Grado 7.

En el ejemplo 2 vemos el uso del *cuentacuentos* como base para impartir temas de educación emocional y social, así como el uso de breves visualizaciones dirigidas a adquirir cualidades positivas, tales como ser valiente, agradecido o ser capaz de perdonar. Es muy urgente reconocer la necesidad de contar con profesionales cualificados, tal y como se ha visto en el apartado del proyecto *El*

infantil experimentales, de manera que los niños consigan aprender de forma activa y generen conocimiento propio sobre maneras saludables y adecuadas de dirigir sus vidas. Esto requeriría que los programas de FPC se impartieran de manera *experimental* y no directa. La formación inicial del profesorado también debería pasar de una formación basada en la teoría a otra basada en las artes y

La Formación Profesional Continua (FPC) para docentes debe centrarse en inculcarles métodos de aprendizaje infantil experimentales, de manera que los niños consigan aprender de forma activa y generen conocimiento propio sobre maneras saludables y adecuadas de dirigir sus vidas.

viaje-La clase consciente, con el fin de que la próxima generación cicatrice sus heridas, al mismo tiempo que mientras sigue abierto al cambio y a la transformación.

El ejemplo 3 ilustra la importancia de crear un entorno hermoso y un plan de estudios enriquecedor lleno de cuentos y juegos imaginativos como pilar para el desarrollo holístico de los niños en su primera infancia (6 meses a 6 años), especialmente en quienes viven en situaciones desfavorables. En el caso de los niños de primaria, el uso de las artes como un medio docente más *experimental* en materia emocional, se muestra como un método de enseñanza de Orientación para la vida participativo y agradable.

En Sudáfrica hay innovación y desarrollo, pero es necesario que reciba reconocimiento y promoción. La Formación Profesional Continua (FPC) para docentes debe centrarse en inculcarles métodos de aprendizaje

el aprendizaje imaginativo, de manera que los docentes del futuro puedan adoptar estos métodos para educar de manera holística a los niños.

La inversión en formación del profesorado, tal y como ya se ha sugerido, podría ayudar a superar muchos traumas y fortalecer el desarrollo emocional y social, así como promover un aprendizaje más efectivo en nuestras escuelas. Sus beneficios pueden generar ahorro para el país en forma de reducción de la violencia, las enfermedades físicas y mentales, o el desempleo y contribuir así a resolver los problemas que tanto nos preocupan a todos.

Notas

- 1 Piaget defendía que hasta los 12 años aproximadamente, los niños aún no son capaces de pensar de manera abstracta y, por consiguiente, se les debe enseñar a través de métodos literales y basados en la realidad. Kieran Egan critica esta idea argumentando que los niños tienen “competencia metafórica” y que el uso de la imaginación implica la realización de poderosas abstracciones. La intensidad con la que Piaget defendió que el desarrollo del pensamiento lógico-matemático no tenía lugar hasta los 12 años “ha hecho que el nivel intelectual en cualquier aula de educación básica sea inferior al que debería”. (Egan, 1997, p. 50)
- 2 Se remite al lector a un artículo de van Alphen (2011) que compara el trabajo de investigación de Kieran Egan, profesor de magisterio en la *Simon Fraser University* de Canadá, con el de Rudolf Steiner, fundador de las escuelas Waldorf/Steiner.

Referencias

- Informe Avaaz 14/02/2013. *Honour Anene Booysen*. avaaz@avaaz.org [Archivo electrónico] (Consultado: 14/02/2013).
- Bays, B. (2003). *The Journey—A Practical Guide to Healing Your Life and Setting yourself Free*. Londres: Harper Element.
- Bays, B. y Billet, K. (2010). *The Journey*. [Archivo electrónico]
- Disponible en: <http://www.thejourney.com/about-us/> (Consultado: 1/05/2013).
- Cape Times (18 de octubre de 2012). *Child Gauge 2012: 60 percent of children live in poverty—study*. Cape Times: Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Véase fuente en Hall, K (a continuación).
- Centre for Creative Education (2012). Registrado en el *Department of Higher Education and Training*. Número de registro 2000/HE08/003 (Ed. Superior) y 2011/FE08/007 (FET).
- Centre for Creative Education (2013): [Archivo electrónico] Disponible en: www.cfce.org.za (Consultado: 5/3/2013).
- Clews, C. (2011). *Tree of Life*. Cuentos inéditos: Carmen Clews: carmen@1010creative.com.
- Estadísticas de delincuencia SA (2012). *Crime Stats*. Una iniciativa de *Meerkat Data Management*. [Archivo electrónico] Disponible en <http://crimestatssa.com/national.php> (Consultado: 5/10/2012).
- Dahlin, B. (2008). *Social and Emotional Education in Sweden: Two Examples of Good Practice*. En *Social y Emotional Education: An International Analysis*,

