

A photograph of two children, a girl and a boy, both making peace signs with their hands. The girl is on the left, wearing a yellow shirt, and the boy is on the right, wearing a white t-shirt with a graphic design. The background is blurred and has a greenish tint. A white text box is overlaid on the top right.

Nueva Zelanda



Aotearoa Nueva Zelanda

Neil Boland

Resumen

Neil Boland nos ofrece en este capítulo una idea general de la historia de la educación en Nueva Zelanda y de la necesidad de impartir educación emocional y social en las escuelas públicas actuales.

El plan de estudios de educación en la primera infancia de Nueva Zelanda, denominado *Te Whariki* (la estera tejida de la educación) es un plan ampliamente respetado en todo el mundo. Se trata de un plan de estudios holístico que concede importancia tanto a las relaciones sociales, como a las cualidades internas, tales como el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la franqueza, la independencia y la responsabilidad. En los planes de estudios del sistema educativo de Nueva Zelanda también tiene cabida la educación emocional y social.

No obstante, al igual que ocurre en muchos otros países, Nueva Zelanda está actualmente concediendo una creciente importancia al impulso de las asignaturas relacionadas con las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics), y se esfuerza por mantener su calificación en el informe PISA, con resultados superiores a la media. Una consecuencia que se deriva de este creciente énfasis en los resultados académicos es que la educación emocional y social no forma parte de los planes de estudios establecidos por el Ministerio de Educación para su aplicación en todo el país.

Tras esta idea general, Neil presenta tres casos prácticos en los que se está incorporando la enseñanza de cuestiones relativas a la educación emocional y social.

Conviene aquí destacar que en Nueva Zelanda un 10% de los niños de entre 10 y 14 años ha sido diagnosticado en algún momento de su vida de algún tipo de alteración emocional o conductual.

El primer caso práctico trata de un proyecto tendente a cultivar la atención plena, aplicado en 2013 a nivel experimental en algunas escuelas piloto, y que actualmente está siendo objeto de expansión. El proyecto, de ocho semanas de duración, fue desarrollado e impartido por la Mental Health Foundation de Nueva Zelanda (*Fundación de Salud Mental*). Robyn Curry, el director de una de las escuelas piloto, comentaba lo siguiente: «Muchos de estos niños sufren de hiperactividad; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de conciencia plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse». Por su parte, Jane Keely, profesora de otra de las escuelas piloto, decía: «Si no dedicamos algún tiempo a la conciencia plena, el día sencillamente no va tan bien. Si se nos olvida hacerlo, ¡los niños nos lo piden!» Las conclusiones de la investigación que acompañó al programa eran alentadoras. Transcurridas ocho semanas, tanto los alumnos como los profesores indicaron que habían instaurado una mayor serenidad en su vida, mejorado su capacidad de concentración y atención, adquirido una mayor autoconciencia, mejorado sus habilidades en la resolución de conflictos, desarrollado relaciones satisfactorias y reducido su nivel de estrés.

Desde la década de los ochenta se ha producido un movimiento tendente a reforzar el papel del *te reo Maori*, la lengua maorí, en la sociedad neozelandesa en general, y en la educación en particular. Una de las principales prioridades de la política educativa actual es la de mejorar los resultados obtenidos por los alumnos de la cultura maorí (y la *palsifika*). En el segundo caso práctico se atiende a los efectos beneficiosos de educar a los alumnos maoríes en su propia lengua, inmersos en sus propias costumbres. La educación emocional y social está profundamente integrada en las escuelas maoríes.

«Tratamos a toda la escuela como una whanau (familia): somos muy abiertos e informales», explica Kataraina Ropati, una de las profesoras.

«El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera», indica Ngareta Pieta.

Para finalizar, el último caso práctico analiza determinados planteamientos que se han desarrollado en Nueva Zelanda para abordar el acoso escolar, y se centra especialmente en el problema del ciberacoso, cada vez más habitual en el país.

En Nueva Zelanda está aumentando el nivel de estrés en los niños. Existe una creciente disparidad educativa entre los alumnos de alto y bajo rendimiento, una escalada en las diferencias de rentas y la creación de una clase social cada vez más pobre, integrada en una proporción demasiado elevada por las gentes de las comunidades maorí y *palsifika*.

Neil Boland es profesor universitario de la School of Education en la Auckland University of Technology (AUT University) de Auckland, Nueva Zelanda. Imparte conferencias a estudiantes universitarios y de postgrado, es director del programa de Bachelor Education Degree y en la actualidad está trabajando en un nuevo programa de Bachelor's Degree.

Tras una formación inicial como musicólogo, trabajó en la docencia durante 17 años en los niveles de infantil, primaria y secundaria, para posteriormente dedicarse a la educación superior. El hecho de haber residido y trabajado en Australasia, Asia, África y Europa le aporta una perspectiva internacional.

Neil ha estado activo en la formación docente desde 1990, actualmente, imparte conferencias y colabora con universidades de todo el mundo interesadas en la educación Steiner, su especialidad. Dada su formación como músico, el reconocimiento y desarrollo de competencias emocionales a través de la educación es uno de los pilares fundamentales de su labor. En el ámbito de la investigación sus intereses incluyen la educación musical en la infancia, la contextualización de la Educación Steiner en entornos culturales y geográficos no europeos, y Educaciones Futuras.

Introducción

Además de por muchos otros motivos, Nueva Zelanda es conocida sobre todo por el rugby y sus paisajes, y por ser escenario de las películas *El hobbit* y *El Señor de los Anillos*. Los kiwis (neozelandeses) se enorgullecen de su carácter dinámico, sus valores igualitarios, sus habilidades deportivas, y de que su país fuera el primero del mundo en otorgar el voto a las mujeres. Comparte la distinción de ser el país menos corrupto a nivel mundial (International Transparency, 2013), y el tercero más pacífico (Vision for Peace, 2013), y con mayor libertad económica (Fraser Institute, 2013), el octavo en libertad de prensa (Reporteros Sin Fronteras, 2013) y uno de los pocos países «sostenibles» del mundo, el único fuera de la Europa Septentrional (The Fund for Peace, 2013).

Otro aspecto de Nueva Zelanda es que la conciencia y expresión emocional nunca han tendido a considerarse cualidades dignas de elogio. En lugar de ello, lo que se valora es que alguien sea «un hombre bueno y entusiasta» que pueda echarle una mano cuando estés construyendo el tejado de tu casa o que tenga la habilidad de repararte la moto con un simple trozo de alambre.

Al examinar la historia de la educación en el país, se observan numerosos logros que merecen ensalzarse. No obstante, también se acusa una notable escasez de importantes iniciativas y programas emocionales y sociales a nivel nacional. Las actuales prioridades educativas consisten, casi de forma exclusiva, en mejorar los resultados de capacidad lectora, de escritura y de cálculo con miras a mejorar la vida económica del país.

Una lectura detallada de los planes de estudio para las escuelas y centros de primera infancia nos ofrece un panorama muy distinto, dado que la educación se interpreta como un proceso global y polifacético cuyo objetivo es

proporcionar a los alumnos una formación completa y conseguir que sean emocionalmente conscientes. En la actualidad, el sistema educativo neozelandés se encuentra atrapado entre estas dos prioridades, contrapuestas y a menudo excluyentes entre sí.

Los tres casos prácticos que se detallan más adelante se han escogido por su interés curricular, social o cultural.

Aotearoa

Nueva Zelanda está situada al sur del Océano Pacífico. Australia se encuentra a tres horas de avión en dirección oeste, mientras que los países asiáticos de la Cuenca del Pacífico y América del Norte y del Sur distan entre 10 y 13 horas de vuelo. La Antártida, por su parte, está ubicada a cuatro horas en dirección sur. La población del país es de poco más de cuatro millones de habitantes, repartidos en una superficie equivalente a la de Gran Bretaña (con 62 millones) y a la de Japón (120 millones).

Hace mil años, Nueva Zelanda era una tierra despoblada caracterizada por playas arenosas, volcanes activos, numerosos terremotos, una larga cadena de montañas alpinas y densos bosques subtropicales y subalpinos que albergaban un gran número de aves autóctonas, a menudo no voladoras. Salvo por un pequeño murciélago, no contaba con especies de mamíferos propias.

El país comprende dos islas principales y otras muchas de menor tamaño. Si se transfiriera al hemisferio norte, se extendería en latitud desde París hasta el centro de Marruecos.

Los primeros pobladores de estas islas fueron los maoríes, que llegaron desde la Polinesia hace unos mil años, tras emprender azarosos viajes en canoas. Bautizaron a la masa de tierra «Aotearoa», que significa «la tierra de la gran nube blanca», y trajeron consigo su cultura

polinesia, que con el tiempo dio lugar a una cultura e idioma propios. Según cuenta la tradición, los maoríes llegaron a Nueva Zelanda en siete canoas o *waka*; en la actualidad, consideran que su ascendencia –*whakapapa*– se remonta a estas canoas, cada una de las cuales representa un grupo tribal independiente o *iwi*.

El primer europeo que avistó Nueva Zelanda fue Abel Tasman, en 1642. Posteriormente, entre 1769 y 1777, James Cook, el afamado

(*tikanga Maori*) y forma de vida (*te ao Maori*) de los maoríes. Actualmente el Tratado constituye la base del contrato social de Nueva Zelanda. En la práctica, aunque es más vulnerable que observado, e ignorado durante décadas, ha experimentado un significativo resurgimiento en los últimos tiempos gracias al movimiento en favor de los derechos de los maoríes y a una mayor comprensión y observación de lo que significa y comporta.

El Tratado de Waitangi es el único caso en la historia colonial en el que una potencia colonizadora estuvo de acuerdo en compartir su soberanía con la población autóctona

navegante y explorador, visitó el país en tres ocasiones. En 1840 se proclamó la soberanía británica sobre Nueva Zelanda.

El Tratado de Waitangi

Hace unos doscientos años, la llegada a Nueva Zelanda de colonos blancos o *pakeha* empezó a experimentar un aumento considerable. Con objeto de proporcionarles un lugar donde asentarse, la Corona británica optó por comprar tierras a los maoríes, si bien en ocasiones simplemente se las expropiaba. Ello generó una creciente discordia sobre los derechos de propiedad de las tierras, lo que en 1840 condujo a la firma de un tratado en Waitangi, en el norte del país, entre los británicos y alrededor de quinientos jefes maoríes. El Tratado de Waitangi | *Te Titiri o Waitangi* es el único caso en la historia colonial en el que una potencia colonizadora estuvo de acuerdo en compartir su soberanía con la población autóctona, otorgando el mismo estatus a la lengua (*te reo Maori*), costumbres

Hacia mediados del siglo xx llegó a Nueva Zelanda una oleada de inmigrantes procedentes de las naciones insulares del Pacífico, principalmente para realizar trabajos manuales. Desde la década de 1990, la inmigración procedente de Asia, en especial de China e India, ha ido aumentando de forma considerable, lo que ha generado un cambio demográfico del país. Así, por ejemplo, en 1991, Auckland, la ciudad más grande de Nueva Zelanda, era un 75% *pakeha* y un 25% maorí/*pasifika*. En 2013 era un 54% *pakeha*, un 21% asiática y un 23% maorí/*pasifika*, con un 3% de «otra procedencia» (Statistics New Zealand, 2013). Se estima que este equilibrio seguirá experimentando cambios durante un buen número de años: la población maorí/*pasifika* es significativamente más joven que la *pakeha* y presenta una tasa de natalidad más elevada, lo que sumado a la creciente inmigración procedente de todas las partes del mundo, aunque principalmente de Asia, incidirá en la futura demografía del país.

Historia de la educación

De los tiempos de los maoríes a Clarence Beeby

Antes de la llegada de los colonos, la educación en Aotearoa Nueva Zelanda giraba en torno a la *whanau* (comunidad familiar extendida) y era de tipo informal. Los primeros relatos sobre la sociedad maorí indican una clara comprensión de la importancia de la educación en la infancia y de su papel en el desarrollo de la sociedad (Hemara, 2000). La sociedad maorí no conocía la escritura, por lo que los conocimientos se transmitían de forma oral a través de *waiata* (canciones), *whakatauaki* (proverbios), la *korero tawhito* (historia) y la *whaka-*

tuvo en manos de la iglesia hasta 1867, año en el que se aprobó la *Ley de Educación Indígena*, a raíz de la cual se fundó un gran número de pequeñas escuelas en todo el país que estuvieron en funcionamiento hasta 1969. Su propósito era crear «británicos morenos» (Barrington, 2008, pág. 14) para que «europeizaran, cristianizaran y civilizaran a los maoríes» (Simon y Tuhiwai Smith, 2001, p. 9), y evitar los principales escollos con que los proyectos coloniales habían tropezado (Rata y Sullivan, 2009, p. 2). Al principio, la educación se impartía en *te reo Maori* (el idioma maorí), pasando más tarde a ser casi exclusivamente en inglés, hasta el punto de que se castigaba a los alumnos maoríes que

La Ley de Educación de 1877 permitió que los niños y niñas de Nueva Zelanda tuvieran acceso a la educación básica... Las escuelas debían ser «gratuitas, obligatorias y laicas»

papa (genealogía). La educación de carácter más formal se llevaba a cabo en la *whare wananga* (casa de educación) e iba dirigida a niños varones a los que se elegía por su estatus familiar o sus aptitudes. Estos estudios requerían la capacidad de absorber una ingente cantidad de información, incluyendo una memorización detallada del linaje familiar y tribal (*whakapapa*), un buen dominio de las leyes, costumbres o *tikanga*, el empleo de plantas curativas, la adquisición de conocimientos médicos y una detallada comprensión de la cosmología maorí. Algunos de los niños que completaban esta formación se convertirían en *tohunga* (maestros sacerdotales).

Con la llegada de los colonos se crearon pequeñas escuelas misioneras, la mayoría regentadas por comunidades religiosas; la primera de ellas se inauguró en 1816 (Stephenson, 2008). La educación de los maoríes se siguió organizando a escala local y es-

hablaran en su lengua, aunque lo hicieran en el patio de recreo (Hyland, 1988).

La Ley de Educación de 1877 permitió que todos los niños y niñas de Nueva Zelanda tuvieran acceso a la educación básica, gracias a lo cual se evitó que «un número muy elevado de ellos creciera en la más absoluta ignorancia» (Bowen, citado en Lee y Howard, 2007, pág. 138). Las escuelas debían ser «gratuitas, obligatorias y laicas» (Wilson, 2013), y sustituir a las escuelas misioneras y públicas provisionales.

La educación secundaria gratuita para todos los niños y niñas se estableció en 1914, de acuerdo con al sistema de educación de las escuelas británicas (*grammar schools*), más orientado a los alumnos que deseaban cursar una carrera universitaria, lo que ha influido hasta la fecha en la educación secundaria impartida en Nueva Zelanda.

Mitos sobre la educación

Clarence Beeby, filósofo y pedagogo neozelandés y ex secretario de Educación, habla de los «mitos» de la educación en Nueva Zelanda y se refiere a ellos como metáforas de modelos educativos que cambian y evolucionan con el tiempo (Beeby, 1986). Los mitos y conceptos transmitidos por medio de imágenes mentales siempre han ejercido una gran influencia. Beeby identifica los cuatro principales en los últimos ciento cincuenta años:

El primero de ellos aludía a «la ley del más fuerte». Este enfoque claramente darwinista hacía hincapié en el carácter competitivo de la educación durante la década de 1870: los que no pertenecieran a la élite tendrían que luchar con uñas y dientes para conseguir ir más allá de una educación primaria elemental.

El segundo era «la educación integral de la infancia». Beeby lo relaciona con Shelley, que en la década de 1920 trajo del Reino Unido el concepto de una educación rica en artes. Sin embargo, la Depresión de 1930 puso fin a gran parte de este idealismo.

