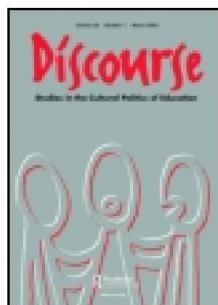


Este artículo fue descargado por: [Tom Cavanagh]

El: 21 mayo 2012, a las: 06:26

Editorial: Routledge

Informa Ltd Registrada en Inglaterra y Gales Número de registro: 1072954 Oficina registrada: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, Londres W1T 3JH, Reino Unido



Discurso: Estudios en Políticas Culturales de la Educación Detalles

de la publicación, incluyendo

instrucciones para los autores e información de suscripción: [http://](http://www.tandfonline.com/loi/cdis20)

[www.tandfonline.com/loi/](http://www.tandfonline.com/loi/cdis20)

[cdis20](http://www.tandfonline.com/loi/cdis20)

Crear escuelas pacíficas y eficaces a través de una cultura del cuidado

tom cavanagh^a, Angus Macfarlane^b, ted glynn^c y sonja Macfarlane^d

^a Escuela de Educación, Universidad de Walden, Minneapolis, Minnesota, EE.UU

^b Investigación maorí, Universidad de Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda

^c Escuela de Educación, Universidad de Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda

^d Facultad de Educación, Universidad de Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda

Disponible en línea: 21 de mayo de 2012

Para citar este artículo: Tom Cavanagh, Angus Macfarlane, Ted Glynn & Sonja Macfarlane (2012): Creando escuelas pacíficas y efectivas a través de una cultura del cuidado, *Discurso: Estudios en la Política Cultural de la Educación*, DOI:10.1080/01596306.2012.681902

Para enlazar a este artículo: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.681902>



POR FAVOR, DESPLÁCESE HACIA ABAJO PARA EL ARTÍCULO

Términos y condiciones de uso completos: <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-condition>

Este artículo se puede utilizar con fines de investigación, enseñanza y estudio privado. Queda expresamente prohibida cualquier reproducción, redistribución, reventa, préstamo, sublicencia, suministro sistemático o distribución sustancial o sistemática a cualquier persona.

El editor no ofrece ninguna garantía expresa o implícita ni hace ninguna representación de que los contenidos serán completos, precisos o actualizados. La precisión de las instrucciones, fórmulas y dosis de medicamentos debe verificarse de forma independiente con fuentes primarias. El editor no será responsable de ninguna pérdida, acciones, reclamaciones, procedimientos,

Machine Translated by Google

demanda, o costos o daños de cualquier tipo o de cualquier forma causados que surjan directa o indirectamente en relación con o que surjan del uso de este material.

Crear escuelas pacíficas y eficaces a través de una cultura del cuidado

Tom Cavanagha *, Angus Macfarlaneb , Ted Glynn c y Sonja Macfarlaned

^aFacultad de Educación, Universidad de Walden, Minneapolis, Minnesota, EE. UU.; ^binvestigación maorí, Universidad de Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda; ^cFacultad de Educación, Universidad de Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda; ^dFacultad de Educación, Universidad de Canterbury, Christchurch, Nueva Zelanda

Muchas escuelas en Nueva Zelanda, EE. UU. y otros lugares están buscando formas de responder positivamente a las disparidades en los logros educativos que existen entre los estudiantes de cultura mayoritaria y los estudiantes de comunidades étnicas y culturales minoritarias. La mayoría de los enfoques y estrategias que se han implementado hasta la fecha han fracasado o han tenido una influencia positiva mínima. Este documento presenta los resultados de más de cinco años de investigación, realizada en colaboración por los autores, que se ha centrado en el desarrollo de la teoría y la práctica de una 'cultura del cuidado' en las escuelas. Usando una lente cultural para interpretar los hallazgos, estos estudios replicados ofrecen la promesa de influir positivamente en la cultura de la escolarización en los EE. UU., Nueva Zelanda y más allá. La creación de una cultura de cuidado requiere que las escuelas y los maestros sean conscientes de cómo los valores, creencias y prácticas de la escuela y el aula hacen que sea seguro para todos los estudiantes participar, contribuir, pertenecer y sentirse seguros de sus propias identidades culturales.

Palabras clave: cultura del cuidado; disparidad; logro educacional; lente cultural; identidad cultural; estudiantes étnicamente diversos

Introducción

Durante varios años, muchas escuelas secundarias en Nueva Zelanda, como en los EE. UU. y en otros lugares, han descubierto que el rendimiento académico de los estudiantes de comunidades étnicas y culturales minoritarias, en particular los de comunidades indígenas, está muy por debajo del de los estudiantes de la comunidad cultural mayoritaria (Macfarlane, Glynn, Cavanagh, & Bateman, 2007; Ministerio de Educación, 2008; Valenzuela, 1999).