2008. Fundación Marcelino Botín. (Archivo electrónico) Disponible en http://www.fundacionbotin.org/international-analysis_botin-platform_education.htm (Consultado: 5/10/2012).
- Department of Basic Education (2010). *Education for All. Country Report: South Africa, 2010*. Department of Education: Basic Education, República de Sudáfrica. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=4YqjL3whbg%3D&tabid=422&mid=1261>. (Consultado: 4/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS R-3, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Foundation Phase, Grades R-3: Life Skills*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=DzQFA7nsKjY%3d&tabid=671&mid=1878> (Consultado: 3/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS 4-6, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. Intermediate Phase, Grades 4-6: Life Skills* (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=bwEYGLiOzs%3d&tabid=692&mid=1933> (Consultado: 3/10/2012).
- Department of Basic Education (CAPS 10-12, 2011). *Curriculum and Assessment Policy Statement. FET Phase, Grades 10-12: Life Orientation*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=JH5XiM7T9cw%3d&tabid=420&mid=1216> (Consultado: 3/10/2012).
- De Lannoy, A. y Hall, K. (2010). *Education-Children attending an educational institution*. Children's Institute, University of Cape Town. (Archivo electrónico) Disponible en: http://www.children-count.ci.org.za/uploads/factsheet_15.pdf (Consultado el 26/04/2013).
- Democracy New!* (21/8/2012). *Massacre in South Africa: Police Defend Killing of 34 Striking Workers at Platinum Mine*. (Archivo electrónico) Disponible en: http://www.democracynow.org/2012/8/21/massacre_in_south_africa_police_defend (Consultado: 05/05/2013).
- Department of Social Services (2003). *National Strategy on Child Abuse, Neglect and Exploitation*. (Archivo electrónico) Disponible en: http://www.pmg.org.za/docs/2003/appendices/030314strategic.htm#_Toc8712136 (Consultado 05/05/2013).
- Department of Social Services (2009). *Listado de servicios ofrecidos al público*. (Archivo electrónico) Disponible en: http://www.dsd.gov.za/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=130 (Consultado: 05/05/2013).
- De Vos (15/02/2013). *SA's rape epidemic: The limitations of outrage*. Daily Maverick (Sitio de prensa electrónica) Disponible en: <http://www.dailymaverick.co.za/opinionista/2013-02-09-sas-rape-epidemic-the-limitations-of-outrage/>.
- Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P. (2010). *Educational Psychology in Social Context: Ecosystemic Applications in Southern Africa*. Cuarta edición. Ciudad del Cabo: Oxford University Press Southern Africa.
- Donald, D.R. (2012a). *I am Thabeka*. Ciudad