El tercero de los mitos de Beeby, que él mismo fomentó como director del *Consejo de Nueva Zelanda para la investigación educativa* (NZCER) y responsable del Ministerio de Educación, consistía en la igualdad de oportunidades, según ponía de manifiesto la declaración de intenciones formulada por el primer Gobierno laborista de 1939: *toda persona, con independencia de su procedencia social o sus capacidades, tenía derecho a recibir el tipo de educación que mejor se adaptara a ella.* (C. E. Beeby, 1986)

Beeby no describe plenamente el cuarto «mito», ya que en 1986 todavía se estaba forjando. Consiste en una imagen de equidad; en una igualdad de resultados más que de oportunidades. Este concepto se ha convertido en uno de los pilares de la política educativa del Gobierno

de Nueva Zelanda, así como de otras áreas, incluyendo, en concreto, la educación de la infancia maorí y de las islas del Pacífico.

Podría afirmarse que desde entonces se ha creado otro mito: el de «la educación entendida como un mercado», algo de lo que se puede obtener un beneficio y debe generar beneficios. La educación se ha convertido en un producto de consumo, que se compra y se vende. Tiene un valor y un precio y si el cliente (estudiante) desea adquirirla, debe pagar un precio por ella. La educación pues, ha dejado de considerarse un bien público para convertirse en uno privado.

Para que tales mitos prosperen, deben darse una serie de requisitos. Según Beeby, deben estar profundamente arraigados en la historia o en las aspiraciones de los ciudadanos; estar expresados en un lenguaje flexible; poder aplicarse de un modo práctico; ser inalcanzables y, por consiguiente, debe lucharse por su consecución y se ha de poder creer en ellos, por lo menos a medio plazo.

Resulta evidente que en Nueva Zelanda estamos viviendo con el legado de todos estos «mitos». Vale la pena profundizar el actual que concibe la educación como un producto de consumo.

Tendencias actuales en materia de educación

En Nueva Zelanda, como en otros países, los actuales objetivos de la educación son complejos. Durante su segundo mandato al frente del Gobierno, el primer ministro John Key señaló que la legislatura de 2012-2015 se centraría en dos prioridades (Ministry of Education, 2012):

- *Mejorar los resultados educativos de los alumnos maoríes, los alumnos pasífika, los alumnos con necesidades educativas especiales y los provenientes de entornos con una situación socioeconómica desfavorable.*

- *Maximizar la contribución de la educación a la economía*

Dado que la primera prioridad nutre a la segunda, es lícito considerar que el actual propósito de la educación en Nueva Zelanda consiste en beneficiar a la economía del país, lo que guarda una estrecha relación con el espíritu de mercado antes mencionado. Al parecer, John Key afirmó: «Nuestros hijos son los consumidores del futuro», lo que ilustra el valor que el Gobierno actual atribuye a la infancia y la juventud.

No obstante, en Nueva Zelanda la educación sigue siendo un territorio disputado. Codd (2008) identifica el período correspondiente a mediados de la década de 1990 como aquel en el que se dio una nueva orientación a la educación, para que cumpliera el requisito de «proporcionar las destrezas y actitudes necesarias para que el país pueda competir con una economía internacional cada vez más competitiva» (p. 15). La introducción de estándares nacionales, escuelas asociadas y tablas de clasificación, junto con la cuestión de

El Plan de Estudios de Nueva Zelanda

El *Plan de Estudios de Nueva Zelanda* (Ministry of Education, 2007, pp. 8-12) especifica claramente qué se espera de los jóvenes neozelandeses:

Sean personas seguras de sí mismas

- Tengan un autoconcepto positivo. Estén motivados y puedan confiar en ellos mismos.
- Sean personas con recursos.
- Desarrollen habilidades de liderazgo y sean emprendedores.
- Tengan gran capacidad de resiliencia.

Estén conectados

- Sean capaces de comunicarse adecuadamente con los demás.
- Sean usuarios eficaces de las herramientas de comunicación.
- Estén conectados con la Tierra y el medio ambiente.
- Formen parte de comunidades.
- Sean ciudadanos internacionales.

A través de sus experiencias de aprendizaje, los alumnos desarrollen las siguientes capacidades:

(El Plan de Estudios Neozelandés para la primera infancia) es lícito considerar que el actual propósito de la educación en Nueva Zelanda consiste en beneficiar a la economía del país

la remuneración basada en el desempeño, han llevado tanto a los profesionales como a las familias y académicos a desafiar el rumbo que se le está dando a la educación (New Zealand Education Institute, 2010; New Zealand Principal's Federation, 2012; The Standard, 2012; TVNZ, 2013).

La educación emocional y social en Nueva Zelanda

- Expresar sus propios valores.
- Explorar, con empatía, los valores de los demás.
- Analizar de un modo crítico los valores y acciones basados en éstos.
- Debatir discrepancias causadas por diferencia de opiniones, negociando soluciones.
- Tomar decisiones éticas y actuar conforme a ellas.

Una de las competencias clave, que comporta la adquisición de habilidades vitales y un aprendizaje continuo, es la de relacionarse con los demás. Se trata, en esencia, de competencias sociales y emocionales.

Relacionarse con los demás significa interactuar eficazmente con un amplio abanico de personas en diversos contextos. Esta competencia comporta la capacidad de escuchar activamente, de reconocer distintos puntos de vista, de negociar y de compartir ideas.

Los alumnos que se relacionan bien con los demás están abiertos a nuevos aprendizajes y pueden asumir distintos roles en diversas situaciones. Son conscientes del modo en que sus palabras y

responde a la de una persona integral, equilibrada, culturalmente sensible y preocupada por el medio ambiente.

Te Whariki

Te Whariki Matauranga monga Mokopuna o Aotearoa (la estera tejida de la educación para la infancia de Nueva Zelanda) (Ministerio de Educación, 1996) es el Plan de Estudios Neozelandés para la primera infancia. Representa, a escala mundial, el primer intento de elaborar un plan de estudios nacional dirigido a la primera infancia. En Nueva Zelanda supuso un hito importante, al ser la primera declaración curricular bicultural desarrollada por el Ministerio. En el ámbito social, va dirigido específicamente a incorporar servicios de inmersión para los maoríes (*kohanga reo*: nidos lingüísticos), así

Tiene un objetivo claro: ser un plan de estudios integral que valore como elementos esenciales las relaciones y los atributos personales, incluyendo «el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la seguridad en uno mismo, la independencia y la responsabilidad»

acciones afectan a los demás. Saben cuándo es adecuado competir y cuándo es apropiado cooperar. Al trabajar juntos de una manera eficaz, pueden llegar a nuevos enfoques, ideas y formas de pensar.

Estos extractos del Plan de Estudios ponen de manifiesto que los aspectos relativos a la educación y a la competencia emocional y social se han tomado debidamente en consideración, y que la imagen del alumno que los autores del Plan de Estudios tenían en mente

como servicios en los que el inglés es el idioma vehicular.¹ Tiene un objetivo explícito: ser un plan de estudios integral que valore como elementos esenciales las relaciones y los atributos personales, incluyendo «el respeto, la curiosidad, la confianza, la reflexión, el sentimiento de pertenencia, la seguridad en uno mismo, la independencia y la responsabilidad» (p. 30). El *kohanga reo* y el movimiento educativo en lengua maorí se analizan con más detalle en el caso práctico nº 2.

Te Whariki significa estera o cubierta tejida. Trenzar y tejer fibras de lino es un arte tradicional maorí. Al margen de su valor práctico, es un medio a través del cual se transmite la cultura y la historia y se confirman las creencias (Swarbrick, 2012). También se emplea como metáfora de las relaciones familiares y sociales. Como metáfora de la educación, el tejido formado por cada una de las distintas hebras, que se sostienen y refuerzan mutuamente, posee una gran fuerza y riqueza cultural. Según la mitología maorí, Tane trajo conocimientos a la humanidad en tres *kete* o cestas tejidas de lino. Se le conoce como *Tane te wananga a rangi* (Tane, el portador de conocimientos del cielo).

El *Te Whariki* se sustenta en el modo en que los maoríes interpretan la cosmología. El Plan de Estudios toma en consideración la importancia del contexto social donde los niños son atendidos y el aprendizaje se lleva a cabo (Ministerio de Educación, 1996, p. 7); hace hincapié en «el papel crucial del aprendizaje transmitido social y culturalmente y en el de las relaciones recíprocas y solidarias para la infancia» (*ibíd.*, pág. 10). En el contexto neozelandés, este documento cobra especial relevancia por el hecho de que reconoce la cultura indígena maorí, su lengua y su sociedad.

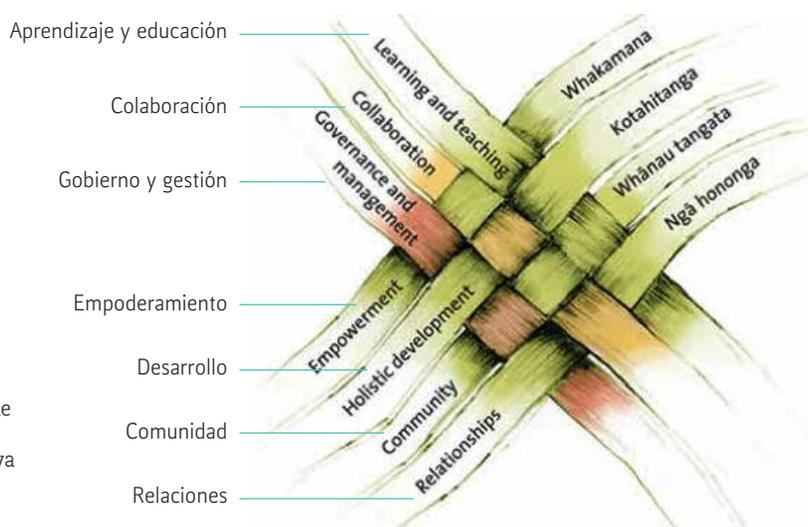
Los objetivos fundamentales del *Te Whariki* es que los niños y niñas:

Puedan crecer como alumnos y comunicadores competentes y seguros de sí mismos, desarrollen una mente, un cuerpo y un espíritu sanos, consoliden su sentimiento de pertenencia y sean conscientes de que aportan una valiosa contribución a la sociedad. (p. 9)

La declaración con que se inicia el *Te Whariki*, que sin duda refleja una aproximación integral, hace que el documento destaque por su carácter pionero y se considere fuente de inspiración. Cuando se publicó, fue muy elogiado tanto a escala nacional como internacional.

Hasta la fecha, Te Whariki ha sido acogido con gran entusiasmo por los profesionales de la primera infancia, hasta el punto de considerarlo como un evangelio. (Cullen, 1996, p. 123)

Te Whariki ha influido profundamente en el desarrollo de los planes de estudios de muchos países y ha adquirido relevancia internacional como un plan de estudios para la primera infancia de



Fuente: página web del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2013). *Weaving*. Wellington, Nueva Zelanda.

gran valor y trascendencia.
(Fleer, 2003, pp. 243-244)

Te Whariki es un plan de estudios para la primera infancia a nivel internacional y ha contribuido de forma significativa a situar a Nueva Zelanda en el escenario mundial de la primera infancia.

(Trevor Mallard, ministro de Educación, comunicado de prensa del 17 de enero de 2005, en Nutall, 2005, p. 23)

[Te Whariki] es, en esencia, nuestra biblia. Siempre recurrimos a Te Whariki para tener la certeza de que hemos actuado correctamente.

Te Whariki... tiene la última palabra, porque ahí está todo.

El valor (de Te Whariki) es inmenso... En mi opinión, es inalienable.

(Citas de los profesores entrevistados en Alvestad y Duncan, 2006, p. 36-37)

Pese a ello, diversos académicos, tales como Duhn (2006), han criticado el documento por considerar que no aspira tanto a pro-

porcionar una buena práctica educativa, como a crear el «niño ideal», aquel capaz de satisfacer las expectativas de una sociedad neoliberal. Esta tensión entre los ideales educativos y las exigencias económicas está en pleno auge en el entorno educativo de Nueva Zelanda.

Situación actual de la educación en Nueva Zelanda

Todas las escuelas públicas y privadas utilizan el Plan de Estudios de Nueva Zelanda o el Te Whariki como marco de referencia para desarrollar el suyo propio. Ambos no son preceptivos y permiten a los docentes una gran flexibilidad a la hora de decidir cómo van a alcanzar los objetivos académicos.

Las técnicas pedagógicas recomendadas incluyen reflexión, actividades que atañan a la vida cotidiana, aprendizaje colaborativo (los modelos *ako*² y *tuakana-teina*;³ véanse los tres casos prácticos) y la enseñanza basada en investigación (Ministry of Education, 2007, p. 35).

Puntos fuertes

La educación que se imparte en Nueva Zelanda disfruta de prestigio a nivel internacional, lo

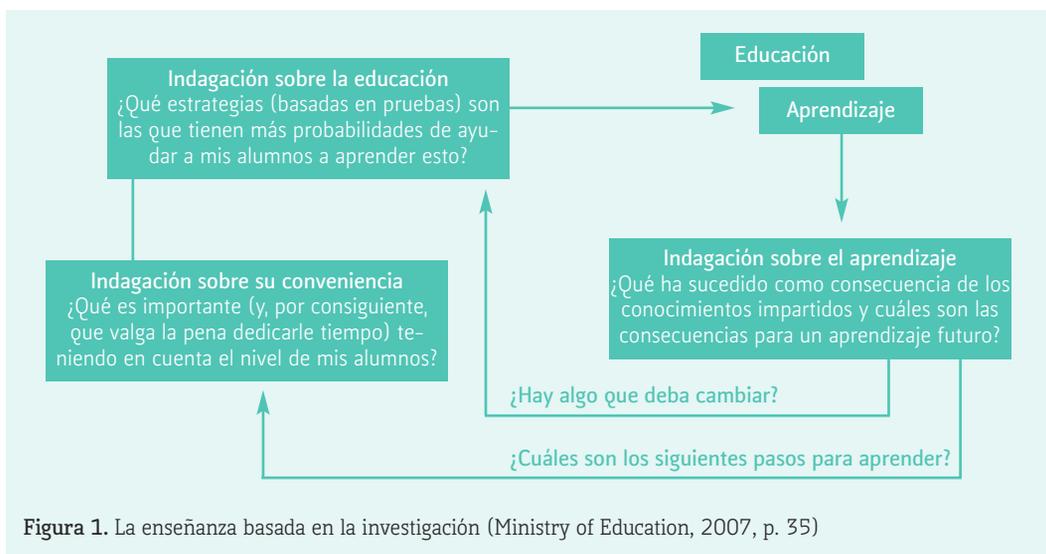


Figura 1. La enseñanza basada en la investigación (Ministry of Education, 2007, p. 35)

Tabla 1. Indicadores socioeconómicos: porcentaje por grupo étnico/maorí

Indicador	Maorí			No maorí		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Finalización de los estudios (Certificado de Nivel 2 o superior), 15+ años, 2006, porcentaje	41	46	43	65	63	64
Desempleados, 15+ años, 2006, porcentaje	7,1	8,2	7,6	2,8	3	2,9
Renta personal total inferior a los 10.000 \$/año, 15+ años, 2006, porcentaje	23	28	26	16	26	21
Beneficiarios de prestación (sujeta a prueba de recursos), 15+ años, 2006, porcentaje	20	33	27	8,8	12	11
Residen en hogar sin teléfono, 15+ años, 2006, porcentaje	5,6	5,3	5,5	1,5	1	1,2
Residen en hogar sin vehículo de motor, 15+ años, 2006, porcentaje	7,8	10	9,1	3,8	6,2	5
No residen en su propia casa, 15+ años, 2006, porcentaje	70	70	70	45	43	44
Hacinamiento en el hogar, ⁴ todos los grupos de edades, 2006, porcentaje	22	23	23	7,9	7,9	7,9

Fuente: Ministerio de Sanidad, 2006.

Población activa y situación educativa de la juventud (15-24)

	Europeos	Maoríes	Pueblos del Pacífico	Asiáticos
Desempleados, no cursan estudios	4,1	9,1	8,8	2,8
Población no activa, no cursan estudios, prestan cuidados	2,4	6,9	5,1	5
Población no activa, no cursan estudios, no prestan cuidados	3,1	6,1	3,7	3,5
Tasa de NiNi (NEET) (%)	9,6	22,2	17,6	7,2

Fuente: Statistics New Zealand, 2011.

que hace que tanto estudiantes como académicos extranjeros vengan a este país para analizar las claves de su éxito. *Te Whariki* es admirable por su amplitud, alcance y el modo en el que combina conscientemente un enfoque educativo occidental con la cultura y la pedagogía local.

