

6-2015

# Una Perspectiva Humanista para la Educación del Futuro: Revelaciones Internacionales

Tom Cavanagh  
*Walden University*

M.C. Nieto Angel

L.H. Fickel

S. Macfarlaine

A.H. Macfarlane

*See next page for additional authors*

Follow this and additional works at: [http://scholarworks.waldenu.edu/cel\\_pubs](http://scholarworks.waldenu.edu/cel_pubs)

 Part of the [Education Commons](#)

---

This Article is brought to you for free and open access by the Colleges and Schools at ScholarWorks. It has been accepted for inclusion in The Richard W. Riley College of Education and Leadership Publications by an authorized administrator of ScholarWorks. For more information, please contact [ScholarWorks@waldenu.edu](mailto:ScholarWorks@waldenu.edu).

---

**Authors**

Tom Cavanagh, M.C. Nieto Angel, L.H. Fickel, S. Macfarlane, A.H. Macfarlane, and F. Duckworth

## Una Perspectiva Humanista para la Educación del Futuro: Revelaciones Internacionales

Maria Carolina Nieto Ángel<sup>1</sup>, Dr. Tom Cavanagh<sup>2</sup>, Professor Letitia Hochstrasser Fickel<sup>3</sup>, Dr Sonja Macfarlane<sup>4</sup>, Dr. Angus Hikairo Macfarlane<sup>5</sup> & Fiona Duckworth<sup>6</sup>

### Resumen

Los sistemas educativos en diferentes países del mundo buscan respuestas a los problemas de convivencia e inequidad en los aprendizajes. Mientras la violencia en sus múltiples expresiones parece aumentar, se ha hecho evidente la necesidad de nuevas formas de "hacer educación", que ofrezcan posibilidades más holísticas de resolver conflictos y restablecer las relaciones interpersonales, al tiempo que las escuelas cultivan ambientes de cuidado, favorables al desarrollo de seres humanos equilibrados y armónicos en todas sus dimensiones. El presente artículo resalta los resultados de investigaciones que se llevaron a cabo a una escala regional en América Latina y a escala menor en un colegio de Aotearoa Nueva Zelanda. La metodología de Investigación Acción Participativa facilitó, en ambos casos, oportunidades efectivas para generar voz, afirmar identidades culturales y desarrollar agencia, mientras que los hallazgos de la investigación resultaron relevantes frente a los desafíos educativos actuales. Las prácticas tradicionales de enseñanza, enfocadas en llevar a cabo un currículo académico que enfatiza los aspectos cognitivos, perpetúan las situaciones de desigualdad, desencanto y conflicto. Por otro lado, las culturas de cuidado promovidas de forma única y a la vez similar en América Latina y Nueva Zelanda, crearon contextos educativos más humanos, llenos de esperanza y posibilidad.

**Palabras Clave:** Cultura de Cuidado, justicia restaurativa, convivencia, inequidad, calidad de la educación

### 1. Introducción

En los últimos 25 años, trascendentales cambios que han afectado a la humanidad plantean la necesidad de introducir giros en el quehacer educativo de manera que se armonice la práctica pedagógica con los nuevos horizontes sociales. El mundo es más veloz, más pequeño, tecnificado y culturalmente más diverso que nunca. Posicionarse en estas dinámicas de cambio exige comprender los escenarios desde donde emergen diferentes enfoques hacia el comportamiento humano y el aprendizaje. Nuevos patrones demográficos plantean retos a la construcción de identidades culturales y demandan discernimiento sobre las distintas formas de relacionamiento entre las personas. La violencia en sus múltiples expresiones parece haber aumentado, impactando el bienestar integral y la salud de estudiantes, docentes y personal administrativo en las escuelas.

<sup>1</sup> University of Canterbury, Christchurch 8140, New Zealand, University of Canterbury, College of Education, School of Teacher Education, Investigadora. Phone: 021 081 84583, Email: [Maria.nietoangel@pg.canterbury.ac.nz](mailto:Maria.nietoangel@pg.canterbury.ac.nz)

<sup>2</sup> 1436 Front Nine Drive, Fort Collins, CO 80525 USA, Walden University, Richard W. Riley, College of Education and Leadership. Catedrático. Phone: (970) 672-0213 or (970) 297-8795, Email: [cavanagh.tom@gmail.com](mailto:cavanagh.tom@gmail.com)

<sup>3</sup> University of Canterbury, Private Bag 4800, Christchurch 8140 New Zealand, University of Canterbury Head of School, School of Teacher Education. Phone: 64 3 345 8460, ext 44460, Email: [letitia.fickel@canterbury.ac.nz](mailto:letitia.fickel@canterbury.ac.nz)

<sup>4</sup> University of Canterbury, Private Bag 4800, Christchurch 8140, New Zealand, Escuela de Ciencias de la Salud (School of HealthSciences), Facultad de Educación, University of Canterbury, Senior Lecturer. Phone: +64-3-364-2987 - Ext: 7628, Email: [sonja.macfarlane@canterbury.ac.nz](mailto:sonja.macfarlane@canterbury.ac.nz)

<sup>5</sup> University of Canterbury, Private Bag 4800, Christchurch 8140, New Zealand, College of Education, University of Canterbury, Catedrático, Director del Laboratorio de Investigación Maori (Te Ru Rangahu). Phone: (+64)3 364 2593, Email: [angus.macfarlane@canterbury.ac.nz](mailto:angus.macfarlane@canterbury.ac.nz)

<sup>6</sup> University of Canterbury, Christchurch 8140, New Zealand, University of Canterbury, Consultant. Phone: +621445 5854, Email: [fionaduckworth@gmail.com](mailto:fionaduckworth@gmail.com)