- del Cabo: Publicación propia: thornhill@sainet.co.za.
- Donald, D.R., (2012b). *Gogo's Song*. Ciudad del Cabo: Publicación propia: thornhill@sainet.co.za.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago y Londres: University of California Press.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Expat Arrivals (sin fecha). [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.expattarrivals.com/south-africa/education-and-schools-in-south-africa> [Consultado: 22/01/2013].
- Garb, D. (2012). *Why Workshops?* [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.davidgarb.com/articles.htm> [Consultado: 12/10/2012].
- Gopal, Dr N. D. (2004), Investigador: CEREP University of KwaZulu Natal. The Journey Programme (JP) Evaluation Report: Noviembre de 2004. Inédito.
- Hall, K. (2012). *Demography - Children in South Africa*. Children's Institute, University of Cape Town. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.childrencount.ci.org.za/indicator.php?id=1&indicator=1> [Consultado: 26/04/2013].
- Hall, K. (2012). *Income and Social Grants-Children living in poverty*. Children's Institute, University of Cape Town. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.childrencount.ci.org.za/indicator.php?id=2&indicator=14> [Consultado: 26/04/2013].
- Hayes, S. (2012). *Twenty years of Model C*. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://methodius.blogspot.com/2012/02/twenty-years-of-model-c.html> [Consultado: 01/05/2013].
- ICPIC (2012). *Critical Thinking and Enquiry-based Learning*. [Archivo electrónico] International Council of Philosophical Enquiry with Children. Disponible en: [http://sophia.eu.org/Conferences/Brochure+ICPIC+XVI+2013+2nd+Call\(1\).pdf](http://sophia.eu.org/Conferences/Brochure+ICPIC+XVI+2013+2nd+Call(1).pdf) [Consultado: 16/02/2013].
- ISASA: *The Independent Schools Association of Southern Africa*. [Archivo electrónico] Disponible en: http://www.isasa.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1/ [Consultado: 16/02/2013].
- Jacobs, C. (2012). *De Doorns Strikes Show Urgent Need for Farm Worker Protections*. En *Human Rights Watch*, 22 de noviembre de 2012. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.hrw.org/news/2012/11/22/de-doorns-strikes-show-urgent-need-farm-worker-protections> [Consultado: 05/05/2013].
- Journey Outreach-Africa (2007) Journey Outreach & The Phelophepa Health Care Train: The Journey Pilot 2007*. [Archivo electrónico] Disponible en: http://www.journeyoutreach.org/images/stories/reports/SouthAfrica2007EvaluationReport_PhelophepaJourneyOutreach.pdf [Consultado: 6/4/2013].
- Journey South Africa (2010)*. The Journey Offices. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.thejourney.com/contact/the-journey-offices/> [Consultado: 01/05/2013].

- Manyano Community Schools Conference (2010). *The Quest for Educational Quality in South Africa's Public Schools—Developing a Bold Approach*. Manyano Community Schools Conference—Nelson Mandela Metropolitan University, viernes, 5/11/2010. [Archivo electrónico] Disponible en: <http://ccs.nmmu.ac.za/ccs/media/Store/documents/Manyano%20Presentations/A-1-a-The-Quest-for-Educational-Quality-in-South-Africa> [Consultado: 28/9/2012].
- Maswanganyi, N. (27/2/2013). *South Africa's economic growth 'well below full potential'*. [Archivo electrónico] Business Day Live. <http://www.bdlive.co.za/economy/2013/02/27/south-africas-economic-growth-well-below-full-potential> [Consultado: 07/04/2013].
- Mokhele, M.L. y Jita, L.C. (2012). *When Professional Development Works: South African Teachers' Perspectives*. En *Anthropologist*, 14(6): 575-585 (2012). [Archivo electrónico] Disponible en: [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M-Tx\(10\).pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-6-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M/Anth-14-6-575-12-784-Matseliso-L-M-Tx(10).pmd.pdf).
- Murris, K. (2009). *A Philosophical Approach to Emotions: Understanding Love's Knowledge through A Frog in Love*. En: *Childhood & Philosophy*, Vol. 5, n° 9. International Council for Philosophy with Children. Disponible en: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=371&path%5B%5D=333>.
- RNCS (2002) *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)* [Archivo electrónico] Disponible en: <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=WJoXaOgvys4%3D&tabid=266&mid=720>.
- (OCDE, 2008) *Reviews of National Policies of Education—South Africa*. Organización de Cooperación para el Desarrollo y la Economía. [Archivo electrónico] Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-south-africa-2008_9789264053526-en [Consultado: 29/9/2012].
- Perrow, S. (2008). *Healing Stories for Challenging Behaviour*. Stroud (Reino Unido): Hawthorn Press.
- Perrow, S. (2012). *Therapeutic Storytelling: 101 Healing stories for Children*. Stroud (Reino Unido): Hawthorn Press.
- Pitsoe, V.J. y Maila, W.M. (2012). *Towards Constructivist Teacher Professional Development*. En *Journal of Social Sciences* 8 (3): 318-324, 2012. [Archivo electrónico] Disponible en: thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2012.318.324 [Consultado: 05/05/2013].
- Prinsloo, E. (2005). *Socio-Economic Barriers to Learning in Contemporary Society*. En *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective*. Pretoria: van Schaik.
- Rosenberg, M.B. (2003). *Nonviolent Communication: A language of life*. Encinitas, CA: Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M.B. (2009). Extractos de libros de Marshal Rosenberg: "Nonviolent Communication: A language of life"; "Nonviolent Communication: Companion workbook"; "Speak Peace in a world of conflict"; v.09.01. [Archivos electrónicos]