Aunque la posición de Nueva Zelanda en las puntuaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA: Programme for International Student Assessment) ha descendido, aún se mantiene a un buen nivel (Education Counts, 2013).

Demografía, diversidad y dificultades

Nueva Zelanda, al igual que muchos otros países, tiene una «cola» de alumnos con un rendimiento deficiente y cuyos resultados se sitúan por debajo de los previstos. En Nueva Zelanda, aumentar los resultados de los niños maoríes, *pasifika* y de aquellos con necesidades especiales constituye uno de los principales objetivos del actual Gobierno. Hemara (2000) lo explica de un modo drástico al referirse al «sentimiento de desesperación y, en ocasiones, pánico» frente al «fracaso de los maoríes en el ámbito educativo y en la sociedad en general» (p. 3).

La Tabla 1 permite apreciar que en la Nueva Zelanda contemporánea las situaciones económicamente desfavorables afectan en mayor medida –concretamente el doble– a los maoríes.

Iniciativas emprendidas al respecto

El Gobierno de Nueva Zelanda y numerosas ONG están promoviendo activamente la adopción de medidas que mitiguen esta situación (New Zealand Principals' Association, n.d.).

En 2010 se introdujeron una serie de estándares nacionales para proporcionar unos parámetros que permitieran evaluar a todos los niños; es decir, para «definir unas expectativas claras con respecto al nivel que deben alcanzar los alumnos en las áreas de lectura,

elevada proporción de niños maoríes y *pasi-fika*. Al respecto cabe destacar programas destinados a la totalidad del centro, como «First Chance» (Primera Oportunidad), que ha demostrado ser eficaz si se ofrece un desarrollo profesional adecuado a todos sus docentes del centro escolar (para más detalles, véase The Child Literacy Foundation, 2014). La estrategia *KaHikitia*, con el tema subyacente de «aprendizaje para que los maoríes tengan éxito como maoríes» (Ministry of Education, 2013), es otra de las iniciativas que ha dado unos resultados bastante positivos. En particular, los docentes de maorí que lo han aplicado consideran que los niños maoríes se integran mucho mejor en su comunidad escolar cuando establecen vínculos y forjan relaciones con personal docente clave y otros niños. Una vez que se sienten identificados

Aunque Nueva Zelanda es un país próspero en comparación con muchos otros, la pobreza infantil constituye un verdadero problema: aproximadamente el 27% de los niños viven en la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014b)

escritura y matemáticas durante los primeros ocho años escolares» (Ministry of Education, 2010). Su objetivo es detectar de forma precoz los niños de bajo rendimiento para posteriormente planificar intervenciones adecuadas destinadas a mejorar sus resultados académicos. Pese a tratarse de un objetivo loable, en la práctica la iniciativa ha sido objeto tanto de críticas como de elogios (New Zealand Education Institute, 2010; Thrupp, 2013; Weal y Hinchco, 2010).

Se han diseñado diversos programas destinados específicamente a las escuelas de los deciles inferiores que cuenten con una

con su escuela, aprenden más fácilmente y consiguen mejores resultados. Este enfoque se examina detenidamente en el caso práctico nº 2.

Aunque Nueva Zelanda es un país próspero en comparación con muchos otros, la pobreza infantil constituye un verdadero problema: aproximadamente el 27% de los niños viven en la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014b). Si tienen hambre, no aprenden bien; de ahí que muchos maestros de escuelas pertenecientes a los deciles inferiores decidieran alimentar a sus alumnos, corriendo ellos con los gastos. Para contrarrestar esta situación,

una reciente iniciativa gubernamental consiguió la colaboración de la empresa alimentaria Sanitarium, que patrocinó desayunos en zonas de deciles inferiores. No obstante, la iniciativa fue criticada porque al gobierno no le suponía coste alguno, constituyendo en realidad una campaña publicitaria para la empresa.

Hasta la fecha, el gobierno no ha abordado de una manera efectiva la afirmación más polémica: que la principal causa del bajo rendimiento escolar es la pobreza (Child Poverty Monitor, 2014a). Nueva Zelanda todavía dista mucho de contar con unas firmes raíces igualitarias y avanza con paso firme hacia una so-

damental a que los niños «desarrollen una mente, un cuerpo y un espíritu sanos» (p. 9), que «se nutra su bienestar emocional» (p. 46) y que «la evaluación de los niños abarque todas las dimensiones del aprendizaje y desarrollo infantiles y contemple al niño de forma integral» (p. 30). Este enfoque encaja con el objetivo global del Plan de Estudios de Nueva Zelanda. En contraposición, el hecho de que cada vez se otorgue una mayor prioridad a las áreas de lectura, escritura y cálculo respecto a otras materias.

Esta tensión en modo alguno se limita a Nueva Zelanda. Tanto White (1982), como Egan (1997, 2001) esbozan las inevitables

Por lo que se refiere a Nueva Zelanda, parece que indicadores internacionales como PISA están adquiriendo más importancia y valor que el enfoque integral que defienden el Plan de Estudios y el Te Whariki, que toman en consideración al niño en su totalidad

ciudad cada vez menos equitativa, de modo que los ricos cada vez son más ricos y los pobres cada vez más pobres, tendencia ésta que puede observarse en numerosos países. Ello incide de forma significativa en los resultados académicos de miles de estudiantes, lo que, a su vez, contribuye de forma considerable a la desigualdad de ingresos entre los maoríes y los *pakeha* (Lock y Gibson, 2008).

Tensión entre los distintos objetivos

Según lo comentado hasta ahora, resulta evidente que existe una tensión implícita entre los distintos objetivos respecto a la educación en la Nueva Zelanda contemporánea. Por un lado, tenemos los objetivos de *Te Whariki* y del Plan de Estudios de Nueva Zelanda. En *Te Whariki* leemos acerca de la aspiración fun-

contradicciones inherentes a la educación: como método de socialización; como vehículo para descubrir la «verdad»; y la herramienta para desarrollar lo que es innato a cada alumno. Estas ideas no son nuevas, sino que se inscriben en cada sistema educativo y forman parte de él; sin embargo, tal y como Egan (1997) ilustra claramente, están en conflicto entre sí y son mutuamente incompatibles. En efecto, conseguir el equilibrio de estos conflictos puede conducir a «compromisos endebles» (p. 14).

Por lo que se refiere a Nueva Zelanda, parece que indicadores internacionales como PISA están adquiriendo más importancia y valor que el enfoque integral que defienden el Plan de Estudios y el *Te Whariki*, que toman en

consideración al niño en su totalidad. Lógicamente, esto influye de forma generalizada en los alumnos neozelandeses. Los educadores y académicos de Nueva Zelanda son, entre otros, quienes cuestionan la relevancia atribuida a las puntuaciones de PISA y la profunda influencia que éstas ejercen (Jones, 2014; Meyer y Zahedi, 2014; Mitchell, 2014; Stewart, 2013). La visita a Nueva Zelanda en enero de 2014 de Andreas Schleicher, director de PISA, suscitó ciertas críticas por el modo en que su discurso insinuaba que respaldaba las políticas educativas del Gobierno –posteriormente se publicó en el sitio web del Partido Nacional– y por implicarse, pese a su posición neutral, en políticas de orden interno (Thrupp, 2014). En una posterior entrada de blog dejó entrever su apoyo a la política gubernamental (Schleicher, 2014).

Formación inicial del profesorado

En Nueva Zelanda, la formación del profesorado (ITE: Initial Teacher Education) adopta diversas formas.

Para educación infantil y primaria, la vía tradicional de llegar a ser docente es obtener una diplomatura en educación (tres años) a través de diversas instituciones repartidas por todo el país. En un principio, la ITE la impartían los institutos de pedagogía, pero en 1990, con la aprobación de la Enmienda de la Ley de Educación, algunas escuelas de Magisterio se fusionaron y fueron absorbidas por universidades a través de un proceso que finalizó en 2007 (Pollock, 2013). Hasta la fecha, la ITE es impartida por siete facultades de educación, nueve instituciones independientes, tres *wananga* (instituciones de educación superior que enseñan exclusivamente en maorí) y siete escuelas politécnicas. Queda por ver si todas ellas lograrán sobrevivir en un clima financiero cada vez más exigente y severo.

Actualmente se ha replanteado esta cuestión. El Gobierno Nacional, que reconoce el significativo papel que desempeña la educación infantil (ECE: Early Childhood Education), pretendía que en el año 2012 el 100% de todos los docentes de ECE hubieran recibido una formación completa (es decir, contaran con una titulación equivalente a una titulación universitaria en Magisterio). Desde entonces, este objetivo se ha reducido al 80% de los docentes y está siendo objeto de una nueva revisión. La ratio en las aulas de ECE también se ha revisado al alza; asimismo, el número de niños que puede admitir un centro se ha incrementado de forma considerable, siendo ahora de 150, lo que lleva a pensar que se presta más atención a las cuestiones financieras que al bienestar infantil (Farquhar, 2011).

Al igual que en otros países, existe una tensión latente entre dos concepciones opuestas de la educación: ¿se trata de un arte basado principalmente en la gestión eficaz del aula, o es una profesión que se aprende, con profesionales que «tienen amplios conocimientos del contexto social, histórico y político de la educación» (Snook, 1993, p. 20) y requiere «una comprensión abstracta de la ardua y compleja tarea de enseñar, en lugar de requerir únicamente técnicas para llevarla a cabo» (Dixon, Williams y Snook, 2001, pág. 9)? No se trata de una cuestión nueva y sigue siendo uno de los temas candentes del debate sobre educación que tiene lugar en el país. ¿Acaso la educación de la filosofía y de los aspectos sociopolíticos de la educación lleva a la «subversividad» (citado en *ibíd*) y su ausencia a un «empobrecimiento intelectual»?

El hecho de que los docentes de primaria deban estar en posesión de una diplomatura en educación –o una titulación equivalente– para poderse registrar y ejercer la docencia, ha dado lugar, como contrapartida, a la creación de escuelas concertadas, que en Nueva

Zelanda se conocen como «escuelas asociadas» o *kura houroa*. Se introdujeron por primera vez en 2014 y, al igual que en otros países (Education Policy Response Group, 2012), pueden contratar a maestros sin cualificación formal, además de quedar exentas de cumplir con los convenios salariales, lo que plantea la posibilidad de que maestros no formados ocupen puestos de trabajo y cobren menos que sus compañeros de centros públicos. La creación de estas escuelas sigue siendo polémica.

Situación del personal docente

Actualmente, la situación del personal docente en Nueva Zelanda es una cuestión muy debatida y poco clara. No se dispone de estudios nacionales recientes, sino únicamente de los que se llevaron a cabo hace ocho años, donde se indagaba acerca de la situación del profesorado en Nueva Zelanda respecto a su

tiene sus repercusiones. El tono adoptado por los políticos también tiende a ser más negativo que positivo. Las principales iniciativas públicas se introducen presentando en primer lugar la imagen de un sistema educativo en crisis, que necesita ser salvado de sí mismo, en lugar de uno al que el mundo entero admira (New Zealand Education Institute, 2013, en adelante NZEI).

Posición de la educación emocional y social

En el grado de Magisterio (ITE: Initial Teacher Education), la educación emocional y social no se imparte como una asignatura independiente, sino que suele incorporarse en la vertiente del plan de estudios que trata de las artes, la salud y la educación física.

Actualmente se están potenciando las asignaturas relacionadas con las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas

En el grado de Magisterio (ITE: Initial Teacher Education), la educación emocional y social no se imparte como una asignatura independiente, sino que suele incorporarse en la vertiente del plan de estudios que trata de las artes, la salud y la educación física

contratación, retención y profesionalización. Todos ellos indican una pérdida y un debilitamiento del estatus percibido de los docentes a lo largo del tiempo (Hall y Langton, 2006; Kane y Mallon, 2005).

Hall y Langton (2005) afirman que la imagen mediática de los docentes en general y de su estatus parece negativa (p. 49.), y ello perjudica a la percepción que el conjunto de los ciudadanos tienen de ellos. Tal vez se trate de dar malas noticias para que suba la venta de periódicos, pero lo cierto es que todo ello

(STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics), mientras que las artes apenas destacan en el plan de estudios. La tensión entre la importancia otorgada a la educación emocional y social y los proyectos y enfoques adoptados por las escuelas es cada vez más notable. Queda por ver durante cuánto tiempo prevalecerá esta tendencia.

En cuanto a los proyectos actuales del Gobierno, ninguna de ellas se inscribe en el marco del aprendizaje emocional y social. La iniciativa del Gobierno, consistente en que las

escuelas cuenten con «docentes expertos» y «directores ejecutivos», pretende contribuir a que los alumnos obtengan mejores resultados en «matemáticas y ciencias, tecnología digital y lectura y escritura» (Ministry of Education, 2014a). Estos cargos (los candidatos seleccionados reciben un sueldo adicional por asumir estas funciones) están vinculados a los objetivos específicos de logros académicos, que no incluyen el bienestar emocional ni social.

¿Dónde se forman los docentes en materia de educación emocional y social?

Por lo general, los docentes reciben formación básica sobre educación emocional y social (SEE: Social and Emotional Education) durante el grado de Magisterio. En el plan de estudios, las artes, la salud y la educación física son las áreas más relevantes y es en ellas donde suele inscribirse la educación emocional y social. Aunque sin abordarse con detenimiento. Las escuelas disfrutan de libertad para investigar y adoptar cursos y programas difundidos por canales oficiales y comerciales, si bien es justo decir que las opciones nacionales son más bien escasas, por lo que algunos centros educativos recurren a cursos ofrecidos en el extranjero (Jopson, 2011).

Predicciones, esperanzas y futuro

El carácter polémico de la educación en Nueva Zelanda da lugar a la esperanza de que se siga combatiendo la importancia otorgada a las estadísticas. No es muy probable que Nueva Zelanda, como sucede entre otros países, gane la tendencia a la baja que parece haber emprendido. Los niveles de estrés infantil siguen aumentando (véase el caso práctico n° 3); existe una creciente disparidad educativa entre los alumnos que obtienen unos buenos resultados y aquellos con un bajo rendimiento; cada vez hay más pruebas que revelan una creciente disparidad entre el nivel de ingresos y la educación, así como la formación de una subclase, cada vez mayor, donde las comunidades maoríes y *pasifika*

están sobrerrepresentadas (véase el caso práctico n° 2). Ninguna de estas tendencias permite que los niños y adultos de Nueva Zelanda alcancen su potencial o contribuyan a promover un bienestar saludable.

Mi esperanza personal es que Nueva Zelanda sea capaz de mantener las fortalezas de su sociedad, que actualmente corre el riesgo de perder. Estas incluyen:

- Estar a la vanguardia del cambio social y de las prácticas de igualdad/equidad.
- Estar a la vanguardia de las prácticas sostenibles, ya sean de carácter ecológico, social, cultural o económico.
- Revertir el aumento en desigualdad, la larga «cola» de alumnos con resultados académicos deficientes, la pobreza infantil y la incapacidad para hablar de sentimientos.
- Velar porque Nueva Zelanda siga siendo un excelente lugar para criar a los hijos.
- Conservar la capacidad de ser «auténticos» y de tener los pies en la tierra.

Muchas personas consideran que Nueva Zelanda está dotada de potentes y dinámicas fortalezas naturales y que los cambios se producen con mayor rapidez que en otros países más asentados históricamente; de ahí que la innovación y la adaptación se den a un ritmo más rápido. Auckland, la principal ciudad de Nueva Zelanda, ahora tiene una población más diversa que Londres, Los Ángeles y Sídney; únicamente Toronto cuenta con una población más variada (Bruce, 2014). La vitalidad que proporcionan el encuentro y la fusión de diversas culturas, junto con la flexibilidad que ha caracterizado a Nueva Zelanda a lo largo de la historia, dan la sensación de que aquí todo es posible.

¿Daré esto una mayor cabida a las artes? ¿Se traducirá en nuevas formas de expresión y en una creciente fusión de culturas artísticas? Ello, sumado al amor innato de este país por

el medio ambiente y su conexión con él, podría hacer que la situación educativa se fuera pareciendo cada vez más a la imagen que tienen los neozelandeses de su patria cuando se refieren a ella como «el país de Dios».