Se ha hecho evidente entonces la urgencia de considerar nuevas formas de “hacer educación” y de ofrecer a los estudiantes acceso a posibilidades más holísticas de resolver conflictos y restablecer las relaciones interpersonales, al tiempo que las escuelas cultivan ambientes de cuidado, favorables al desarrollo de seres humanos equilibrados y armónicos en todas sus dimensiones. Con base en los principios y las prácticas de la justicia restaurativa han comenzado a aparecer innovadoras propuestas en la vía de alcanzar dichos propósitos. Desde este enfoque, el presente artículo resalta los resultados de investigaciones que se llevaron a cabo a una escala regional en América Latina y a escala menor en el contexto de un colegio de Aotearoa Nueva Zelanda. Los sistemas educativos en diferentes países del mundo buscan respuestas efectivas a los problemas de convivencia e inequidad en los aprendizajes. Este documento resalta para una audiencia global, enseñanzas en la implementación de innovaciones educativas que demostraron ser consistentes a través de diferentes tramas culturales y locaciones geográficas. Las reflexiones se ofrecen como puntos de referencia para inspirar futuras experiencias en contextos todavía más diversos y plurales.

## **2. América Latina, Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación**

A lo largo de las últimas décadas, numerosos colegios de América Latina enfrentan enormes retos para ser espacios de inclusión, en donde se pueda aprender a convivir y en donde se aprendan los saberes fundamentales para la vida (Reimers, 2008). Los colegios reportan vandalismo, agresividad entre pares, desencanto con el estudio y abandono escolar. Así mismo, se describen ambientes de ruptura entre los profesores y entre profesores y directivos (Martínez-Otero, 2005). Aunque existe el reconocimiento sobre la educación como una responsabilidad de toda la sociedad, los colegios tienen grandes dificultades para integrarse a la comunidad local donde se ubican, y para vincular las familias a la vida escolar respetando y valorando la diversidad cultural y socioeconómica que ellas representan. Mientras muchas escuelas se ven debilitadas por un ambiente interno de conflicto, su capacidad de responder con una oferta educativa pertinente para la sociedad actual resulta comprometida. Como efecto, los estudiantes no logran desarrollar los conocimientos y habilidades que les permitan participar en la vida económica, política y cultural de su país (Alfonso, Bos, Duarte & Rondón, 2010). El marco conceptual y metodológico de la Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación (en adelante PCR) está basado en tres pilares teóricos: La Cultura Política del Perdón y de la Reconciliación (Narváez, 2009), la Ética del Cuidado (Guilligan, 1982; Noddings, 2004; Commins, 2009; Boff y Toro, 2009) y la Educación Socio Emocional (Bradberry, T & Jean Greaves, 2009). Sobre este fundamento se propone construir con los maestros metodologías de cuidado al tiempo que se fortalece en los colegios la capacidad de transformar la institucionalidad, mejorar la convivencia e incrementar la calidad educativa.

El objetivo de la PCR es mejorar las relaciones interpersonales en la comunidad escolar e impactar positivamente la calidad de los aprendizajes. Experiencias previas a la PCR llevaron a concluir que en la raíz de la violencia social y escolar están la ausencia de cuidado hacia el ser humano y hacia las relaciones interpersonales. En las instituciones educativas actualmente prevalece la educación para el empleo, tanto que el ideal de una formación integral del estudiante ha sido abandonado en la práctica. Habilidades socio emocionales fundamentales como la auto consciencia y la autorregulación emocional, la capacidad de comprender las emociones de otros y relacionarse a partir de la empatía, tienen un lugar secundario en el currículo escolar. Las relaciones entre los estudiantes y sus maestros son la base fundamental para el aprendizaje, pero infortunadamente, poca atención se presta al desarrollo de competencias comunicacionales y relacionales en la formación inicial y en servicio de los docentes. La PCR fue desarrollada por la Fundación para la Reconciliación entre el 2011 y el 2013, a lo largo de un Proyecto Piloto que abarcó siete colegios de cinco países en América Latina con una población aproximada de 500 docentes y directivos docentes y 7000 estudiantes (Tabla 1).

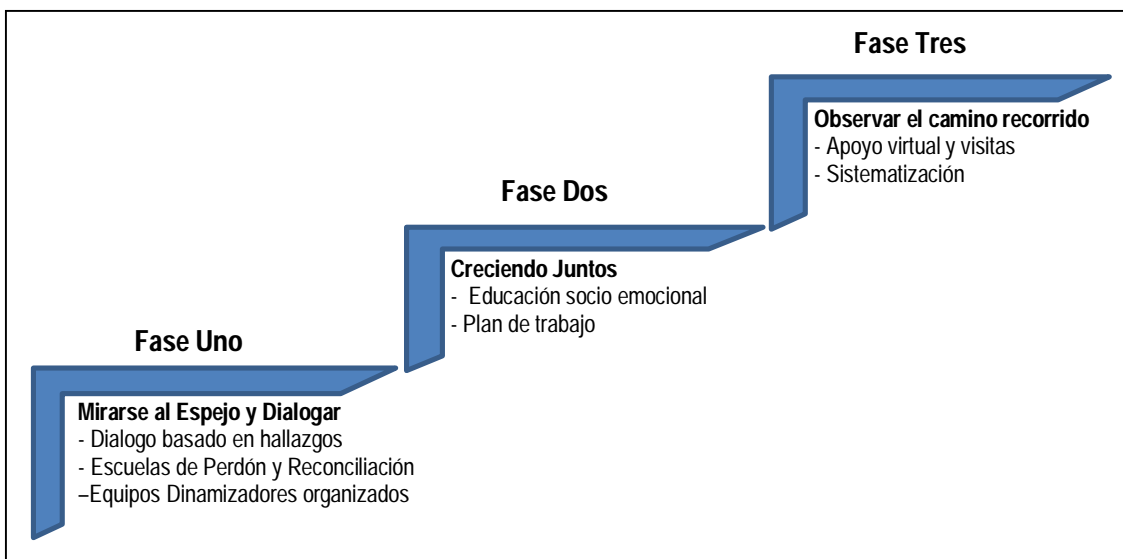
**Tabla 1: Colegios vinculados al Pilotaje Internacional de la Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación**