- cos) Disponibles en: <http://www.ayahuasca-wasi.com/english/articles/NVC.pdf> (Consultados: 23/10/2012).
- South Africa Government Information (2013). *South Africa's People*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.info.gov.za/aboutsa/people.htm> (Consultado: 06/04/2013).
- SouthAfrica.info (sin fecha). *A short history of South Africa*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/history/history.htm> (Consultado: 16/01/2013).
- SouthAfrica.info (2008). *Poverty in South Africa 'is declining'*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/social/poverty-021008.htm> (Consultado: 16/10/2012).
- SouthAfrica.info (2012). *South Africa's population*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.southafrica.info/about/people/population.htm> (Consultado: 16/10/2012).
- SouthAfrica.info (2013). *Black economic empowerment*. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.southafrica.info/business/trends/empowerment/bee.htm> (Consultado: 07/04/2013).
- StatsSA (2013). *Statistics South Africa*. (Archivo electrónico) Disponible en: www.statssa.gov.za (Consultado: 08/01/2013).
- Roodt, M. (2011). *Research and Policy Brief: 'Model C' is the model to emulate - 1st February 2011*. South African Institute of Race Relations-Principal organismo de políticas e investigación de Sudáfrica. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.sairr.org.za/sairr-today-1/research-and-policy-brief-model-c-is-the-model-to-emulate-1-february-2011> (Consultado: 16/02/2013).
- Steiner, R. (1996a [1919]). *The Foundations of Human Experience*. Transcripciones estenográficas de ponencias, no revisadas por el autor, presentadas en Stuttgart, Alemania, del 20 de agosto al 5 de septiembre de 1919. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996b [1923]). *The Child's Changing Consciousness as the Basis of Pedagogical Practice*. Transcripciones estenográficas de ponencias, no revisadas por el autor, presentadas en Dornach, Suiza, del 15 al 22 de abril de 1923. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Surya, C. (2012). Perfil (Archivo electrónico) Disponible en: www.linkedin.com/pub/carol-surya/19/328/799 (Consultado: 31/10/2012).
- Tupy, M.L. (2004). *South Africa's Potential*. Washington Times, 6 de junio de 2004. (Archivo electrónico) Disponible en: <http://www.cato.org/publications/commentary/south-africas-potential> (Consultado: 07/04/2013).
- Van Alphen, H.P. (2011). *Imagination as a Transformative Tool in Primary School Education*. En: Research on Steiner Education Journal (RoSE). (Archivo electrónico) Disponible en: <http://rosejournal.com/index.php/rose/article/view/71> (Consultado: 15/1/2012).
- WCED (2006). *Literacy and Numeracy Strategy 2006-2016. A strengthened, co-ordinated and sustainable approach*. Ciudad del Cabo: Western Education Department, Provincial Government of the Western Cape.

Entrevistas

Carmen, Clews. (2012). Entrevista de 22 de octubre de 2012, Ciudad del Cabo. Carmen Clews: carmen@1010creative.com

Yvonne Herring (2013). Visita a su aula en *Constantia Waldorf School*, Ciudad del Cabo, 30 de enero de 2013.

Zoleka Kutshwa (2013). Entrevista grabada en el *Ikwezi Lokusa Educare Centre*, Ciudad del Cabo, 12 de febrero de 2013.