Caso Práctico n° 1 PresentMindED | Una iniciativa integral para incorporar la atención plena en las escuelas de Nueva Zelanda

La cultura del aula ha experimentado muchos cambios positivos en las últimas semanas. Aunque siguen produciéndose desacuerdos entre los alumnos, se trata de casos aislados y rara vez llegan a ser comparables al comportamiento que tuvimos durante el primer trimestre... Lo interesante del caso es que no siempre reaccionan ni provocan altercados, tal y como habrían hecho el trimestre ante-

ños a los que, en un año dado, se les diagnostican problemas emocionales o de conducta aumentó del 1,8% en 2006/2007, al 3,2% en 2011/2012. Este porcentaje se eleva en ciertos sectores demográficos de la comunidad, siendo 1,9 veces más probable que se dé entre los niños varones maoríes (Ministry of Health, 2013). Una de las principales razones de este aumento es que se ha producido un incremento en el diagnóstico de trastornos de ansiedad.

Entre la población en general son frecuentes la ansiedad, el consumo de drogas y los trastornos de ánimo. Según un estudio realizado por Oakley Browne, Wells y Scotts (2006), el único país con un nivel de ansiedad superior es Estados Unidos (el 14,7% frente al 18,2%). Esto contrasta significativamente con la imagen de Nueva Zelanda como destino turístico de evasión y relajación y lugar idílico donde

Entre la población en general, son frecuentes la ansiedad, el consumo de drogas y los trastornos del estado de ánimo

rior, sino que hablan de ello e informan a los maestros o al personal directivo de la escuela. En mi opinión, ello obedece en gran parte a la atención plena, ya que el grupo reflexiona sobre sus acciones en lugar de limitarse a reaccionar.

Docente del estudio piloto atención plena en las escuelas (*Mindfulness in Schools*), llevado a cabo en 2013 por la Mental Health Foundation.

Introducción

En Nueva Zelanda, aproximadamente al 10% de los niños y niñas de entre 10 y 14 años se les ha diagnosticado problemas emocionales o de conducta en algún momento de su vida. El porcentaje de niños y niñas de 2 a 14

vivir o crecer. Por lo que se refiere a los trastornos del estado de ánimo, sólo Estados Unidos, Ucrania y Francia presentan porcentajes más elevados que Nueva Zelanda (9,6%, 9,1%, 8,5% y 7,7%, respectivamente); en lo que al consumo de drogas respecta, Nueva Zelanda y Australia ocupan uno de los primeros puestos, salvo en consumo de heroína. El consumo de cannabis en Australasia es el más alto del mundo (United Nations Office on Drugs and Crime, 2014). Todo esto provoca trastornos de salud mental.

Al comparar la salud mental de los distintos grupos étnicos que integran Nueva Zelanda, los adultos maoríes y *pasifika* presentan tasas de trastornos psicológicos más elevadas

(aproximadamente un 10%). Sin embargo, resulta curioso observar que los diagnósticos por depresión y ansiedad afectan en porcentajes similares a los maoríes y a los que no lo son, mientras que la frecuencia de alteraciones mentales diagnosticadas entre los adultos *pasifika* representa alrededor de un tercio. (Ministry of Health, 2013).

El mismo informe del Ministerio de Sanidad indica que los niños son más propensos que las niñas a sufrir problemas emocionales y de conducta. En 2012/2013, se le diagnosticaron al 4% de todos los niños y niñas, porcentaje que duplica el 2% registrado en 2006/2007 (véase más arriba) y, de entre estos, los niños tienen prácticamente el doble de probabilidades que las niñas de sufrir problemas emocionales y de conducta. Al parecer, se trata de una trayectoria que se mantiene.

Tras los ajustes estadísticos por edad, sexo y diferencias étnicas, resultó que las personas adultas de las zonas más desfavorecidas tenían 1,6 veces más probabilidades de que alguna vez les hubieran diagnosticado trastor-

duración, en el que participaron 126 alumnos de entre 6 y 11 años, se desarrolló en consonancia con el plan de estudios educativo de Nueva Zelanda y con arreglo a un enfoque bicultural (maorí-*pakeha*).

Los resultados de este estudio piloto revelaron que el programa:

- Generó más tranquilidad.
- Aumentó la concentración y atención.
- Mejoró la autoconciencia.
- Contribuyó a la resolución de conflictos y al desarrollo de relaciones positivas.
- Redujo el estrés.

Dado que muchos de estos resultados se observaron tanto en alumnos como en docentes, podría concluirse que la práctica de la atención plena puede contribuir significativamente a las competencias clave esbozadas en el Plan de Estudios de Nueva Zelanda.

¿Qué es la atención plena?

Una de las principales ironías de la educación contemporánea es que pedimos

Una de las principales ironías de la educación contemporánea es que pedimos a los alumnos que «presten atención» un montón de veces al día, pero nunca les enseñamos cómo se hace

nos mentales comunes que las personas adultas de las zonas menos desfavorecidas.

En 2013, la Mental Health Foundation (en adelante MHF) de Nueva Zelanda desarrolló y aplicó el programa *Atención plena en escuelas*, en cinco escuelas de primaria de Nueva Zelanda. El programa, de ocho semanas de

a los alumnos que «presten atención» un montón de veces al día, pero nunca les enseñamos cómo se hace. La práctica de la atención plena enseña a los alumnos a prestar atención, lo que mejora tanto el aprendizaje académico como el socioemocional. (Saltzman, 2011)

La atención plena consiste en prestar la máxima atención, sin prejuicio alguno a lo que esté ocurriendo, de manera inmediata, física y mentalmente, tanto en nuestro interior como alrededor nuestro. Al ser más conscientes de ello, podemos reconocer las muchas maneras en que solemos dejar que el pensamiento, la distracción y la resistencia nos atrapen y, por consiguiente, evitar que esto suceda. La calma y la claridad resultantes proporcionan una base fundamental para el aprendizaje, al tiempo que fomentan el bienestar emocional y social.

Beneficios para la infancia y la juventud

Los resultados del estudio piloto llevado a cabo por MHF se suman a numerosos trabajos de investigación internacionales que muestran los resultados que figuran a continuación (véanse, entre otros, Biegel, Brown, Shapiro y Schubert, 2009; Broderick y Metz, 2009; Brown, West, Loverich y Biegel, 2011; Flook, Smaley, Kitil, Kaiser-Greenland, Locke,

Resultados respecto al desarrollo de habilidades cognitivas:

- Mayor capacidad para trasladar conocimientos previamente aprendidos a situaciones nuevas.
- Mayor creatividad y mayor capacidad para forjar un pensamiento independiente.
- Mayor capacidad para retener el conocimiento funcional.
- Mayor capacidad para prestar una atención selectiva.
- Disminución de los niveles de ansiedad antes de los exámenes.

Se ha demostrado que la atención plena genera cambios positivos en las estructuras cerebrales, incluyendo las áreas responsables de la atención, el procesamiento sensorial, el aprendizaje, la memoria y la empatía.

La atención plena y el Plan de Estudios de Nueva Zelanda

El desarrollo de la atención plena contri-

Se ha demostrado que la atención plena genera cambios positivos en las estructuras cerebrales, incluyendo las áreas responsables de la atención, el procesamiento sensorial, el aprendizaje, la memoria y la empatía

Ishijima y Kasari, 2010; Joyce, ETTY-Leal, Zazryn, Hamilton y Hased, 2010; y Saltzman y Goldin, 2008).

Resultados respecto al bienestar emocional y social:

- Menor estrés y menos síntomas de depresión y ansiedad.
- Más tranquilidad.
- Mejor autoestima, autoaceptación, autorregulación y calidad de sueño.

buirá a alcanzar el objetivo fijado por el Plan de Estudios de Nueva Zelanda (New Zealand Curriculum, en adelante NZC), que consiste en formar a «jóvenes seguros de sí mismos, conectados, que participen activamente y aprendan a lo largo de toda su vida» (Ministry of Education, 2007, p. 7). El desarrollo de la atención plena fomenta activamente las competencias que el NZC reconoce como fundamentales para rendir adecuadamente en la escuela y en la sociedad:

1. Pensamiento

Potencia la bondad y la curiosidad sobre lo que está sucediendo en cada momento, lo cual sienta las bases para una vida fundamentada en la indagación. Los estudios demuestran que aumenta la creatividad y fomenta un pensamiento independiente, lo que se traduce en una mejor retención de los conocimientos adquiridos (Mental Health Foundation of New Zealand, 2012).

2. Empleo del lenguaje y de símbolos y textos

Ayuda a los alumnos a ser conscientes del inmenso poder del lenguaje como forjador de bienestar, tanto respecto a uno mismo como a la hora de entablar relaciones con los demás; asimismo, durante su puesta en práctica, se pide a los alumnos que consideren las numerosas maneras en que pueden describir experiencias personales e interpersonales, lo que ayuda a mejorar el vocabulario.

3. Autogestión

Fomenta la autoaceptación y la autorregulación. Los alumnos aprenden a adquirir una mejor gestión de sí mismos al elegir sus conductas con arreglo a una atención consciente, en lugar de una reactividad impulsiva.

4. Relaciones con los demás

Ayuda a los alumnos a ser menos críticos consigo mismos y con los demás. Su desarrollo fomenta activamente conexiones positivas entre uno mismo, los demás y la naturaleza.

5. Participación y contribución

Genera cambios positivos en el cerebro, concretamente en las áreas responsables de la empatía y la compa-

sión (Hölzel, Carmody, Vangel, Congleton, Yerramsetti, Gard y Lazar, 2011), cualidades que pueden aumentar el sentimiento de pertenencia y contribuir a una acción positiva y significativa.

Áreas de aprendizaje del Plan de Estudios exploradas en el proyecto «Atención plena en las escuelas»

El proyecto *Atención plena en las escuelas* aborda aspectos de las áreas de salud y educación física, ciencias sociales y ciencias del Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007).

Te Whare Tapa Wha

Te Whare Tapa Wha (literalmente, «las cuatro paredes de la casa» en maorí) es un popular y eficaz modelo para el bienestar de los maoríes (y de la gente en general), propuesto por primera vez por el Dr. Mason Durie (1998). Se aplica en muchos contextos distintos de Nueva Zelanda y constituye un elemento clave del enfoque de MHF. La *whare* (casa) o *wharehau* (casa grande) es un edificio público que normalmente hace la funciones de punto de referencia de un *marae* (pueblo tradicional maorí; por lo general, la palabra se aplica a todo el complejo de edificios).

Las cuatro paredes de la *whare* son:

- *Taha hinegaro* (salud emocional/psicológica).
- *Taha tinana* (salud física).
- *Taha wairua* (salud espiritual).
- *Taha whanau* (salud social/familiar).

(La quinta «pared» (el suelo) –*taha whenua*–, que no figura en el diagrama mostrado a continuación, corresponde a la salud medioambiental o la conexión con la Tierra.)

Resulta evidente que la aplicación de la atención plena ayuda a los alumnos a construir

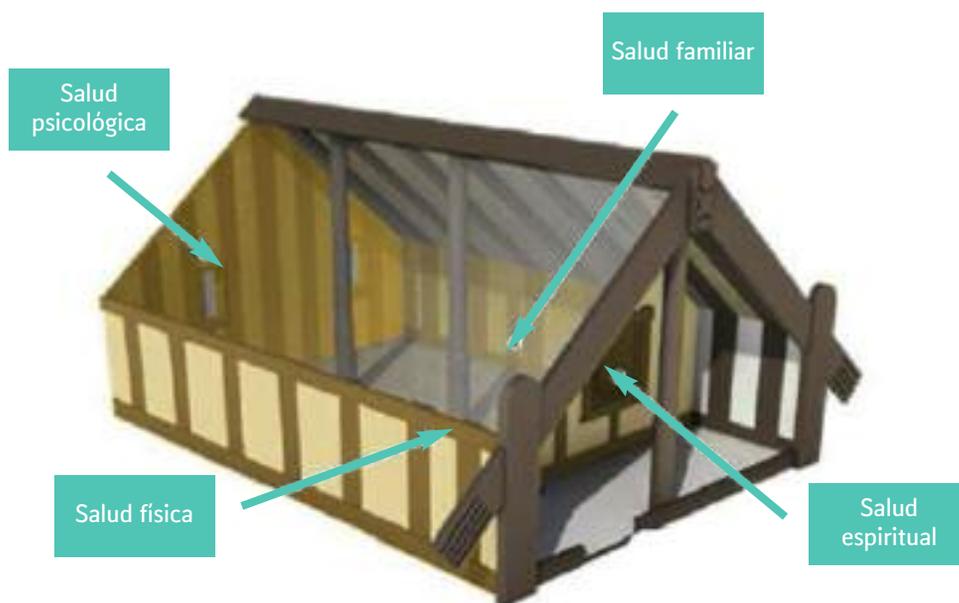


Figura 1: Te Whare Tapa Wha, según Mason Durie (1998). Imagen cedida por Careers New Zealand, en www.careers.govt.nz.

experiencias positivas de bienestar en los cuatro ámbitos, logrando una red de apoyo formada por la interacción de emociones, experiencias físicas y relaciones sociales.

La atención plena en las escuelas

Estructura

El programa *Atención plena en las escuelas* consta de cuatro componentes y permite integrarlo como una práctica fundamental en el marco de una escuela:

Primer componente: el currículo de la clase de atención plena se compone de ocho sesiones de una hora de duración, impartidas durante ocho semanas por un mediador aprobado por MHF. Entre una sesión y otra, toda la clase escucha al menos una sección por día de un CD de prácticas de atención plena para niños y niñas destinadas a integrarla como una práctica diaria.

Segundo componente: se invita a los docentes a prepararse profesionalmente

para convertirse en «líderes de atención plena» de su escuela. Es imprescindible una práctica personal para que los maestros aprendan en qué consiste y posteriormente puedan enseñarla «desde dentro hacia afuera».

Tercer componente: con un apoyo continuo, estos «líderes de atención plena» empiezan a introducir diversos aspectos del plan de estudios de la clase de atención plena en otras clases de la escuela, de forma flexible y de la manera que mejor se adecue a las necesidades del centro. Cuando hayan alcanzado un nivel de competencia adecuado, se podrá reducir la supervisión. Es posible que de vez en cuando se recomienden o proporcionen otras oportunidades de desarrollo profesional.

Cuarto componente: se proporciona apoyo adicional mediante recursos *online* y oportunidades de desarrollo profesional.

El plan de estudios de la clase de Atención plena

Seguidamente se presenta un esbozo de las ocho sesiones que se impartieron en cinco escuelas de primaria durante el segundo trimestre de 2013 como parte del estudio piloto *Atención plena en las Escuelas* desarrollado por Mental Health Sustainute (2013).

- **Primera sesión: “La llegada a casa”.** Se describe a los alumnos en qué consiste la atención plena, se les indica cuándo deben recurrir a ella y se les enseña una serie de prácticas esenciales (respiración, alimentación y movimiento consciente) para respaldar su desarrollo que se repetirá a lo largo de las ocho semanas.
- **Segunda sesión: “La felicidad, aquí y ahora”.** Se explica a los alumnos que existen dos tipos de felicidad, a los que se denomina «felicidad como compensación» y «felicidad como paz interior», que se correlacionan con los conceptos de bienestar hedónico y eudaimonia de la literatura psicológica (traducido como «prosperidad humana», en Robinson, 1999), y se empieza a explorar de qué modo la atención plena puede contribuir a la «felicidad como paz interior».
- **Tercera sesión: “Todo por primera vez”.** Se lleva a cabo un juego de rol: el primer día de un extraterrestre en la Tierra. Se exploran experiencias cotidianas comunes —respirar, comer, caminar y escuchar— como si se llevaran a cabo por primera vez. La idea es fomentar una profunda apreciación de la experiencia cotidiana, ver las cosas de nuevo, vivir el momento, así como promover la gratitud.
- **Cuarta sesión: “Todo sube y baja”.** Se invita a los alumnos a explorar cómo ciertos fenómenos —en concreto, la respiración y las emociones— siguen un ciclo natural y cómo podemos aprender a identificar la experiencia emocional cuando se produce en nuestro cuerpo, así como a utilizar la atención plena para autorregularnos.