<i>Ciudad , País</i>	<i>Colegio</i>	<i>Carácter</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Nivel socioeconómico</i>
Bogotá, Colombia	IED Virrey Solís	Oficial urbano	1200	Bajo
Bogotá, Colombia	IED Tenerife	Oficial urbano	1500	Bajo
Bogotá, Colombia	IED Usme Rural Alto	Oficial rural	1590	Bajo
Mendoza, Argentina.	Nuestra Señora de la Consolata	Privado urbano	109	Medio-bajo
Arequipa, Perú	Colegio Padre Damián	Privado urbano	929	Medio-bajo
Santo Domingo, República Dominicana	Colegio Loyola	Privado urbano	890	Medio Alto
Monterrey, México	Colegio Instituto Mater	Privado urbano	859	Medio Alto

Fuente: Fundación para la Reconciliación [www.fundacionparalareconciliacion.org.co](http://www.fundacionparalareconciliacion.org.co)

Con base en los principios de la Investigación Acción Participativa, cada comunidad escolar adaptó y reconfiguró la metodología a sus condiciones particulares. Durante el proceso, se implementaron dos estrategias que se nutren mutuamente: un abordaje integral para la re- invención de la institucionalidad escolar y el desarrollo de habilidades socio- emocionales en docentes para que puedan construir mejores relaciones con estudiantes y pares. Estas estrategias se desplegaron en diversas actividades a lo largo de tres fases, tal como se aprecia en el Diagrama 1. Una de las principales herramientas metodológicas en el trabajo con la comunidad escolar, se denominó “Cinco Espejos para Mirarse y Dialogar”. Las actividades con los Espejos facilitaron oportunidades para observar colectivamente las prácticas cotidianas de comunicación, participación y regulación, e identificar brechas entre los ideales pedagógicos de una educación holística y el diario vivir en la escuela. Como parte de la segunda estrategia, se invitó a todos los maestros a participar en Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE) y jornadas de educación socio emocional. Ambas comparten un enfoque experiencial con el objetivo de que los docentes realicen un giro narrativo que les permita pasar de la rabia y el rencor

**Diagrama 1: Fases y actividades en el Pilotaje Internacional de la PCR**



Una de las principales herramientas metodológicas en el trabajo con la comunidad escolar, se denominó “Cinco Espejos para Mirarse y Dialogar”. Las actividades con los Espejos facilitaron oportunidades para observar colectivamente las prácticas cotidianas de comunicación, participación y regulación, e identificar brechas entre los ideales pedagógicos de una educación holística y el diario vivir en la escuela.

Como parte de la segunda estrategia, se invitó a todos los maestros a participar en Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE) y jornadas de educación socio emocional. Ambas comparten un enfoque experiencial con el objetivo de que los docentes realicen un giro narrativo que les permita pasar de la rabia y el rencor (memoria ingrata), a tener actitudes compasivas que abren el camino para relaciones más positivas y empáticas. A lo largo del proceso, los docentes se involucraron en diálogos para construir sentido de significado sobre las transformaciones en curso y compartieron su experiencia personal y la vivencia colectiva a través de la red social virtual llamada “Red para la Reconciliación”

([www.perdonyreconciliacion.ning.com](http://www.perdonyreconciliacion.ning.com)).

### 2.1. Historias del Proceso Vivido

En el curso de 24 meses del pilotaje internacional, la Fundación para la Reconciliación asumió el rol de acompañante de los colegios, desarrolló actividades de educación socio emocional, ofreció apoyo en línea y promovió en la comunidad escolar diálogos para la construcción de sentido de significado. Los mismos colegios reunieron los hallazgos de los Cinco Espejos y la Fundación acompañó a maestros y directivos en el análisis. Se aplicaron encuestas, entrevistas y la dinámica denominada “Estrella de Cinco Puntas” en la cual participaron estudiantes, profesores, directivos, personal de apoyo y familias. La Estrella invitó a expresarse sobre las condiciones del clima escolar, indicando lo que “les gusta” y “no les gusta del colegio” en cinco categorías: infraestructura, actividades extracurriculares, maestros, compañeros y asignaturas.

Los Espejos reflejaron elementos fundamentales de la cultura institucional:

- Lo que más le gusta a los niños en el colegio son los profesores que cuidan de ellos y que enseñan bien.
- Lo que menos le gusta a los niños en el colegio, son los maestros irrespetuosos o intolerantes (por ejemplo, quienes regañan o gritan cuando se les pregunta en clase), los castigos injustificados, la burla de los compañeros y el “etiquetamiento”.
- Tanto niños como maestros, perciben que no son tomados en cuenta durante los procesos de deliberación y toma de decisiones.
- Los docentes se sienten sobre cargados de actividades y exigidos por un sin número de tareas administrativas.
- En la medida que existen diferentes sentidos atribuidos a las normas escolares por parte de la misma comunidad, es común encontrar inconsistencias en el tratamiento de los conflictos.