Las escuelas también informan niveles crecientes de comportamientos desafiantes y disruptivos de estudiantes culturalmente minoritarios, y destacan los desafíos que tales comportamientos crean para los estudiantes, los maestros y la administración escolar. Tales escuelas rara vez son lugares pacíficos, ya sea para estudiantes o maestros, pero más típicamente son lugares donde tanto estudiantes como maestros experimentan niveles continuos de frustración, estrés y conflicto.

Este documento sugiere que se puede encontrar un enfoque receptivo para manejar las disparidades de aprendizaje y comportamiento de los estudiantes de minorías mediante la adopción de dos estrategias diferentes pero mutuamente dependientes. La primera estrategia se centra en establecer una cultura del cuidado (Cavanagh, 2003, 2004; Noddings, 1992, 2003), mediante la cual las escuelas y los docentes asumen la propiedad y la responsabilidad del bienestar holístico de los estudiantes (adoptando una ética del cuidado), para generar confianza y relaciones respetuosas y para reparar

*Autor correspondiente. Correo electrónico: Cavanagh.tom@gmail.com

2 T. Cavanagh et al.

aquellas relaciones que han sido dañadas por malas acciones. La segunda estrategia implementa pedagogías culturalmente sensibles (Bishop & Glynn, 1999; Bishop, Berryman, Cavanagh, & Teddy, 2009; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1994, 1995), y requiere que las escuelas y los maestros empleen pedagogías que respondan a los conocimientos y comprensiones culturales que los estudiantes de minorías traen a la escuela y para afirmar e incorporar estos dentro del aprendizaje y la enseñanza en el aula. Se ofrecen más sugerencias en términos de cómo estas dos estrategias interdependientes pueden tener un impacto positivo en los componentes inextricablemente vinculados del aprendizaje y el comportamiento; la noción de que el rendimiento educativo de los estudiantes minoritarios puede mejorar cuando las escuelas y los maestros responden a los aspectos educativos y socioculturales del plan de estudios del aula.

Se reconoce respetuosamente desde el principio, que muchas escuelas y maestros tanto en los EE. UU. como en Nueva Zelanda están trabajando extremadamente bien con estudiantes culturalmente minoritarios, y buscan continuamente enfoques y estrategias de mejores prácticas que permitan el éxito en el aprendizaje y el comportamiento, y el potencial de los estudiantes. para ser realizado Thomas y Loxley (2001) sostiene que muchas sociedades occidentales continúan desafiando las políticas y prácticas educativas preferidas previamente, específicamente aquellas que emergen de un paradigma de déficit o limitaciones funcionales hacia un paradigma más inclusivo y ecológico. Declaran que a fines de la década de 1980 y a lo largo de la década de 1990, surgieron marcos sociales que incluían enfoques de justicia social y valores que proporcionaron orientación y estímulo en términos de reformar la educación y, más específicamente, abordar la disparidad educativa. Thomas y Loxley postulan que el argumento de larga data sobre si "las escuelas pueden ser capaces de determinar lo que sucede en la sociedad" frente a "la sociedad determina lo que sucede en las escuelas" seguirá debatiéndose, y además proponen que las escuelas pueden ser capaces de impulsar el argumento anterior (y preferido) declarando abiertamente que los valores y derechos son fundamentales para sus filosofías, políticas y prácticas educativas.

Lamentablemente, sin embargo, todavía queda un número significativo de escuelas y docentes en ambos países donde las respuestas a los desafíos de comportamiento y aprendizaje de los estudiantes culturalmente minoritarios se enfrentan con sanciones y acciones aversivas que claramente se derivan de los discursos predominantes de déficit. Los discursos sobre el déficit perpetúan el mito de que los desafíos de aprendizaje y comportamiento emanan casi en su totalidad del interior de los estudiantes, sus familias y comunidades culturales. Localizar los desafíos simplemente abdica de la responsabilidad de las escuelas y los docentes de responder de manera proactiva o implementar enfoques alternativos. Además, apoya la implementación continua de estrategias y pedagogías de enseñanza fallidas y sin valor, así como el refuerzo de estereotipos innecesarios que existen para muchos estudiantes minoritarios al exacerbar y perpetuar el ciclo de disparidad de comportamiento y aprendizaje.