- **Quinta sesión: “Todavía en movimiento”.** Se invita a los alumnos a utilizar un frasco-mente (véase el siguiente ejemplo de las Westmere Schools) para que exploren cómo podemos aprender a poner en orden nuestra mente cuando sea necesario. Se presenta una breve exploración del cerebro y toda la clase participa en un movimiento de atención plena llamado «el baile de las neuronas».
- **Sexta sesión: “Corazón amable, corazón contento”.** Los alumnos realizan una serie de ejercicios para fomentar la amabilidad y la gratitud hacia uno mismo y hacia los demás. Se explican, en términos sencillos, los beneficios neurológicos y físicos que comporta practicar la bondad.
- **Séptima sesión: “Todo está conectado con todo”.** Realizando diversas prácticas, tales como «alimentación consciente» y «respirando con las plantas verdes», se invita a los alumnos a explorar las muchas maneras en que están interconectados con el mundo natural.
- **Octava sesión: “El reencuentro con los amigos, el reencuentro con la tranquilidad”.** Esta sesión final hace las veces de acto de clausura: se resume el curso, se ponen en común reflexiones, se comparte un tentempié y se hace hincapié, mediante la metáfora de un círculo, en el hecho de que, si bien ésta es la última sesión, también representa el comienzo del viaje que cada alumno emprenderá ahora que se han sentado las bases para ello.

Te Papapa y las Westmere Schools

En 2013, una clase de cuarto curso (8-9 años) de la Te Papapa Primary School, en Auckland, fue una de las cinco escuelas que accedieron a participar en el programa de ocho semanas de duración organizado por la Mental Health Foundation. La escuela está ubicada en una zona de la ciudad con importantes necesidades socioeconómicas y una población multiétnica.

«Antes no estaba muy al corriente de la atención plena; me interesaba más el rugby», explica Teck Wee, el maestro de la clase, «pero encajaba con los valores de la escuela y mi clase pasó a formar parte de este proyecto piloto». Las reacciones iniciales de los niños fueron positivas. La primera práctica consistió en un ejercicio de *alimentación consciente*: «un gancho fácil», observa Teck. A partir de ahí, el programa comenzó a ampliarse a otras áreas.

En el transcurso de ocho semanas, Grant Rix (MHF) enseñó a los alumnos a desprenderse de pensamientos negativos y a desarrollar la bondad, así como a buscar distintas maneras de explorar su conexión con el mundo natural. Algunos de estos alumnos son «conflicti-

los otros niños les afectaban. En torno a la tercera semana sus conflictos dejaron de intensificarse y todo empezó a difuminarse rápidamente. Y ha continuado así después de que Grant se marchara. Es increíble.»

Desde que el proyecto terminó en 2013, Teck ha estado reflexionando sobre algunos de los cambios observados. Principalmente se dividen en dos categorías: sociales y académicos. El hecho de hacer hincapié en la conciencia y la autorreflexión hizo que los niños pensarán cada vez más en las situaciones, fueran conscientes de sus propios sentimientos y pudieran empezar a expresarlos. Antes del programa, todo era muy distinto: los niños reaccionaban mucho más impulsivamente y las situaciones se inten-

«Muchos de estos niños sufren de hipervigilancia; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de atención plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse», señala Robyn Curry, el director de la escuela

vos», comenta Teck Wee, y fue interesante observar lo bien que reaccionaron respecto a Grant y al proyecto.

«Muchos de estos niños sufren de hiperactividad; nunca saben lo que está ocurriendo en sus vidas. Los ejercicios de atención plena les ayudaron a tomar un respiro y a calmarse», señala Robyn Curry, el director de la escuela.

«Percibí un cambio gradual en los niños a medida que el programa se iba desarrollando», explica Teck. «Interactuaban de forma distinta. Prestaban más atención al modo en que su propia conducta influía en las situaciones, que a cómo las conductas de

sificaban con facilidad. Teck lo describe como un proceso para conseguir una «mayor armonía», al tiempo que favorece un aumento de la conducta no intimidatoria, de la negociación y de la cooperación. Los empujones y peleas a la hora de ponerse en fila pasaron a la historia, la autoestima mejoró y otros maestros han comentado que la clase estaba más «sosegada».

Desde un punto de vista académico, el hecho de que los niños estuvieran más sosegados les permitía concentrarse más y participar mejor en las clases. «Ahora los niños están divididos en dos clases distintas, pero sus maestros comentan que están equilibrados, son conscientes de sí mismos y de los demás y

El hecho de hacer hincapié en la conciencia y la autorreflexión hizo que los niños pensarán cada vez más en las situaciones, fueran conscientes de sus propios sentimientos y pudieran empezar a expresarlos

son capaces de reflexionar acerca de sus acciones. Era una clase difícil, pero ahora varios de los alumnos son consejeros de otros niños de quinto y sexto curso».

Teck comenta que cuando estaba estudiando Magisterio, se hablaba mucho de las necesidades individuales de aprendizaje, pero no de las necesidades internas, y que los programas de formación de docentes deberían ser conscientes de esto y remediarlo. «En el afán por recalcar las capacidades académicas, el punto de vista integral ha quedado muy olvidado», explica. «Formar parte de este programa me ha hecho cambiar el modo en el que ejerzo la docencia. Ahora soy más consciente emocionalmente y procuro no hacer tantas suposiciones. También he aprendido a quitarle importancia a las pequeñas cosas. Mi perspectiva ha cambiado.»

En una zona más próxima al centro de la ciudad se encuentra la *Westmere Primary School*, donde dos maestras aplicaron el pro-

les. «Si no dedicamos algún tiempo a la atención plena, el día sencillamente no va tan bien», asegura Jane Keely, una de las dos maestras implicadas. «Si se nos olvida hacerlo, ¡los niños nos lo piden!». Ambas comentaron que habían apreciado un cambio en el grupo: ahora los alumnos eran capaces de concentrarse y de reflexionar acerca de las situaciones en lugar de simplemente reaccionar frente a ellas. El cambio fue especialmente significativo en el caso de dos niños «inquietos». Les enseñó a mantener la calma, a no reaccionar intempestivamente frente a las situaciones, a concentrarse mejor y a pensar en el aprendizaje. «Tardaron más tiempo que los otros niños en experimentar este cambio de conducta; al principio se mostraban más reacios y se negaban a cerrar los ojos, pero al final fueron los que más avanzaron», observa Jane.

Los efectos de la atención plena rebasaron los límites del aula. Los niños explicaron que les ayudaba a dormirse. «Los niños nos dicen que la practican antes de acostarse,

«Si no dedicamos algún tiempo a la atención plena, el día sencillamente no va tan bien», asegura Jane Keely, una de las dos maestras implicadas

grama con un grupo de niños de segundo curso (6-7 años). Mientras lo llevaron a cabo se convirtió en parte de su rutina diaria y lo integraron en sus deberes semana-

cuando están comiendo y cuando se cepillan los dientes», señala Nicola Lamont, otra maestra de la escuela. Al parecer, les encanta. «*Me ayuda a relajarme, a calmarme*»,

explica Ngaio, de seis años. «Si estoy excitada, me ayuda a relajarme y, si me despierto por la noche, me ayuda a dormirme de nuevo».

Toby piensa que sin duda le ayuda a la hora de hacer los deberes. «Cuando intento aprender algo, no tengo tanta prisa como antes. Si estoy haciendo algo difícil, me ayuda a tranquilizarme y a encontrar la solución». Otros niños observan que les proporciona un «corazón feliz» y les hace sentir «tranquilos y mágicos».

Una de las herramientas que utiliza el programa es un «frasco-mente». Se trata de un tarro de mermelada lleno de líquido y purpurina (o algo similar), que tarda algún tiempo en asentarse; similar a la típica bola de cristal que al agitarla parece que esté nevando en su interior. «Miro mi frasco-mente y me siento generosa y serena, como si estuviera sentada en una nube», explica Susie, de siete años. «Cuando estoy enfadada, dejo que me invada la tristeza y luego puedo sentirme feliz de nuevo».

Cuando Steven, de siete años de edad, trató de describir la atención plena, explicó que su cabeza era como cuando sacudes el frasco-mente y, poco a poco, mientras lo vas observando, los pensamientos se van asentando y cada vez son más y más silenciosos. «La atención plena es buena para los niños», comenta. «Es buena para todo el mundo.»

Unas palabras del mediador del programa

Grant Rix, el director de este programa, señala que lo más destacable fue el modo en el que los niños respondieron y disfrutaron con ello. «Es importante tener esto presente», observa, «ya que en los informes de investigación académica tiende a omitirse». Los docentes «dijeron que marcaba la tónica del día y que iba mejor si empezaban realizando un ejercicio de atención plena. Si a

los maestros se les olvidaba, los niños se lo recordaban».

Y añade:

Cuando visité una escuela a finales de 2013 y les pregunté a los alumnos: «¿Habéis estado practicando?», un niño de siete años me dijo que practicaba la atención plena todos los días al llegar a casa, y que aplicaba a su entorno familiar lo que yo le había enseñado. Otra niña me explicó que ella la practicaba todas las noches al acostarse, y que le ayudaba a conciliar el sueño; de lo contrario, le costaba mucho dormirse. Este es un importante beneficio adicional. Al parecer, los niños lo ven como una habilidad que pueden aplicar en muchos contextos de su vida.

Como mediador del programa, me he dado cuenta de que lo verdaderamente esencial es quién imparte y no el programa en sí. Tal vez pueda compararse a una sesión muy bien planificada: necesitas un buen maestro que la imparta y ese es el elemento esencial. Estoy impaciente por seguir trabajando con las escuelas que participaron en este programa en 2013, poderlo llevar a cabo en todas las clases y conseguir que los maestros también aprendan más para que, a su vez, puedan ser mediadores.

Próximos pasos

Basándose en el éxito del programa piloto de 2013 (Bernay, 2014b), la Mental Health Foundation está desarrollando una iniciativa integral para respaldar la integración de la atención plena en las escuelas. De este modo, al plan de estudios de ocho semanas de duración implantado en 2013 se añadirá un componente de desarrollo profesional para los docentes y el desarrollo de recursos basados en la web, todo ello con miras a

contribuir a la sostenibilidad de la atención plena en las escuelas. La prensa nacional ya se está haciendo eco de ello y cada vez hay más escuelas que están adoptando esta práctica (Saint Kentigern Girls' School, 2014), al tiempo que suscita un gran interés entre el profesorado (Bernay, 2014a).

Caso práctico n° 2

Matauranga Maori: aprendizaje emocional y social a través de la cultura y el lenguaje autóctonos

Introducción

Los primeros pobladores de Aotearoa fueron maoríes procedentes de la Polinesia. Se asentaron en estas islas hace unos mil años y trajeron consigo múltiples tradiciones y un gran número de conocimientos autóctonos, así como su idioma y sus costumbres. Durante los cientos de años que precedieron a la llegada de los europeos, desarrollaron un fuerte vínculo con la Tierra, sus cualidades, sus espíritus y sus guardianes. Sin embargo, esta forma de vida se vio profundamente alterada con la llegada de colonos y comerciantes europeos, que tenían una cosmología e idiomas, costumbres y valores distintos.

Lo que sucedió entonces nos remite a otros acontecimientos acaecidos anteriormente en las Américas, África, Asia y el Pacífico: las tribus autóctonas fueron despojadas de sus tierras. En ocasiones recibían dinero a cambio, pero otras veces simplemente les eran arrebatadas. Los conocimientos acerca del entorno local y de la propia tierra eran despreciados por considerarse «primitivos» y de menor valor que los europeos, y el implacable proceso colonizador fue siguiendo su curso.

Tal vez porque esto sucedió algo más tarde en Nueva Zelanda que en otros países, los colonizadores, representantes del gobierno británico, redactaron un tratado con varios jefes

maoríes, que representaban a las tribus de todo el país, donde se establecía que ambas culturas, formas de vida e idiomas eran iguales ante la ley. Este enfoque puede contrastarse con lo que sucedió en la vecina Tasmania en la misma época.

Actualmente, el Tratado de Waitangi⁵ –*Te Tiriti o Waitangi*– es un documento impugnado cuyo significado se debate cada semana en los tribunales de Nueva Zelanda, pero otorgaba y otorga a los maoríes un estatus del que posiblemente ningún otro grupo indígena, haya disfrutado dentro del Imperio británico (o de cualquier otro).

Pese a ello, a los maoríes les arrebataron sus derechos, se prohibió hablar maorí en todas las aulas del país y el sistema educativo pretendía convertirlos en «británicos morenos» (Wetherell, 2010, p. 23), para «elearlos» al mismo nivel que sus cosignatarios imperiales. Las palabras que se emplean comúnmente para describir las experiencias de los maoríes durante esa época incluyen «dominación», «opresión», «explotación» y «marginación» (Hingangaroa Smith, 2000, p. 59).

En 1982, un movimiento empezó a luchar por los derechos de educación de los maoríes con el fin de que pudieran ser educados como tales y no con arreglo a un modelo europeo. Así, empezó a debatirse la *Matauranga Maori* –educación de los maoríes–, lo que llevó a la creación de centros para la primera infancia maoríes en los que únicamente se hablaba *te reo Maori*, el idioma maorí. Recibieron el nombre de *kohanga reo* (nidos lingüísticos) y brindaban a los niños y niñas la oportunidad de ser educados en su propia lengua; además, en ellos, sus *tikanga* (costumbres) se valoraban explícitamente. Los alumnos que habían finalizado su formación en un *kohanga* necesitaban proseguir sus estudios en otro lugar; fue así como surgieron las escuelas de inmersión en lengua maorí, llamadas *kura*

kaupapa Maori. «Kura» significa «escuela»; «*kaupapa*» significa «plan» o «programa». Así, las *kura kaupapa* son escuelas cuyo propósito es elevar el estatus y posición de los maoríes en la sociedad mediante el uso de su propia lengua y costumbres. Con el tiempo también se crearon *whare kura* (escuelas de educación secundaria) y *whare wananga* (instituciones de educación superior).

Matauranga Maori

Según Te Ahukaramu Charles Royal:

«Matauranga Maori» es una expresión moderna que designa el conjunto de conocimientos que trajeron a estas islas

que se crearon nuevos conocimientos a través del encuentro con los europeos y la experiencia de la creación de la nueva nación llamada Nueva Zelanda. Se han conservado importantes fragmentos –en especial, el idioma maorí– que están impulsando un nuevo período creativo en la historia y la cultura maoríes y en la vida de la nación de Nueva Zelanda.

(Royal, 2007, p. 3)

Los *matauranga Maori* comprenden diversos aspectos del aprendizaje emocional y social. La tradicional perspectiva de los *matauranga Maori* respecto al propósito de la educación puede resumirse del siguiente modo:

«Matauranga Maori» es una expresión moderna que designa el conjunto de conocimientos que trajeron a estas islas antepasados polinesios de los actuales maoríes

antepasados polinesios de los actuales maoríes. Aquí, este conjunto de conocimientos fue aumentando de acuerdo con la vida en Aotearoa y las Te Wai Pounamu (las aguas de la piedra verde). Pese a un período inicial de cambio y crecimiento, la llegada de las poblaciones europeas en los siglos XVIII, XIX y XX ejerció un profundo impacto en la vida

El propósito de la educación es facilitar el flujo y la experiencia del mana⁶ en el individuo y en su comunidad. Se consideraba que la «plenitud» de la vida era una función del grado y de la calidad del mana presente en la vida de una persona. La expresión externa del mana en la vida de una persona se pone de manifiesto, no solo en sus habilidades,

Los matauranga Maori comprenden diversos aspectos del aprendizaje emocional y social

de estos conocimientos, poniéndolos en peligro de muchas e importantes maneras. Sin embargo, no todo se perdió, ya

atributos y talentos –la experiencia y la habilidad se valoran en gran medida–, sino, en última instancia, en su «autori-

dad espiritual», en sus ideas y conocimientos llenos de sabiduría, que le permiten saber qué, cuándo, cómo y por qué se debe hacer algo.
(*ibid.*, p. 2)

Lógicamente, los maoríes no hallaron nada de esto en el sistema educativo estatal de la década de 1990 (ni en el de ningún otro período desde la colonización del país). De hecho:

El terreno de la educación está lleno de teorías –por ejemplo, sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje, la psicología educativa–, que a nosotros como maoríes no nos han sido útiles. En realidad, nos han resultado perjudiciales, porque se sustentan en teorías del déficit, que sitúan a los maoríes como personas incompletas, inadecuadas y problemáticas.
(Hingangaroa Smith, 2012, p. 11)

Aceptar la existencia de diferencias entre los objetivos educativos de un europeo y de un maorí constituye un momento importante en el camino hacia la educación. Esto guarda una estrecha relación con la teoría crítica, como la desarrollada por Paulo Freire (2000); la crítica social lleva a un cambio social.