Diferentes voces en la escuela manifestaron que las relaciones interpersonales se encuentran en el núcleo de la calidad de la educación. Con relación a las preguntas sobre el clima de aula y clima escolar, consistentemente los actores escolares se refieren a los patrones de comunicación así como al trato entre las personas. Un estudiante de 5to año expresó: “No me gusta del colegio que me griten los profesores cuando haga algo mal, quiero que me expliquen”. Para otro estudiante de 2do grado lo que más le gusta del colegio es: “Los *profes.* porque me ayudan a aprender, a compartir y estar todos juntos”. Por otra parte, los maestros se pronunciaron sobre los horarios sobrecargados y expresaron frustración por no poder llevar a la práctica el ideal de la educación centrada en el alumno. Al ser interrogado sobre el modelo pedagógico en el colegio, un docente afirmó que: “Está muy bien definido en el papel pero para realizarlo de forma consciente se necesita más tiempo con el estudiante, dar el espacio de familiaridad y contextualizar su vida de forma profunda”. En los siete colegios las personas enunciaron la necesidad de construir significados sobre la esencia y finalidad de la normatividad escolar. Esto sugiere que en general, las regulaciones escolares no están reflejando valores compartidos por la comunidad, lo que puede ser, en sí mismo, la raíz de muchos conflictos. De hecho, un maestro planteó que, “Hay muchos acuerdos tácitos sobre elementos cruciales como por ejemplo las pautas para evaluar, unos dicen una cosa, otros otra y al final todo el mundo hace lo que alcanzó a entender. Esto hace que los estudiantes muchas veces se sientan atropellados y se comienza a lesionar el enamoramiento del estudiante con el colegio”. La observación de la vida escolar en el contexto de siete países latinoamericanos confirma que numerosos colegios enfrentan enormes retos para ser espacios de inclusión, donde se pueda aprender a convivir y donde se aprendan los saberes fundamentales para la vida. A pesar de debates relacionados con “el cómo” alcanzar dichos propósitos, es comúnmente aceptado que ambos objetivos educativos son válidos y necesarios: aprender a convivir y aprender a aprender.

Si bien la mayoría de colegios incluye entre sus ideales la formación democrática y la autonomía en los estudiantes, recurren sistemáticamente a prácticas punitivas para tramitar los conflictos en lugar de poner en marcha opciones restaurativas, más cercanas a ese ideal social y a una Ética del Cuidado. El castigo como respuesta a los problemas de comportamiento, lleva en muchos casos a la expulsión del estudiante y, eventualmente, contribuye al círculo vicioso de exclusión, vulnerabilidad y delincuencia. Previo a la PCR, ninguno de los colegios participantes utilizaba regularmente prácticas restaurativas, mientras que varios docentes expresaron desde el comienzo su preocupación por los “difusos límites entre el cuidado y la permisividad”.

## 2.2. Resultados

La sistematización del Pilotaje por parte de Fundación para la Reconciliación y la evaluación externa de Corporación Síntesis, coinciden en una serie de resultados positivos después de 18 meses de implementación de la PCR. Los docentes han incorporado el lenguaje de cuidado en sus relaciones con los estudiantes y cuando emergen conflictos, tanto estudiantes como maestros están más dispuestos al diálogo y a la restauración. Un maestro a quien se interroga por sus prácticas de cuidado hacia los estudiantes responde, “Cada mañana al recibirlos en el salón de clases con un gesto de afecto, al compartir la hora del lonche con ellos, conviviendo, al escuchar sus historias y contarles las mías”. Los docentes han descubierto el importante papel que desempeñan las emociones en la educación y han logrado significativos progresos personales en auto consciencia y auto regulación de sus emociones. Estas nuevas habilidades contribuyen a un clima de aula positivo y a mejores relaciones con colegas y con sus propias familias. Adicionalmente, al vivenciar mayor empatía con los estudiantes y sus singulares formas de aprender, los docentes han observado que incrementa la asistencia a clases y que los alumnos son más colaborativos entre sí. En palabras de una de las docentes, “Para que mis alumnos me sientan cercana, hablo con ellos todos los días, al niño que faltó preguntarle ¿por qué?, y si está bien, haciéndolo ver que se le extrañó”.

A la luz del cuidado y de la reconciliación, docentes y directivos continúan revisando la institucionalidad escolar, en particular, el modelo tradicional de escuela basado en “derechos, deberes y castigos”. Los colegios participantes practican la justicia restaurativa y experimentan alternativas para hacer seguimiento a la experiencia de los maestros con este nuevo enfoque. El diálogo para construir significado sobre los elementos del modelo pedagógico ha favorecido la construcción de una identidad pedagógica. En últimas, apostarle a la convivencia escolar exige comprender que, al tiempo que se promueven ambientes de cuidado, las interacciones humanas suelen generar momentos de *des-cuidado*, de desencuentro, en las que la dignidad de los otros, incluso la propia se ve amenazada o vulnerada. Por esta razón, la ética del cuidado debe contar con el perdón y la reconciliación como las dos estrategias claves para la restauración de la dignidad y el reencuentro. Cuando en los colegios prevalece la ética del cuidado como norte de relaciones humanas, se crean ambientes de convivencia favorables a una mejor calidad educativa. Por otro lado, mejorar la calidad educativa pasa por convertir el cuidado en la competencia nucleadora que articule un sin número de acciones que hoy están dispersas, y permita una gestión pedagógica más orgánica y menos segmentada en la escuela.