Renunciar a la responsabilidad educativa de la implementación de respuestas positivas y adaptativas a los desafíos de aprendizaje y comportamiento ha dado como resultado que muchas escuelas prefieran adoptar un enfoque punitivo (Canter & Canter, 2001; Rogers, 2003), o incluso un enfoque de "tolerancia cero", ambos de que emanan de un tipo de ideología punitiva de 'crimen y castigo'. Con demasiada frecuencia, esta ideología conduce a la segregación de un número desproporcionado de estudiantes culturalmente minoritarios (a través de la suspensión temporal o la exclusión permanente) y **hace hincapié en mantener a salvo a los estudiantes "no problemáticos" mediante la eliminación de los estudiantes "problemáticos"**. Sin embargo, esto hace poco para desarrollar o incorporar una ideología inclusiva que promueva estrategias educativas que se centren en establecer y mantener una cultura de cuidado

Discurso: Estudios en Políticas Culturales de la Educación 3

relaciones pacíficas y de confianza, y en reparar cualquier daño que se pueda hacer a esas relaciones (Hooper, Winslade, Drewery, Monk, & Macfarlane, 1999; Olsen, Maxwell & Morris, citado en McElrea, 1994).

Afortunadamente, existen discursos alternativos que ubican los desafíos de aprendizaje y comportamiento y las respuestas necesarias a estos de manera diferente. Uno de esos discursos es el de identificar y modificar las barreras institucionales y de sistemas. Este discurso ubica los desafíos y las respuestas dentro de los sistemas y procesos de las escuelas, así como las prácticas y acciones docentes de los docentes (Macfarlane, 2007). Está claro que las escuelas y los docentes aún pueden optar por responder o no a la disparidad educativa que existe para muchos estudiantes minoritarios en contextos educativos convencionales (regulares) que están diseñados fundamentalmente para satisfacer las necesidades de los estudiantes de cultura mayoritaria. Una variante convincente de este discurso, el concepto de 'deuda nacional acumulativa', agrega una dimensión histórica, al desenterrar y reconocer un déficit educativo que ha resultado de años, e incluso generaciones, de fallas en las escuelas y los sistemas para brindar una educación que responde adecuadamente a las necesidades de los estudiantes de culturas minoritarias (Ladson-Billings, 1994, 1995, 2006). Este tipo de discurso abre posibilidades para que las escuelas y los docentes reposicionen sus relaciones actuales con estudiantes y comunidades culturalmente minoritarios y cambien sus estrategias pedagógicas para satisfacer mejor las necesidades de estos estudiantes y sus comunidades. La voluntad de cambiar para ser receptivo, equitativo y equitativo es central y fundamental para construir una cultura de cuidado dentro de las aulas y las escuelas.

La noción de crear una cultura del cuidado se asienta cómodamente dentro del campo de la Educación para la Paz, y por lo general implica enseñar a los estudiantes sobre la resolución de conflictos y la no violencia en el contexto de un conflicto global. Sin embargo, además de incluir una dimensión global, la creación de una cultura del cuidado también se enfoca en la noción de aulas y escuelas pacíficas donde los maestros y los estudiantes pueden aprender a trabajar juntos, a preocuparse unos por otros y cuidarse unos a otros con seguridad (Cavanagh, 2003, 2004, 2008; Gay, 2000; Macfarlane, 2004, 2007; Noddings, 1992, 2002). Las escuelas y las aulas que encarnan una cultura de cuidado, entienden la seguridad no solo como estar libre de daños, sino también como tener la libertad de ser quienes y lo que somos. Ser quienes y lo que somos dentro de las aulas y las escuelas implica ser capaces de mantener y mejorar nuestros conocimientos e identidades étnicas y culturales, así como nuestros valores y creencias, al mismo tiempo que interactuamos pacíficamente con estudiantes y profesores de diferentes etnias y culturas.

Cuando se le invitó a comentar sobre un grupo de documentos presentados al grupo de interés especial en educación para la paz en la conferencia anual de AERA de 2008, Ndura-Ouendraongo preguntó qué significa para la educación para la paz en las escuelas estadounidenses cuando las escuelas están cada vez más segregadas, la mayoría de los estudiantes de color están por debajo del rendimiento y el 50% de los estudiantes latinos/hispanos abandonan la escuela sin graduarse. Observó que muchos de los documentos presentados en la conferencia carecían de un enfoque en los aspectos culturales de la educación para la paz. Tanto en Nueva Zelanda como en los EE. UU., las escuelas incluyen cada vez más a muchos estudiantes de diversos orígenes culturales, lingüísticos y experienciales que difieren de los de sus maestros; el desafío para los maestros es saber cuál es la mejor manera de afirmar las identidades culturales de estos estudiantes y satisfacer sus necesidades culturales y de aprendizaje.

Dentro del sistema educativo de Nueva Zelanda, un número desproporcionado de estudiantes indígenas maoríes sigue siendo retirado, suspendido o excluido.