Las «Kura Kaupapa» y la educación emocional y social

Las *Kura Kaupapa* imparten la educación en *te reo Maori*, el idioma autóctono de Aotearoa Nueva Zelanda.

Smith (1997) pone de relieve seis elementos de intervención que constituyen una parte manifiesta e integral de las *Kaupapa Maori* y sus entornos:

- *Tino Rangatiratanga* (el principio de la autodeterminación).

- *Taonga tuku iho* (el principio de la aspiración cultural).
- *Ako Maori* (el principio de la pedagogía culturalmente preferida).
- *Kia piki ake i nga raruraru o te kainga* (el principio de la mediación socioeconómica).
- *Whanau* (el principio del valor de la estructura de la familia extendida).
- *Kaupapa* (la filosofía colectiva).

Las *Kura Kaupapa* aspiran a desarrollar una comprensión y un conocimiento instintivo del *Te Ao Maori*. Esto se especifica en el documento *Te Aho Matua* (Ministry of Education, 2008). Comprende seis características esenciales, y todas ellas influyen considerablemente en la educación emocional y social.

- *Te Ira Tangata* (la esencia humana): afirma la naturaleza del niño o niña como un ser humano, con necesidades espirituales, físicas y emocionales.
- *Te Reo* (el idioma): se ocupa de la política lingüística para que las escuelas puedan fomentar el aprendizaje lingüístico en los niños de la mejor manera posible.
- *Nga Iwi* (las personas): se centra en los agentes sociales que influyen en el desarrollo de la infancia; es decir, en todas aquellas personas con las que los niños interactúan mientras descubren y comprenden su mundo y buscan el lugar que les corresponde.
- *Te Ao* (el mundo): trata del mundo que rodea a los niños y de las verdades fundamentales que hay en él y que afectan a sus vidas.
- *Huatanga Ako* (circunstancias de aprendizaje): se ocupa de todos los aspectos del aprendizaje que el *whanau* (grupo social) considera importantes para sus hijos, así como de los requisitos del plan de estudios nacional.
- *Nga Tino Uaratanga* (valores esenciales): se centra en cuáles podrían ser los resultados

Los seis puntos anteriores ponen de manifiesto que la visión integral del ser humano, la inclusión de sus aspectos espirituales y emocionales y la importancia del whanau (grupo social) que rodea a los alumnos, son fundamentales para la filosofía

para los niños que cursan sus estudios en una *Kura Kaupapa Maori* y define las características que desea desarrollar.

Una de las actuales prioridades de la educación en Nueva Zelanda es que se aliente a los maoríes a obtener buenos resultados académicos como maoríes y no con arreglo al sistema educativo eurocéntrico que ha prevalecido durante los últimos 150 años. Se trata de un cambio de perspectiva significativo que se inició en 2008. El programa actual se denomina *Ka Hikitia –Acelerando el Éxito 2013–2017* (Ministry of Education, 2013). El *Te Aho Matua* es esencial para ello. Los seis puntos anteriores ponen de manifiesto que la visión integral del ser humano, la inclusión de sus aspectos espirituales y emocionales y la importancia del *whanau* (grupo social) que rodea a los alumnos, son fundamentales para la filosofía.

Es interesante tener en cuenta la importancia de este enfoque a la luz de otros desarrollos llevados a cabo en el sector educativo de Nueva Zelanda, tal y como se ha mencionado anteriormente. Por un lado, parece que el país sigue un camino educativo cuyo rumbo viene determinado por cifras y datos estadísticos y en el que priman los resultados, según atestigua el creciente énfasis en las asignaturas STEM, los resultados de PISA y las estructuras de gestión de las escuelas. Por otro, el *Te Aho Matua* representa, sin duda alguna, un contrapeso, un reconocimiento de que los elementos de la educación emocional y social son im-

portantes para el éxito educativo. Cuando las *Kura Kaupapa* fueron introducidas por primera vez, algunas personas tenían la esperanza de que proporcionarían una solución a todos los males sociales y educativos de los maoríes, y el fortalecimiento de la lengua y la valoración y uso de sus costumbres bastaría para revertir las consecuencias negativas generadas por décadas de planteamientos políticos. Está claro que no ha sido así (Stewart, 2012) y que sólo puede formar parte de medidas más amplias. Sin embargo, para un pequeño porcentaje de la población escolar de Nueva Zelanda, las consideraciones emocionales y sociales están fuertemente arraigadas en la filosofía de las escuelas, a través del *Te Aho Matua*.

Experiencias personales en «Kura Kaupapa Maori»

Kataraina Ropati y Ngareta Pieta son dos mujeres jóvenes que realizaron la totalidad o una parte de sus estudios primarios en una *Kura Kaupapa Maori*. En la actualidad, trabajan para mejorar la posición de los maoríes en la sociedad. Kataraina enseña en una *Kura*, mientras que Ngareta trabaja para la Manukau Urban Maori Authority, organización que desarrolla programas sociales para las *whanau* (familias extendidas) en el sur de Auckland.

Ngareta explica que la primera vez que fue a una *Kura* tenía once años y que entonces sus conocimientos de *te reo Maori* eran escasos, aunque su familia observaba muchos de los

El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera (Ngareta Pieta)

protocolos sociales tradicionales. Aunque estaba familiarizada con las formas externas de su cultura, su comprensión era limitada, puesto que carecía del idioma. Según sus propias palabras:

Asistí a la Te Kura Kaupapa Maori o Puau te Moananui a Kiwa, situada en Glen Innes. El hecho de encontrarme en un ambiente en el que la inmersión era total fue muy valioso para mí y aprendí a hablar te reo rápidamente, lo cual ha ejercido un gran impacto en mi vida. Antes, yo no sabía quién era ni qué era. Asistir a una Kura me permitió conocer mi idioma –algo muy valioso para los maoríes– y expresarme en te reo como maorí. Sé qué soy y quién soy, y eso se lo debo al te reo maorí y a la Kura donde lo aprendí.

Ser capaz de hablar en te reo afecta al modo en que interactúas con otros maoríes. El hecho de que me educara en mi propia lengua y en mi propia cultura me ha dado valor para hacer y sentir cualquier cosa que desee. Así es cómo me siento. Tengo la fuerza necesaria para hacer lo que quiera, pero si hubiera ido a una escuela convencional en la que únicamente se hablara inglés, esto no habría sido posible.

Kataraina enseña en la Te Kura Kaupapa Maori a Rohe o Mangere, ubicada en South Auckland. Decidió estudiar Magisterio en la universidad a través de *huarahi Maori* (medio maorí) para poder especializarse en el ejercicio de la docencia en una Kura. Su pasión

por la educación de sus alumnos y por su gente se palpa en todo lo que hace y dice:

El hecho de asistir a una Kura me permitió sentirme cómoda en mi propia piel y tener seguridad en mí misma desde un punto de vista social. En una Kura, además del idioma, aprendes valores que son importantes para los maoríes, como whanaungtanga (sentimiento de pertenencia; la whanau (familia) y la escuela trabajan al unísono para reflejar valores compartidos); manakitanga (cuidar a los demás y respetarse mutuamente; la importancia de la hospitalidad); kaitiakitanga (custodia de los recursos tradicionales, la importancia de la reciprocidad); y mahi ngatahi (trabajar juntos, el trabajo común). Actuar conforme a estos valores hace que los demás se sientan cómodos y forma parte de ser maorí.

En la Kura donde trabajo hay alrededor de ciento setenta alumnos, distribuidos en pequeñas clases: desde el primer curso (6-7 años) hasta el decimotercero (18 años). Lo que diferencia a las Kura de las escuelas convencionales es el apoyo que podemos dar a la whanau: familias, profesores y alumnos. En comparación con las escuelas convencionales, carecemos de políticas. Tratamos a toda la escuela como una whanau (familia); somos muy abiertos y flexibles. Ello significa que si una familia tiene dificultades para pagar las cuotas de la escuela, podemos optar por proporcionar a sus hijos una educación gratuita o

concederles un período de tiempo más largo para su pago. Prestamos atención a las necesidades de la whanau, al tiempo que somos lo más discretos posibles. Así, por ejemplo, si a alguien le resulta difícil traer a sus hijos a la escuela, nos encargamos de que un maestro los recoja. Siempre existe la posibilidad de que alguien intente aprovecharse de esto, pero se trata de llegar a un término medio con todo el mundo.

Lo que está claro al hablar con estas jóvenes, es el poderoso sentimiento de identidad que les ha proporcionado haber cursado sus estudios en *te reo Maori* y contar con el apoyo de los valores tradicionales maoríes. Ngareta asegura que esto «le ha dado valor para ha-

tente en unos niveles elevados, vale la pena que se recuerde el valor de la lengua y la cultura a los niños durante su infancia y crecimiento, y cómo pueden ejercer una influencia positiva, tanto en la vida social de los jóvenes a través de sus interacciones con los demás, como a escala emocional, fortaleciendo su autoestima.

Caso práctico n° 3 Iniciativas emprendidas en Nueva Zelanda para hacer frente al acoso escolar (*bullying*)

En los trabajos de investigación se identifican cuatro tipos de acoso: verbal, físico, relacional y ciberacoso (Wang, Iannotti y Nansel, 2009), citados en Brank, 2012, p. 1). El acoso verbal incluye insultos, agresiones verbales, burlas y ofensas, mientras

Tratamos a toda la escuela como una whanau (familia); somos muy abiertos y flexibles

cer y sentir cualquier cosa que desee», «para saber qué es y quién es», y que esto no podría haber ocurrido en la misma medida en una escuela de habla inglesa. Kataraina se hace eco de ello, y lo vincula con sentirse «cómoda en su propia piel».

Simultáneamente, ambas son conscientes de que la comunidad, la *whanau*, es de suma importancia para los maoríes. Trabajar todos los días con los valores maoríes o *tikanga* permite el desarrollo de estos vínculos comunitarios y el fortalecimiento de las comunidades escolares.

Dado que cada año se destinan importantes dotaciones presupuestarias a ayudar a mejorar los resultados educativos de los maoríes y a revertir la desconexión social de la juventud maorí, que se mantiene de forma persis-

que el físico puede comportar actos de agresión y violencia, incluyendo ataques, puñetazos, patadas y empujones. El relacional comprende actos de exclusión social y distanciamiento y alejamiento del grupo de iguales, como no dejar que la gente participe en actividades o negarles la amistad. El ciberacoso, por su parte, se produce mediante el empleo de tecnologías, como los mensajes de texto (SMS), comentarios en redes sociales como Facebook o por correo electrónico. Por lo general, los casos de intimidación se repiten a lo largo del tiempo y van dirigidos a alumnos a los que por alguna razón se considera «distintos» (Education Review Office, 2010, p. 5). El término «acosador» suele remitirnos a niños en el patio de recreo, pero el acoso puede darse en distintas situaciones y lugares y dirigirse a personas en todas las etapas de

La investigación revela que la mayor parte de los casos de ciberacoso no se denuncian

la vida: desde el jardín de infancia hasta las residencias para la tercera edad. Al igual que sucede en muchos otros países, constituye un problema en las escuelas de Nueva Zelanda.

En un reciente y exhaustivo estudio (Green, Harcourt, Mattioni y Prior, 2013), encuestaron a más de dos mil docentes neozelandeses sobre sus experiencias de acoso en el entorno laboral. Recibieron respuestas de 1.236 docentes de todos los deciles⁷ y sectores (lo que representa cerca del 2,5% del total de docentes de Nueva Zelanda), la mitad de los cuales, aproximadamente, ejercían la docencia en escuelas de primaria. Un elevado porcentaje de los encuestados (94%) aseguraron que en su escuela se producían casos de acoso. Además, el 47% de ellos afirmaron que en las cuatro semanas anteriores a la encuesta habían tenido conocimiento de diversos casos de acoso. La Figura 2 ilustra la frecuencia en que se produjeron los diversos tipos de intimidación.

El acoso verbal es el más común, seguido del relacional y físico; el ciberacoso se sitúa en último lugar. Los maestros relataron que están más al corriente de los casos de acoso verbal y físico y que estos son los que se suelen poner en su conocimiento (Green, 2013, p. 10).

Sin embargo, la investigación revela que la mayor parte de los casos de ciberacoso no se denuncian. La infografía de Trolled Nation (Knowthenet, 2014) afirma que solo el 1% de los alumnos afirmaron haber comunicado casos de ciberacoso a un maestro. De modo similar, Pearce, Cross, Monks, Waters, Erceg y Falconer (2011) indican que alrededor del 80% de los casos de ciberacoso sufridos por jóvenes no son denunciados por temor a que les prohíban seguir usando Internet. Según Trolled Nation, el 87% de estos incidentes se llevan a cabo a través de Facebook. Si realmente estas cifras son correctas, la Figura 2 debería revisarse a conciencia.

Frecuencia de incidentes de intimidación, por tipo

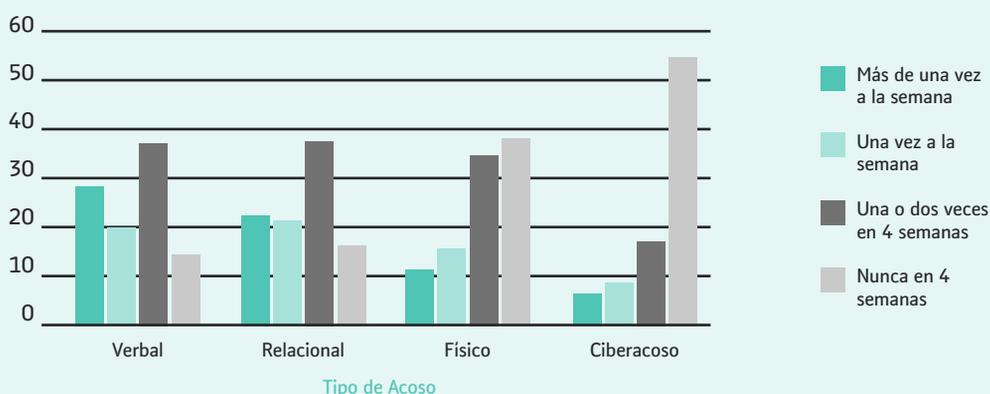


Figura 2. Green, 2013, pág. 5.

Formas de combatir el acoso

Todos los estudios señalan que el acoso escolar tiene importantes repercusiones, tanto en el caso de las víctimas como en el de los testigos o los instigadores (Vanderbilt y Augustyn, 2010). En los periódicos y medios de comunicación suelen abundar historias trágicas y en ocasiones espeluznantes que convierten la vida de un niño o la de su familia en insoportable.

Del mismo modo en que el acoso se da en todos los países, en numerosas situaciones y en todos los momentos de la vida, existen muchas maneras de combatirlo.

La Education Review Office (en adelante, ERO) visita todas las escuelas y centros de educación infantil regularmente: desde una vez al año, hasta cada cinco años, según los resultados de la última revisión. Uno de los aspectos comunicados por la ERO son las políticas implantadas para prevenir el acoso y el éxito de tales políticas y procedimientos para disminuir el impacto negativo en niños y adolescentes. Algunos procedimientos sencillos que define como eficaces incluyen (Education Review Office, 2010, p. 14):

- La justicia restaurativa.
- La mediación entre compañeros.⁸
- La implantación del sistema de gestión de comportamiento.
- Estrategias de seguridad cibernética.
- La disciplina asertiva.
- Asegurarse de que se comunican los casos de acoso.

Corrie Hancock llevó a cabo un análisis de las distintas medidas que según diversos estudios de investigación (2013, p. 23) resultan eficaces en la lucha contra el acoso escolar. De entre ellas, destaca las siguientes:

- El papel de los testigos debe tenerse en cuenta en cualquier medida adoptada.