## 3. Aotearoa Nueva Zelanda

Māori es el pueblo nativo de Aotearoa Nueva Zelanda; un pueblo que por cientos de años ha preservado el conocimiento ancestral como su base fundacional. En épocas recientes, este conocimiento ancestral ha sido reconocido como una fuente de luz con la capacidad de ofrecer respuestas efectivas a los problemas de inequidad que se han perpetuado desde la colonización europea. En el Siglo XIX con la llegada de los colonizadores europeos a Nueva Zelanda, el pueblo Māori suscribió un tratado con la Corona Británica (Tratado de Waitangi, 1840) basado en los principios de asociación, protección y participación. El Tratado prometía ser el cimiento de una nación bicultural, sin embargo, prácticas de colonización tales como la adquisición ilegal de la tierra y la erosión cultural del pueblo nativo, crearon conflictos que aún hoy siguen vigentes en Nueva Zelanda. El resultado de esto ha sido, “la dominación Pākehā (europeos no nativos) en los campos político, social y económico y la consecuente marginalización del pueblo Māori” (Bishop & Glynn, 1999, p.50). Cercano a la experiencia de otros pueblos aborígenes en el mundo, desigualdades significativas emergieron y continúan existiendo en los indicadores socio-económicos, incluyendo la educación. De hecho, en Nueva Zelanda los resultados académicos de los estudiantes de pueblos aborígenes y de culturas minoritarias son inferiores a los resultados de los estudiantes de la cultura mayoritaria (Macfarlane, Glynn, Cavanagh & Bateman, 2007). Adicionalmente, en aquellos estudiantes se observa un aumento en la conflictividad escolar vinculado a problemas de comportamiento.

De allí que en las últimas décadas, se busca inspiración en el conocimiento ancestral del pueblo Māori para solucionar estas disparidades con alternativas efectivas tanto para los estudiantes Māori como para los no-Māori. En la cosmogonía Māori, las relaciones, la reciprocidad, el respeto y la comunalidad son conceptos centrales. El encuentro entre las personas está siempre guiado por los significados de espacio, tiempo y vecindad, así como por el reconocimiento de roles y responsabilidades. Estos elementos se expresan en:

- El ritual de comienzo y apertura - que incluye respetar desde el principio las relaciones y los límites en el espacio, lo que determina quién habla y cuándo.
- Enunciar quién es usted, de dónde viene - construir relaciones y establecer conexiones iniciales.
- Declarar las intenciones de cada uno- identificar el propósito del encuentro.
- Encontrarse como grupo y asumir la reflexión en colectivo del asunto a tratar (*kaupapa*)- incluye tomarse el tiempo necesario para facilitar discusiones francas y abiertas, encuentros cara a cara, generar acuerdos, tomar decisiones y determinar las responsabilidades y roles de cada uno.
- El cierre- que abarca la síntesis de lo acordado y de las decisiones consensuadas, y que reconoce un ascenso en la dignidad y el status (*mana*) de cada uno de los presentes.

Desde el enfoque de la cultura Māori, los problemas de disciplina se abordan con la intención de restablecer la armonía y el equilibrio más que de identificar la norma quebrantada. Por lo tanto, no se trata de asignar culpabilidades sino de examinar las razones que subyacen a los hechos, asumiendo que por lo general, todas las partes involucradas en un conflicto han ofendido y son ofendidas. El énfasis es en alcanzar consensos que involucren a toda la comunidad en restablecer equilibrio y *mana*. Se espera la reconciliación y un acuerdo aceptable para todas las partes antes que el castigo o el aislamiento del ofensor. Estas perspectivas son iluminadas por los principios de *whakawhanaungatanga* (construir y preservar las relaciones) y *manaakitanga* (extender un cuidado holístico). Estos dos principios son esenciales para facilitar la cultura del cuidado, desafortunadamente, la educación tradicional en Nueva Zelanda adopta la cultura del castigo, la culpa y el aislamiento del ofensor.

### 3.1. Investigación y Método

El desarrollo de una teoría sobre la cultura del cuidado en el colegio, fue el resultado de un estudio extensivo en una institución educativa rural de la Isla Norte de Nueva Zelanda. Con base en un marco conceptual culturalmente relevante, se escogió como metodología de trabajo la Investigación Acción Participativa (Kemmis & McTaggart, 1998), y se construyó una propuesta de investigación y desarrollo profesional (Bishop & Glynn, 1999; Smith, 2005). El proyecto se enfocó en comprender lo que hacía la comunidad escolar para crear una cultura del cuidado, o *manaakitanga*. Un docente describió *manaakitanga* como, "cuidar y apoyar a quienes llegan a nuestra familia". Al momento de la investigación, entre el 40% y 50% de la matrícula escolar correspondía a estudiantes de origen Māori, por encima del promedio nacional que oscila entre el 15% y el 16%. El objetivo fue legitimar las voces de estudiantes y maestros de origen Māori, sobre la importancia de construir y preservar relaciones basadas en la confianza y en el cuidado, o *whakawhanaungatanga* (Bishop, 2005), así como de restablecer las relaciones cuando han sido afectadas por el conflicto y la ofensa. La metodología de Investigación Acción Participativa proveyó las herramientas adecuadas para alcanzar los objetivos definidos dado que facilitó a estudiantes y docentes elucidar los problemas relativos a la vivencia de una cultura de cuidado, formular sugerencias de mejora, acordar planes de trabajo y evaluar su implementación. En últimas, se quiso comprender el desenvolvimiento de estas nociones desde la perspectiva Māori, en orden a sugerir una cultura del cuidado culturalmente relevante. Como resultado, estudiantes y comunidad escolar asumieron la reflexión sobre asuntos de justicia social que estaban impactando el aprendizaje.