- Toda la comunidad debe estar implicada en su erradicación. Debe haber mensajes claros en contra, un sólido liderazgo y el compromiso de conseguir cambios positivos.
- Debe existir coherencia en las medidas encaminadas a combatirla, debiéndose reforzar tanto en el ámbito familiar como en el escolar.
- Es importante consultar estudios de investigación y medidas ya testadas para saber qué iniciativas han dado buenos resultados en la prevención (p. 2).

Las escuelas de Nueva Zelanda pueden recurrir a varios programas, incluyendo *Cool Schools* (Escuelas Guays), desarrollado por la Peace Foundation (2014). Este popular programa de mediación entre iguales está dirigido a los cursos 1°-8° (5-12 años) y su objetivo consiste en enseñar habilidades esenciales para la vida que contribuyen a forjar relaciones duraderas y positivas en el ámbito escolar y en la comunidad en general, así como a minimizar los conflictos interpersonales. Otro programa que se utiliza ampliamente en todo el país es *Kia Kaha* (mantente fuerte en maorí). Fue el primero destinado a niños en edad escolar que desarrolló la policía de Nueva Zelanda, antes que sus programas de seguridad vial y comunidades seguras. Se utiliza como un «programa anti-violencia integral donde los niños y jóvenes aprenden a emplear una serie de prácticas seguras para entablar y mantener relaciones satisfactorias a lo largo de la vida» (New Zealand Police, 2007). Es adecuado desde la primera infancia hasta la finalización de los estudios y su eficacia ha sido investigada, entre otros, por Raskauskas (2007) y Green, Harcourt, Mattioni y Prior (2013).

Murrays Bay

La *Murrays Bay Intermediate School*, situada en la costa norte de Auckland, es una de las escuelas intermedias más grandes del país,

con cerca de 950 niños y niñas matriculados. Las escuelas intermedias van dirigidas a alumnos entre 11 y 13 años y responden al objetivo de facilitar la transición de la escuela de primaria a la de secundaria. *Murrays Bay Intermediate* (en adelante, MBI) es una escuela del décimo decil y está situada en una zona próspera de la ciudad. Desde sus aulas y te-

el proceso de aprendizaje (Haigh, 2011; Shaw, Siegel y Schoenlein, 2013). De este modo, los alumnos aprenden mediante la indagación, tomando en consideración sus intereses y aspiraciones. Al visitar la escuela, salta a la vista que este enfoque también influye en el ambiente que se respira fuera del aula. Es evidente que los alumnos están más

La experiencia de aprendizaje de los alumnos se fortalece y mejora cuando, en vez de presionarlos, «se les invita» a aprender, «se les invita» a participar en el proceso de aprendizaje

rrenos de juego se disfruta de una magnífica panorámica de muchas de las islas del golfo de Hauraki, incluyendo una vista casi perfecta de Rangitoto, la fotogénica isla volcánica a la que se puede acceder fácilmente en ferry desde la zona comercial del centro de Auckland. El 20% de los alumnos son asiáticos y cada año la escuela acoge diversos estudiantes internacionales de escuelas privadas.

Cualquier escuela de grandes dimensiones que cuente con cientos de alumnos adolescentes deberá hacer frente a casos de acoso. El enfoque adoptado por la MBI es polifacético y para la consecución de sus objetivos utiliza múltiples herramientas y técnicas. Nic Ward Able es un maestro que lleva muchos años ejerciendo la docencia en este centro y que en la actualidad enseña a los alumnos de octavo curso (12-13 años). Explica que el planteamiento pedagógico global de la MBI no es jerárquico, sino que principalmente se basa en la invitación. El principio central de esta teoría es que la experiencia de aprendizaje de los alumnos se fortalece y mejora cuando, en lugar de presionarlos, «se les invita» a aprender, «se les invita» a participar en

que dispuestos a interrelacionarse abiertamente con el personal del centro y con otros adultos, a preguntar, comentar y participar en conversaciones con mucha más libertad.

Nic explica que el acoso y el comportamiento (anti)social se abordan en el primer trimestre como elementos importantes del Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007, p. 22 y siguientes) correspondiente al área de salud y educación física, en especial, las cuestiones relativas al *hauora* (bienestar). El *hauora* incorpora aspectos de bienestar físico, psicológico, emocional y espiritual (para el modelo de *Te Whare Tapu Wha* de Durie, véase la pág. 22). Si una persona es acosada, probablemente tenga conflictos no resueltos en uno o varios de estos aspectos.

Kia Kaha ofrece numerosas sugerencias para facilitar el aprendizaje y conversaciones abiertas en torno a estos temas. El tema del acoso sale a la luz paulatinamente; primero se ha tomado conciencia de él como un problema social y más adelante como un problema personal basado en las experiencias y

Kia Kaha Card

Esto es lo que me sucede _____

El lugar donde ocurre es _____

Mi nombre es _____

Figura 3. Kia Kaha Card (New Zealand Police, 2014b, p. 7)



- Nos sentimos bien cuando...**
- Somos felices
 - Podemos decidir por nuestra cuenta
 - Nos sentimos bien con nosotros mismos
 - Nos sentimos seguros
 - Somos aceptados
 - Nadie nos acosa
 - La gente se preocupa por nosotros
 - Respetamos a los demás
 - Bandera de la amistad

Figura 4. Nos sentimos bien cuando... (New Zealand Police, 2014a, p. 8)

situaciones de los propios alumnos. Se debate dónde tiene lugar en la escuela y si ciertas áreas, horas del día o situaciones se prestan más a que ocurra que otras.

A partir de aquí, la conversación se orienta hacia el modo en que se puede contribuir a lograr un comportamiento más armonioso y positivo. La clave consiste en tratarlo como un tema que afecta a «todo el centro», lo que implica involucrar a toda la comunidad escolar:

alumnado, profesorado, Consejo de Administración, familias/la *whanau* y comunidad en general.

Después de este tratamiento inicial, la cuestión se sigue revisando y haciendo hincapié en ella de forma constante. Nic lo describe del siguiente modo:

Un proceso continuo, algo que yo, como profesor, siempre que puedo, incluyo en

la planificación del día. En concreto, un par de veces a la semana trato de ponerles un videoclip positivo al final de la jornada –algo como SoulPancake (2014)– para utilizar como tema de debate y resaltar ejemplos positivos.

creen que los adultos no son conscientes del ciberacoso (Brown y Demaray, 2009) y que, como consecuencia de ello, la mayoría de los casos no se denuncian (Knowthenet, 2014; Pearce et al., 2011), resulta extremadamente difícil diseñar procedimientos y prácticas efectivas en la escuela para combatirlo. Asi-

Matthew Stanbrook señala que el método más eficaz para combatir el ciberacoso consiste en un esfuerzo compartido con la comunidad

Karen Spicer, especialista en música, defiende esta opinión y destaca que el objetivo de la MBI es establecer patrones de autogestión positivos. La autogestión es una de las cinco «competencias clave» en que se sustenta el Plan de Estudios de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 2007). Las otras son: pensamiento; uso del lenguaje, de símbolos y textos; relacionarse con los demás; participar y aportar. Las competencias clave declaran la intención global del Plan de Estudios para conseguir que los jóvenes neozelandeses «vivan, aprendan, trabajen y contribuyan como miembros activos de sus comunidades» (*ibid.*, págs. 12-13). Lógicamente, la autogestión es fundamental para otras competencias clave y también en la mentalidad «dinámica» que caracteriza a los neozelandeses.

El ciberacoso

Hablando con Nic y Karen por separado, advertí que había un área principal donde ambas conversaciones se centraban: la cuestión del ciberacoso y los efectos de los medios digitales en la juventud. En opinión de Nic, se trata de un área en la que hay «escasez de recursos» y que la escuela ha adoptado como una cuestión prioritaria. Dado que los jóvenes

mismo, el *House of Commons Education and Skills Committee* señaló en un informe de 2007 que «los centros y los padres consideran que el ciberacoso es una cuestión particularmente difícil de abordar» (p. 11).

Otro aspecto que constituye un reto para las escuelas es el terreno en el que el ciberacoso se lleva a cabo y quién tiene la responsabilidad de estar alerta. Si se produce en la escuela (el menor número de casos), la responsabilidad es clara y la escuela debe intervenir; sin embargo, cuando ocurre fuera del horario lectivo, en situaciones no relacionadas con el entorno escolar, resulta más difícil determinar sobre quién recae la responsabilidad. Tanto Karen como Nic señalaron que habían entablado conversaciones con algunas familias cuyo punto de partida había sido: «A mi hijo le están acosando en Facebook. ¡Quiero que la escuela haga algo ya!». Aquí es donde el enfoque que involucra a «toda la escuela» mencionado anteriormente da sus frutos. Matthew Stanbrook (2014) señala que el método más eficaz para combatir el ciberacoso consiste en un esfuerzo compartido con la comunidad. Trabajar con las familias para poner de relieve la importancia de la seguridad cibernética y de un

control por su parte, así como orientarles sobre cómo sus hijos deberían utilizar Internet y cuánto tiempo deberían estar conectados a la red, además de trabajar con los alumnos para que sean conscientes de que detrás de todo ciberacoso hay una manipulación, es un método que vale la pena poner en práctica. Asimismo, las recomendaciones de *Kia Kaha*, consisten en que la «víctima» de este tipo de ataques no responda y que en su lugar guarde como pruebas los mensajes, imágenes o conversaciones *on-line*, al tiempo que informe de ello a algún adulto, es una manera de proporcionarles los medios necesarios para empezar a revertir la relación de poder.

Las escuelas intermedias de Nueva Zelanda proporcionan a los docentes y estudiantes dos años para trabajar con miras a una transición satisfactoria a la escuela secundaria. Es un período de tiempo en el que muchos estudiantes son vulnerables y se asientan los hábitos de vida. Según observa Nic:

En mi opinión, las escuelas intermedias brindan la oportunidad de hacer algo maravilloso para ayudar a los alumnos a ser más resilientes, más conscientes, más capaces socialmente y más seguros emocionalmente para que puedan emprender la transición a la escuela secundaria con total confianza. Contar con programas y procedimientos antiacoso que sean sólidos y eficaces contribuirá a ello.

Notas

- ¹ **Kohanga reo** es un programa de inmersión total en lengua maorí para la primera infancia dirigido a niños y niñas de hasta seis años.
- ² **Ako**... en una relación de aprendizaje recíproca, no se espera que el docente lo sepa todo. En concreto, *ako* sugiere que cada miembro de la clase o entorno de aprendizaje traiga conocimientos y que todo el mundo pueda aprender de ellos (Keown, Parker y Tiakiwai, 2005, pág. 12).
- ³ La relación **tuakana-teina** forma una parte integral de la sociedad maorí y proporciona un modelo para los sistemas de compañerismo. Una persona mayor o con más experiencia, conocida como *tuakana* (puede ser un hermano o hermana o un primo o prima) ayuda y orienta a otra más joven o con menos experiencia, conocida como *teina* (en principio, un hermano, hermana o primo, prima de menor edad y del mismo género). En un entorno de aprendizaje que reconoce el valor de *ako*, los roles de *tuakana-teina* se pueden invertir en cualquier momento. Así, por ejemplo el alumno que el día anterior era el experto en *te wa* (el término denota tiempo, estación, período de tiempo, área, región, espacio definido) y explicaba el calendario lunar, tal vez hoy necesite aprender de un compañero o compañera acerca de cómo se practica la *manaakitanga* (hospitalidad) en la *hapu* (subtribu) local (Ministerio de Educación, 2009, pág. 28).
- ⁴ Según el Índice de Hacinamiento Nacional Canadiense. Se calcula un número de habitaciones para cada hogar (con arreglo a la edad, sexo y número de personas que viven en él), y se compara con el número real. Se considera que en un hogar hay hacinamiento cuando el mismo dispone de menos habitaciones de las necesarias.
- ⁵ **Waitangi** es un asentamiento, situado en la zona septentrional de North Island, donde se firmó el Tratado.
- ⁶ **Mana** puede traducirse como «autoridad, control, influencia, poder, prestigio» (Biggs, 2009).
- ⁷ El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda se basa en un sistema de **deciles** para asignar fondos a las escuelas. Un decil es una agrupación del 10% que indica la comunidad socioeconómica de la que proceden los alumnos de una escuela. Las escuelas del primer decil son las que presentan la proporción más elevada de alumnos procedentes de comunidades con un nivel socioeconómico bajo; las escuelas del décimo decil son las que tienen la proporción más baja. Cuanto más bajo sea el decil al que corresponda una escuela, mayor será la financiación que reciba, si bien las sumas no son astronómicas. Con ello se pretende proporcionar recursos adicionales para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El sistema de deciles no indica ni mide el nivel de educación que se imparte en una escuela (véase Ministerio de Educación, 2014b).
- ⁸ **La justicia reparadora** se centra en los derechos de la víctima en una situación, en lugar de hacer hinc-

pié en el aspecto punitivo de la justicia. En el caso de acoso, podría ser pedir disculpas, llevar a cabo algunas tareas en la escuela, «enmendar» el daño causado. La **mediación entre compañeros** implica que uno o varios alumnos no involucrados y neutrales empleen estrategias de comunicación y técnicas de mediación entre compañeros para identificar dificultades y tensiones y posteriormente ayudar a resolverlas. Pretende crear empatía y una comprensión mutua entre otros alumnos y de este modo reducir las probabilidades de que dicha situación se repita.

^a Nota: esta investigación se llevó a cabo con personas adultas.

Referencias

- Alvestad, M., y Duncan, J. (2006). «New Zealand preschool teachers' understanding of the early childhood curriculum in New Zealand: A comparative perspective», en *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 31-45.
- Barrington, J. M. (2008). *Separate but equal?: Maori schools and the Crown 1867-1969*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University Press.
- Beeby, C. E. (1986, November 8). «The place of myth in educational change», en *New Zealand Listener*.
- Beeby, C. E. (1986). «Statement of the educational aims of the first Labour government in New Zealand, 1939», en W. L. Renwick (ed.), *Moving targets: Six essays on educational policy*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.
- Bernay, R. (2014a). «Mindfulness and the beginning teacher», en *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 59-70.
- Bernay, R. (2014b, 4-6 de octubre). *Mindfulness in Aotearoa/New Zealand: A strategic approach*. Presentación en el encuentro del NZ Population Health Congress, Auckland, Nueva Zelanda.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. y Schubert, C. M. (2009). «Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 835-866.
- Biggs, B. (2009). Mana, en *English-Maori, Maori-English dictionary*.

- Brank, E. M., Hoetger, L. A. y Hazen, K. P. (2012). «Bullying», en *Annual Review of Law and Social Science*, 8 (213-230). doi:10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820.
- Broderick, P. C. y Metz, S. (2009). «Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents», en *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-55.
- Brown, C. F. y Demaray, M. K. (2009). «Cyberbullying research», en *National Association of School Psychologists*, 38(4), 19.
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. y Biegel, G. M. (2011). «Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations», en *Psychological Assessment*, 23(4), 1023-1033. doi:10.1037/a0021338
- Bruce, G. (2014, marzo/abril). «Our new society», en *New Zealand Geographic*, 126.
- Child Poverty Monitor. (2014a, 27 de febrero). *Child poverty: income based measures*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.nzchildren.co.nz/IncomeBasedMeasures.php#_ENREF_1
- Child Poverty Monitor. (2014b, 27 de febrero). *Technical report*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en <http://www.nzchildren.co.nz/introduction.php>
- Codd, J. (2008). «Neoliberalism, globalisation and the deprofessionalism of teachers», en V. Carpenter, J. Jesson, P. Roberts y M. Stephenson (eds.), *Nga Kaupapa Here: Connections and contradictions in education* (págs. 14-24). South Melbourne, Australia y Auckland, Nueva Zelanda: Cengage Learning.
- Cullen, J. (1996). «The challenge of Te Whariki for future developments in early childhood education», en *Delta*, 48(1), 113-126.
- Dixon, H., Williams, R. y Snook, I. (2001). «Conflicting perceptions. Teachers: Technicians or professionals?», en *Auckland College of Education Papers*, 8, 8-27.
- Duhn, I. (2006). «The making of global citizens: Traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whariki», en *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 191-202.
- Durie, M. (1998). *Whaiora: Maori health development*. Auckland, Nueva Zelanda: Oxford University Press.
- Education Counts. (2013, diciembre). *PISA 2012: New Zealand summary report*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2543/pisa-2012/pisa-2012-new-zealand-summary-report>
- Education Policy Response Group. (2012). *Charter schools for New Zealand: An investigation designed to further the debate in New Zealand on education policy in general and on charter schooling in particular*. Palmerston North, Nueva Zelanda: Massey University.
- Education Review Office. (2010). *Safe schools: Strategies to prevent bullying (May 2007)*. Wellington, Nueva Zelanda: Education Review Office. Consultado en <http://www.ero.govt.nz/National-Reports/Safe-Schools-Strategies-to-Prevent-Bullying-May-2007>
- Egan, K. (1997). «Three old ideas and a new one», en *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding* (págs.