### 3.2. Historias del Proceso Vivido

Entrevistas, observaciones y notas de campo generadas intensivamente a lo largo de un año escolar y con menor intensidad en los tres años posteriores, aportaron información que fue analizada desde la Indagación Apreciativa (Patton, 2003) y que condujo a la formulación de un plan de trabajo basado en las fortalezas de la comunidad escolar. La información recogida fue de construida en unidades de análisis para efectos de codificación y posteriormente organizada en temas transversales de acuerdo con los patrones observados. Dichos temas, se convirtieron posteriormente en las bases para analizar los hallazgos. *Whakawhanaungatanga* (construir y preservar las relaciones interpersonales)



Los estudiantes en el colegio explicaron que las relaciones interpersonales con sus maestros impactan directamente sus procesos de aprendizaje. Ellos esperan de los docentes atención y cuidado no solo en el aprendizaje (cuidado estético), como personas con una ubicación cultural propia (cuidado auténtico) (Valenzuela, 1999). Un estudiante afirmó, "Con algunos maestros aprendo y con otros no. Con los maestros que explican bien y con los que me siento a gusto, sí aprendo." La importancia de las relaciones con respecto al aprendizaje se plantean en la siguiente frase de un alumno, "Lo que me ayuda a aprender es tener una buena conexión entre el maestro y yo". Otro estudiante explica esta conexión en términos de amistad, "No quiero ver a mi profesor solo como un profesor, también quiero verlo como un amigo" (Cavanagh, 2009b, p. 56). Un elemento fundamental en esta relación maestro-alumno es la confianza. En palabras de un docente, Comunidad es un ambiente seguro y amigable donde las personas viven relaciones sanas basadas en el cuidado y en el apoyo mutuo, un ambiente de familia, un lugar donde todos se conocen entre sí y se preocupan el uno por el otro y por lo que los rodea, y donde se crean lazos entre todos y entre todas las cosas.(Cavanagh, 2009b, p. 71) Estos planteamientos llenan de vida el concepto *whakawhanaungatanga*, el cual es descrito en la literatura como el sentido de identidad colectiva que tiene una persona cimentado en las asociaciones que establece con sus ancestros y su conexión con el territorio (Macfarlane, Webber, Cookson-Cox & McRae, 2014). En últimas, construir y preservar estas relaciones, debe ser el núcleo esencial de la escuela (Cavanagh, 2009a).

#### *Manaakitanga* (extender un cuidado holístico)

Los estudiantes expresaron claramente su expectativa de ser cuidados por sus maestros no solo en el estudio sino también con un posicionamiento cultural. Al ser preguntado "¿Qué significa ser un estudiante Māori en este colegio?" un estudiante explica que, "La mayoría del tiempo las luces del colegio están apagadas, con excepción del martes por la tarde" (Cavanagh, 2009b, p. 69). En este colegio la práctica de *kapahaka* (performance cultural del pueblo Māori) ocurre precisamente los martes, con lo cual el estudiante quería indicar que para tener éxito en el colegio, debe dejar su identidad Māori en la puerta de entrada. Como parte del proyecto, los maestros crearon para el colegio una nueva política a la que denominaron "cuidado antes que censura". Esta nueva política ofreció alternativas a las formas tradicionales de disciplina y castigo y adicionalmente generó capacidades en la comunidad escolar para tramitar los conflictos de maneras no violentas (Cavanagh, 2009a). Cuatro principios sostienen esta nueva visión de "Cuidado antes que censura":

1. Las respuestas a los problemas de comportamiento deben ser individualizadas y apropiadas al daño causado.
2. Los problemas de comportamiento, son por lo general síntomas de otros problemas.
3. Es probable que los estudiantes carezcan del lenguaje para expresar sus emociones y preocupaciones.
4. El mal comportamiento es una oportunidad para aprender mejores maneras de actuar. (Cavanagh, 2009c, p. 57).

#### 3.3. Hallazgos

Los hallazgos de este estudio concluyeron que las relaciones interpersonales se encuentran en el centro de lo que es la escuela, realidad que involucra a cada una de las personas de la comunidad escolar y constituye la razón fundamental por la cual los estudiantes asisten y se esfuerzan por prosperar. Antes de institucionalizar la cultura del cuidado en el colegio, basada en los principios de *whakawhanaungatanga* y *manaakitanga*, se priorizaba el aprendizaje y se relegaba a un lugar secundario el cuidado del estudiante como una persona con una identidad cultural específica. La forma tradicional de hacer educación poco ayuda al desarrollo de relaciones respetuosas y cuidadosas entre alumnos y maestros, por lo tanto, hay una apuesta por un cambio cultural que forje comunidades escolares acogedoras para los niños, niñas y jóvenes. En esta nueva comunidad de relaciones, el poder se comparte con base en la autodeterminación de quienes aprenden juntos en interdependencia (Young, 2004), se respeta la dignidad de cada una de las personas, se reafirma el sentido de solidaridad y se contribuye al bienestar de todos.

#### **4. Revelaciones desde una Perspectiva Comparada: América Latina y Nueva Zelanda**

A nivel global, la escala y velocidad de los cambios sociales, políticos, tecnológicos y culturales, plantean enormes retos a los sistemas educativos. Al mismo tiempo, crece la esperanza de quienes persisten en la búsqueda de nuevas formas de responder y re posicionan tanto la institucionalidad escolar como a ellos mismos en cuanto individuos que actúan y dan vida a esa institucionalidad. América Latina y Nueva Zelanda son contextos de una gran riqueza para la renovación pedagógica, donde cuestionamientos significativos a las prácticas educativas contemporáneas han tenido eco (Freire, 1970; Smith, G. 1997; Bishop, 2005).

Inspirados en estos cuestionamientos, así como en otras controversias (e.g. Gilligan, 1982; Noddings, 2004; Macfarlane, et al., 2007), las dos innovaciones descritas aquí – Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación y Cultura del Cuidado y Prácticas Restaurativas- lograron cambios pertinentes al contexto, con resultados positivos para los estudiantes. Como estudios de caso en las “pedagogías del cuidado”, ofrecen importantes revelaciones a cerca de las formas en que los colegios y sus entornos se han transformado para ser más relevantes y empoderar a las comunidades. En la Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire (1972) aboga fervientemente por una educación humanista en contraposición a prácticas des-humanizantes que se observan en la educación tradicional tales como la educación bancaria, el conformismo, la indiferencia hacia las experiencias vividas por los niños, las niñas, los jóvenes y los mismo maestros, el castigo y las formas autoritarias de ejercicio del poder en la escuela. Las dos innovaciones descritas cuestionan, también, este estado de cosas y se atreven a ensayar nuevas formas de hacer educación. Sus historias, por lo tanto, iluminan una perspectiva humanista de la educación y ofrecen prácticas pedagógicas que aseguren una voz a todos los miembros de la comunidad escolar, que afirmen su identidad cultural y su sentido de agencia. De hecho, en estos dos contextos internacionales estos tres elementos se entrecruzan como las fibras constitutivas en el tejido de las pedagogías del cuidado.

### Voz

Una prioridad en estas iniciativas fue dar visibilidad a las diferentes voces y perspectivas que permanecen, generalmente, al margen de las prácticas tradicionales de enseñanza. En América Latina el propósito de “transformar las narrativas de retaliación en narrativas de perdón” y en utilizar el “diálogo para la construcción de sentido de significado”, generó posibilidades para un auténtico involucramiento con la complejidad de la experiencia humana, donde la existencia de des-cuidos, desencuentros y fracturas se revelan como parte de “nuestra humanidad”. Por lo tanto, se convoca a los miembros de la comunidad escolar a celebrar pactos que conduzcan a la restauración de las relaciones y la reconciliación. En el colegio de Nueva Zelanda el objetivo fue legitimar la voz de los estudiantes Māori y de sus maestros a cerca de sus experiencias en la escuela y de las formas en que las interacciones humanas dan lugar al conflicto a pesar del deseo de vivir el cuidado y la confianza en sus relaciones interpersonales. De nuevo, en esta iniciativa se recurre al diálogo para facilitar, a estudiantes y maestros, “nombrar y clarificar los problemas” y formular “sugerencias de mejora” para crear ambientes de cuidado en la escuela.

### Identidad

La afirmación del ser y de la propia identidad son una característica sobresaliente de ambas iniciativas, si bien, aquello se manifiesta de diferente manera en cada una. En Nueva Zelanda un aspecto fundamental de “el cuidado” es la habilidad del maestro para comprender a su estudiante como una persona “con una identidad cultural específica”. Esto significa reconocer y valorar su sentido de identidad colectiva como Māori, en lugar de aceptar situaciones en las que los estudiantes deban dejar su identidad “en la puerta de la escuela”. Para las comunidades educativas de América Latina, la noción de identidad fue menos explícita y sin embargo, resultó manifiesta. Existe un énfasis en la “introspección” que se evidencia por ejemplo en el proceso de los Cinco Espejos para mirarse y dialogar, y en la atención palmaria a las necesidades de educación socio emocional de los maestros. Estos dos posicionamientos están profundamente imbricados en la búsqueda individual y colectiva de sentido y de significado, y como tales, apoyan el trasegar de los miembros de la comunidad escolar en la construcción y afirmación de su identidad.

### Agencia

El sentido de agencia, es decir, la capacidad de poner en marcha las ideas y decisiones propias e, inclusive, de hacer una diferencia en el mundo, está inexorablemente ligado a la afirmación de la propia identidad y a que la propia voz sea reconocida. Es así como estas iniciativas, sirvieron como verdaderos escenarios para agenciar la voz de estudiantes, maestros y otros miembros de la comunidad, involucrándolos en la creación de posibilidades para la restauración y el encuentro. En el desarrollo de los cuatro principios de “cuidado antes que censura”, estudiantes y maestros se sumergieron en procesos creativos para solucionar problemas inherentes al circuito vicioso propio del sistema punitivo tradicional. Estos principios confirieron a los maestros la capacidad de agenciar respuestas a la singularidad de los estudiantes, y de aprovechar las “infracciones” como oportunidades de aprendizaje, antes de conformarse con una normatividad rígida aplicable al “comportamiento” y no al “individuo”.