- 9-32). Chicago, Illinois: Chicago University Press.
- Egan, K. (2001). «Why education is so difficult and contentious», en *Teachers College Record*, 103(6), 923-941. doi: 10.1111/0161-4681.00139.
- Farquhar, S. (2011). *Good common sense or putting children at risk? A report on reactions to a change in regulation for NZ early childhood centres to increase child numbers*. Porirua, Nueva Zelanda: ChildForum. Consultado en www.childforum.com/images/stories/Regulation_common_sense_or_risky.pdf
- Fleer, M. (2003). «The many voices of Te Whariki: Kaupapa Maori, Socio-cultural, developmental, constructivist, and...? Australians listen carefully», en J. Nutall (ed.), *Weaving Te Whariki: Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice* (págs. 243-268). Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. y Kasari, C. (2010). «Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children», en *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70-95.
- Fraser Institute. (2013). *Economic Freedom of the World 2013 annual report, chapter one*. Vancouver, Canadá: Fraser Institute. Consultado en <http://www.cato.org/pubs/efw/efw2013/efw-2013-chapter-1.pdf>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (trad. de M. B. Ramos). Nueva York, NY: Continuum.
- Green, V. A., Harcourt, S., Mattioni, L. y Prior, T. (2013). *Bullying in New Zealand schools: A final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Victoria University of Wellington.
- Haigh, M. (2011). «Invitational education: Theory, research and practice» en *Journal of Geography in Higher Education*, 35(2). doi:10.1080/03098265.2011.554115.
- Hall, D. y Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers. A market research study. Final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación, New Zealand Teachers Council. Consultado en <http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/perceptions-status-teachers-2006pdf>
- Hancock, C. (2013). «Bullying – what is it, and what works to prevent it? An overview of approaches that have been effective in preventing bullying in New Zealand Schools». Consultado en <http://www.tph.org.nz/assets/Documents-associating-with-Pages/TPH-Literature-Scan.docx>
- Hemara, W. (2000). *Maori pedagogies: A view from the literature*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Council for Educational Research.
- Hingangaroa Smith, G. (1997). *The development of Kaupapa Maori: Theory and praxis*. University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda.
- Hingangaroa Smith, G. (2000). «Maori education: Revolution and transformative action», en *Canadian Journal of Native Education*, 24(1), 57-72.
- Hingangaroa Smith, G. (2012). «Kaupapa Maori: The dangers of domestication», en *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), 10-20.

- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. y Lazar, S. W. (2011). «Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density», en *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(30), 36-41.
- House of Commons Education and Skills Committee. (2007). *Bullying: Third report of session 2006-07*. Londres, Reino Unido: The Stationery Office Limited.
- Hyland, Q. H. (1988). «A thing of shame», en *New Internationalist*, 186 (agosto). Consultado en <http://newint.org/features/1988/08/05/shame/>
- Jones, N. (2014, May 8). «Ditch 'flawed' Pisa school tests, say academics», en *New Zealand Herald*. Consultado en http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11251404
- Jopson, D. (2011). *Social and emotional learning programme (SEL) - You Can Do It! Education (YCDI)*: Palmerston North Intermediate Normal School. Consultado en <http://www.educationalladers.govt.nz/content/download/23579/193968/file/David%20Jopson%20Sabbatical%20Report.pdf>
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A. y Hassed, C. (2010). «Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study», en *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-25.
- Kane, R. y Mallon, M. (2005). *Perceptions of teachers and teaching. Final report*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación, New Zealand Teachers Council. Consultado en <http://www.teachers-council.govt.nz/content/perceptions-teachers-and-teaching-2006pdf>
- Keown, P., Parker, L. y Tiakiwai, S. (2005). *Values in the New Zealand curriculum: A literature review on values in the curriculum. Report to the Ministerio de Educación by the Wilf Malcolm Institute of Educational Research*. Wellington, Nueva Zelanda: School of Education, University of Waikato.
- Knowthenet. (2014). *Trolled Nation Infographic*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en <http://www.knowthenet.org.uk/infographic/trolled-nation>
- Lee, G., y Howard, L. (2007). «School in New Zealand», en C. Campbell y G. Sherington (eds.), *Going to school in Oceania*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Lock, K. y Gibson, J. (2008). «Explaining Maori under-achievement in standardised reading tests: The role of social and Individual characteristics», en *Kotuitui: NZ Journal of Social Sciences Online*, 3, 1-13.
- Mental Health Foundation of New Zealand. (2012). *Mindfulness in education*. Wellington, Nueva Zelanda: Mental Health Foundation.
- Mental Health Institute. (2013). *Structure of the mindful classroom curriculum*. Auckland, Nueva Zelanda: Mental Health Institute.
- Meyer, H.-D. y Zahedi, K. (6 de mayo de 2014). «OECD and Pisa tests are damaging education worldwide - academics», en *The Guardian*. Consultado en <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
- Ministry of Education. (1996). *Te Whariki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa*

- roa | *Early childhood curriculum*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.
- Ministry of Education. (2007). *New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in years 1-13*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.
- Ministry of Education. (2008). *Official version of Te aho matua o nga kura kaupapa Maori and an explanation in English* (vol. 28). Wellington, Nueva Zelanda: Education Gazette.
- Ministry of Education. (2009). *Te Aho Arataki Marau mo te Ako i TeReo Maori - Kura Auraki. Curriculum Guidelines for teaching and learning te reo Maori in English-medium schools: Years 1-13*. Wellington, Nueva Zelanda: Learning Media.
- Ministry of Education. (25 de septiembre de 2010). *National standards*. Consultado el 21 de junio de 2014 en <http://nzcurriculum.tki.org.nz/National-Standards>
- Ministry of Education. (2012). *Statements of intent 2012-2017: Strategic direction*. Wellington, Nueva Zelanda. Consultado en <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PublicationsAndResources/StatementOfIntent/SOI2012/Strategic-Direction.aspx>
- Ministry of Education. (2013). *Ka Hikitia - Accelerating success: The Maori education strategy 2013-2017*. Wellington, Nueva Zelanda.
- Ministry of Education. (23 de enero de 2014a). *Investing in educational success: Questions and answers about the proposed changes*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/EducationInitiatives/InvestingInEducationalSuccess/Questions.aspx>
- Ministry of Education. (14 de octubre de 2014b). *School decile system*. Consultado el 15 de octubre de 2014 en <http://www.minedu.govt.nz/Parents/AllAges/EducationInNZ/SchoolsInNewZealand/SchoolDecileRatings.aspx>
- Ministry of Health. (2006). *Nga tapuae me nga raraunga: Methods and data sources*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.
- Ministry of Health. (2013). *New Zealand health survey: Annual update of key findings 2012/13*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.
- Mitchell, C. (2014, May 08). *Kiwis among global Pisa critics*. Consultado el 21 de junio de 2014 en <http://www.stuff.co.nz/national/education/10024405/Kiwis-among-global-Pisa-critics>
- New Zealand Education Institute. (27 de junio de 2010). «Crisis of confidence in National Standards deepens» (comunicado de prensa), en *Scoop*. Consultado en <http://www.scoop.co.nz/stories/ED1006/S00096.htm>
- New Zealand Police. (2007). *Kia Kaha: Information for teachers*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en <http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-1>
- New Zealand Police. (2014a). *Kia Kaha (for years 7-8): Bully-free zones*. Consultado el 16 de octubre de 2014 en

- <http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-3>
- New Zealand Police. (2014b). *Kia Kaha (for years 7-8): No more bullying*. Consultado el 16 de octubre de 2014 en <http://www.police.govt.nz/advice/personal-and-community-advice/school-portal/resources/successful-relationships/kia-kaha/kia-3>
- New Zealand Principals' Association. (n.d.). *What to do about New Zealand's underachieving children*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.nzpf.ac.nz/list/%252FWhat%20to%20do%20about%20New%20Zealand%E2%80%99s%20underachieving%20children>
- New Zealand Principals' Federation. (2012). *League tables*. Consultado el 2 de octubre de 2013 en <http://www.nzpf.ac.nz/list/%252FLeague%20Tables>
- Nutall, J. (2005). «Looking back, looking forward: Three decades of early childhood curriculum development in Aotearoa New Zealand», en *Curriculum Matters*, 1, 12-28.
- New Zealand Education Institute. (2013, September 27). *Minister's attempt to manufacture an "education crisis" does n't match the facts*. Consultado el 23 de octubre de 2014 en http://www.nzei.org.nz/NZEI/Media/Releases/2013/9/_Ministers_attempt_to_manufacture_an_education_crisis_doesnt_match_the_facts.aspx#.VEghMMnYGS0
- Oakley Browne, M. A., Wells, J. E. y Scotts, K. M. (eds.). (2006). *Te Rau Hinengaro: The New Zealand mental health survey*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministry of Health.
- Peace Foundation. (2014). *Cool Schools peer mediation programme for primary schools (years 1-8)*. Consultado el 1 de octubre de 2014 en <http://www.peace.net.nz/school-programmes/cool-schools-peer-mediation>
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., Erceg, E. y Falconer, S. (2011). «Current evidence of best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform cyber bullying interventions», en *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 1-21.
- Pollock, K. (13 de julio de 2013). *Tertiary education - Tertiary sector reform from the 1980s*. Consultado el 21 de junio de 2014 en <http://www.teara.govt.nz/en/tertiary-education/page-4>
- Raskauskas, J. (2007). *Evaluation of the Kia Kaha anti-bullying programme for students in years 5-8*. Wellington, Nueva Zelanda: Massey University. Consultado en <http://www.police.govt.nz/resources/2007/kia-kaha-anti-bullying/evaluation-of-the-kia-kaha-anti-bullying-programme-for-students-in-years-5-8.pdf>
- Rata, E. y Sullivan, R. (eds.). (2009). *Introduction to the history of New Zealand education*. Auckland, Nueva Zelanda: Pearson.
- Reporters Without Borders. (2013). *2013 Press freedom index*. París, Francia: Reporters Without Borders.
- Robinson, D. N. (1999). *Aristotle's Psychology*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Royal, C. T. A. (2007). *The purpose of education. Perspectives arising from Matauranga Maori: A discussion*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.

- Saint Kentigern Girls' School. (2014). *Girls' school adopts mindfulness*. Consultado el 1 de noviembre de 2014 en <http://saint-kentigern.com/news/girls-school-adopts-mindfulness/>
- Saltzman, A. (2011). *Mindfulness: A guide for teachers*. Consultado el 8 de marzo de 2014 en www.pbs.org/thebuddha/teachers-guide/
- Saltzman, A. y Goldin, P. (2008). «Mindfulness-based stress reduction for school-age children», en S. H. L. Greco (ed.), *Acceptance and mindfulness treatments for children & adolescents: A practitioner's guide* (pp. 139-161). Oakland, California: New Harbinger Publications.
- Schleicher, A. (2014). *Charting the way towards excellence and equity in education*. Consultado el 25 de octubre de 2014 en <http://oecdeducationtoday.blogspot.co.nz/2014/03/charting-way-towards-excellence-and.html>
- Shaw, D., Siegel, B. L. y Schoenlein, A. (2013). «The basic tenets of invitational theory and practice: An invitational glossary», en *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19, 30-42.
- Simon, J., y Tuhiwai Smith, L. (eds.). (2001). *A civilising mission?: Perceptions and representations of the New Zealand native schools system*. Auckland, Nueva Zelanda: Auckland University Press.
- Snook, I. (1993). «Teacher education: A sympathetic reappraisal», en *Delta*, 47, 19-30.
- SoulPancake. (2014). Página web de SoulPancake. Consultado el 16 de octubre de 2014 en <http://soulpancake.com/>
- Stanbrook, M. B. (2014). «Stopping cyberbullying requires a combined societal effort», en *Canadian Medical Association Journal*, 186(7), 483.
- Statistics New Zealand. (15 de diciembre de 2011). *Youth not in employment, education, or training: September 2011 quarter*. Consultado el 26 de julio de 2013 en http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/income-and-work/employment_and_unemployment/NEET-paper.aspx
- Statistics New Zealand. (2013). *QuickStats about Auckland City*. Consultado el 11 de noviembre de 2014 en <http://www.stats.govt.nz/Census/2006CensusHomePage/QuickStats/AboutAPlace/SnapShot.aspx?id=2000007>
- Stephenson, M. (2008). «Education, state and society: an historical analysis», en V. Carpenter, J. Jesson, P. Roberts y M. Stephenson (eds.), *Nga kaupapa here: Connections and contradictions in education*. Auckland, Nueva Zelanda: Cengage Learning.
- Stewart, G., M. (2012). «Achievements, orthodoxies and science in Kaupapa Maori schooling», en *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(2), 51-64.
- Stewart, W. (2013, May 18). «Is Pisa fundamentally flawed?», en *Times Educational Supplement*. Consultado en <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6344672>
- Swarbrick, N. (2012). «Flax and flax working - Maori use of flax *Te Ara*», *the Encyclopedia of New Zealand*.
- The Child Literacy Foundation. (2014). *First Chance*. Consultado el 11 de noviembre

- de 2014 en <http://www.childliteracy-foundation.org/first-chance>
- The Fund for Peace. (2013). *The 9th failed states index - 2013*. Consultado del 26 de marzo de 2014 en <http://ffp.statesindex.org/rankings>
- The Standard. (2012). *100 academics opposed to league tables*. Consultado el 2 de octubre de 2013 en <http://thestandard.org.nz/100-academics-opposed-to-league-tables/>
- Thrupp, M. (2013). «National Standards for student achievement: Is New Zealand's idiosyncratic approach any better?», en *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(2), 99-110.
- Thrupp, M. (20 de mayo de 2014). *When PISA meets politics - a lesson from New Zealand*. Consultado el 21 de junio de 2014 en <http://theconversation.com/when-pisa-meets-politics-a-lesson-from-new-zealand-26539>
- Transparency International. (2013). *Corruption perceptions index 2013*. Berlín, Alemania: Transparency International.
- TVNZ. (13 de abril de 2013). *Thousands protest over education policies* [News clip]. Consultado en <http://tvnz.co.nz/national-news/thousands-protest-over-education-policies-5404741>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2014). *World drug report 2014*. Viena, Austria: United Nations Office on Drugs and Crime. Consultado en www.unodc.org/documents/wdr2014/World_Drug_Report_2014_web.pdf
- Vanderbilt, D. y Augustyn, M. (2010). «The effects of bullying», en *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315-320. doi:DOI: 10.1016/j.paed.2010.03.008
- Vision for Peace. (2013). *Global peace index*. Consultado el 26 de marzo de 2014 en <http://www.visionofhumanity.org/#page/indexes/global-peace-index/2013/NZL/OVER>
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel T. R. (2009). «School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber», en *Journal of Adolescent Health*, 45(368-375).
- Weal, B. y Hinchco, S. (2010). «National standards: not one test, not one day, not one classroom: using evidence from student work in technology to inform overall teacher judgements for national standards», en *Australian Journal of Middle Schooling*(10), 2.
- Wetherell, M. y Mohanty, C. T. (2010). *The SAGE handbook of identities*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. Londres, Reino Unido: Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J. (27 de agosto de 2013). *Society - Education*. Consultado el 21 de junio de 2014 en <http://www.teara.govt.nz/en/society/page-6>