De manera semejante en América Latina, al reconocer explícitamente la naturaleza emocional de la enseñanza y del aprendizaje se crea una oportunidad de agencia miento. En efecto, el hecho de apoyar a los docentes para comprenderse a sí mismos como “sujetos de emociones” y lograr auto regulación emocional, se convierte en una experiencia que empodera y habilita. Ser consciente de las propias emociones y competente para administrarlas es, en sí mismo, una manifestación de auto cuidado que faculta para cuidar de otros. Así es como se observa, en los resultados de esta iniciativa, que los maestros logran un giro narrativo a partir de lo cual facilitan relaciones más positivas con colegas y estudiantes. Cada una de estas iniciativas ha tejido las fibras de la voz, la identidad y la agencia en el tapiz de la pedagogía del cuidado. Y sin embargo, cada una logró entramados únicos que reflejan la complejidad en el paisaje de su vida colectiva. Aún más, mientras que los dibujos de cada tejido – pedagogía son irrepetibles, el resultado para los participantes en los diferentes ambientes de aprendizaje es similar. En ambos casos se encontró que las relaciones son centrales en el proceso de aprendizaje y que los estudiantes las valoran en alto grado, como se demuestra en su asistencia, participación y respuesta a las invitaciones que formula la escuela. A través de los diversos contextos investigados, las prácticas de cuidado en el aula de clase demostraron un impacto directo en el clima y en el aprendizaje. En ambas iniciativas el uso de las prácticas restaurativas y de la reconciliación, fortalecieron la capacidad de los estudiantes para responder a los conflictos de maneras no violentas. El cambio hacia esta nueva perspectiva lleva implícita la transformación en la institucionalidad y un giro narrativo en los maestros. Cada uno de los casos se convirtió en una oportunidad para generar voz, afirmar identidades y desarrollar agencia, lo cual, a su vez, enriqueció la capacidad individual y colectiva para dar nacimiento a relaciones positivas y receptivas. En el tejer una cultura de cuidado se crearon contextos educativos más humanos, llenos de esperanza y posibilidad.

## **5. Conclusión- Humanizar la Educación**

Si bien este artículo analiza iniciativas específicas, las sinergias que se ilustraron a lo largo de contextos geográficos y culturales muy diversos llaman la atención sobre posibilidades que van más allá de sus propias fronteras. En esta era planetaria, los desafíos de la desigualdad y de la violencia interrogan sobre el propósito esencial de la educación. Las prácticas tradicionales de enseñanza, enfocadas en llevar a cabo un currículo académico que enfatiza los aspectos cognitivos, perpetúan las situaciones de desigualdad, desencanto y conflicto y son, además, ineficaces para avanzar hacia el futuro deseado. Por otro lado, las culturas de cuidado promovidas de forma única y a la vez similar en América Latina y Nueva Zelanda, resultaron relevantes frente a los desafíos educativos actuales. El énfasis en construir y preservar las relaciones, así como en el cuidado desde una perspectiva holística, fue intencionado antes que supuesto, mientras que procesos para aprender a reconciliarse y restaurar pasaron a ser deliberadamente una parte del currículo escolar. Estas experiencias ilustran la necesidad de una aproximación holística a la educación, que no solo desafíe lo que hoy se considera “la regla general”, sino que contribuya efectivamente a la equidad educativa que se anhela para la sociedad. Los hallazgos presentados sugieren que una educación significativa en el siglo XXI requiere una nueva escuela y una nueva forma de hacer educación.

## References

- Alfonso, Bos, Duarte & Rondon, (2010). Panorama General de la educación en América Latina y el Caribe. In Cabrol, M. & Szekely, M. (Eds.), *Educación para la transformación* (pp.1- 49).Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bishop, R.(2005). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A kaupapa Māori approach to creating knowledge. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 109-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bishop, R., & Glynn, T. (1999). *Culture counts: Changing power relations in education*. Palmerston North, NZ: Dunmore Press.
- Boff Leonardo y Bernardo Toro (2009). *Saber cuidar el nuevo paradigma ético de la civilización*. Mimeo
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: Talent Smart.
- Cavanagh, T. (2009a). Creating a new discourse of peace in schools: Restorative justice in education. *Journal for Peace and Justice Studies*, 18(1, 2), 62-84.
- Cavanagh, T. (2009b). Creating schools of peace and nonviolence in a time of war and violence. *Journal of School Violence*, 8(1), 64-80.
- Cavanagh, T. (2009c). Restorative practices in schools: Breaking the cycle of student involvement in child welfare and legal systems. *Protecting Children*, 24(4). 53-60.
- Commins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar, una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria – Antrazyt.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Fundación para la Reconciliación. (2014). *Avance de Evaluación de Resultados del Pilotaje Internacional de la Pedagogía del Cuidado y de la Reconciliación*. Bogotá, Colombia: Autor
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice, Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1998). *The action research planner*. Geelong,Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Macfarlane, A., Glynn, T., Cavanagh T. & Bateman, S. (2007). Creating culturally safe schools for Māori students. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36, 65-76.
- Macfarlane, A., Webber, M., Cookson-Cox, C. & McRae, H. (2014). *KaAwatea: An iwi case study of Māori students' success*.New Zealand: NgāPae o te Māramatanga.
- Martínez Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad Escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación* 38, 33-52.
- Narváez, L. (Ed.) (2009). *Cultura Política del Perdón y la Reconciliación*. Bogotá, Colombia: Fundación para la Reconciliación.
- Noddings, N. (2004). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Patton, M. (2003). Utilization focused evaluation. In T. Kelleghan, D.L. Stufflebeam & L.A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 223-244). Boston, MA: Kluwer.
- Reimers, F. (2008, Marzo). *Formación de Competencias para Ejercer la Ciudadanía Democrática y vivir en Paz en América Latina*. Conferencia presentada en el Primer Seminario Internacional de Educación Integral "Cómo favorecer el aprendizaje en la escuela Primaria?" <[prisma-sm.com.mx/node/327](http://prisma-sm.com.mx/node/327)>
- Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in the age of uncertainty. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *the Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup>ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Young, I.M. (2004). *Two concepts of self-determination*. In S. May, T. Mahood, & J. Squires (Eds.), *Ethnicity, nationalism, and minority rights* (pp. 176-198). Cambridge, UK: Cambridge University Press.