4 T. Cavanagh et al.

de las escuelas debido a comportamientos desafiantes y disruptivos, y/o abandonan la escuela secundaria sin calificaciones formales. Los valores culturales, el conocimiento y las experiencias de vida de los estudiantes maoríes se marginan o se invisibilizan regularmente dentro del plan de estudios de enseñanza formal; de hecho, la riqueza de la cultura de los estudiantes maoríes a menudo es trivializada o ignorada por las escuelas y los maestros. El marco del plan de estudios nacional, así como la forma en que se debe impartir y cómo se debe evaluar a los estudiantes, se basa en la epistemología y la pedagogía occidentales. Las prácticas de diseño, entrega y evaluación de la enseñanza, así como las estrategias de gestión de los estudiantes, generalmente no reflejan las preferencias o prácticas de los maoríes. Sin embargo, más recientemente los educadores han llegado a apreciar la noción de que 'la cultura cuenta'; en otras palabras, que prestar atención a la cultura de los estudiantes puede informar y facilitar el éxito educativo de los estudiantes maoríes (Bishop & Glynn, 1999; Macfarlane, 2004).

Los escritores en el área de la teoría sociocultural (Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1996; McNaughton, 2002; Vygotsky, 1981; Wearmouth, Glynn y Berryman, 2005) enfatizan que los contextos sociales y culturales fuera de la escuela en los que los niños crecen, y los valores, creencias y comportamientos que adquieren determinan si y cómo 'entienden' los contextos de aprendizaje en los que se encuentran en la escuela.

Aunque el idioma, el conocimiento y los antecedentes culturales de muchos estudiantes maoríes son tan ricos como los de muchos *pākehā* (neozelandeses de ascendencia europea), y emanan o pertenecen a su país de origen, estos pueden no ser necesariamente afirmado o incorporado a la cultura de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas de cultura mayoritaria. Muchos estudiantes maoríes también informan que luchan por encontrar maneras de involucrarse y participar, y 'ser ellos mismos' en las aulas donde sus bases de conocimientos tradicionales y cosmovisiones culturales (es decir, la esencia de quiénes son) se pasan por alto o se tergiversan, y donde estos las propias aulas carecen de una cultura que se preocupe lo suficiente por afirmar los valores y las visiones del mundo de todos los estudiantes (Bishop, Berryman, Tiakiwai y Richardson, 2003; Bishop, Berryman, Powell y Teddy, 2007). Por lo tanto, desde un punto de vista sociocultural, es fundamental cómo los maestros y las escuelas entienden y cómo responden a los estudiantes con problemas de aprendizaje y de comportamiento. Esto requerirá que examinen y modifiquen las formas en que se involucran e interactúan con sus estudiantes y las prácticas pedagógicas que emplean (Macfarlane & Bateman, 2005).

Las escuelas no tienen por qué ser lugares extraños, inseguros e indiferentes para los estudiantes maoríes; tales lugares generan potencialmente altos niveles de aprendizaje y desafíos de comportamiento. El éxito de muchos estudiantes maoríes en la educación de la cultura mayoritaria durante las últimas generaciones ha tenido que ser a costa de su idioma y cultura; el éxito educativo y el mantenimiento de la cultura no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. Curiosamente, el trabajo de Valenzuela (1999) en los EE. UU. indica que los estudiantes latinos/hispanos se encuentran en una situación muy similar a la de los maoríes. Los maestros y la administración escolar no pueden esperar que las escuelas brinden una cultura de cuidado para todos los estudiantes y que sean sitios de aprendizaje pacíficos y efectivos hasta que se aborden los impactos de estas desigualdades culturales.

Cavanagh (2008) declara que una pedagogía culturalmente sensible que se basa en la construcción de relaciones duraderas y respetuosas es central y fundamental para establecer y mantener una cultura de cuidado en las aulas y las escuelas. Obispo et al. (2007) informan sobre una pedagogía a nivel nacional desarrollada sistemáticamente a partir de un proyecto de desarrollo profesional y de investigación a gran escala y de larga duración en Nueva Zelanda, conocido como Te Kotahitanga. Esta iniciativa se enfoca en mejorar la retención y el rendimiento escolar

de estudiantes maoríes de Year 9 y Year 10, que durante mucho tiempo han sido identificados como los estudiantes con mayor riesgo de abandonar la escuela secundaria en los primeros dos años. El proyecto Te Kotahitanga aborda este desafío apoyando a los docentes de varias maneras importantes. Se ayuda a los docentes a construir relaciones de confianza, no dominantes y recíprocas con sus alumnos (posicionándose tanto como novatos como expertos), para que puedan aprender de sus alumnos maoríes y puedan enseñarles mejor. Se alienta a los docentes a aceptar la responsabilidad del cuidado holístico del aprendizaje y el bienestar de sus alumnos y a comprometerse con 'una visión común (de toda la escuela) de lo que constituye la excelencia en los resultados educativos para los alumnos maoríes' (Bishop et al. . 2007, pág. 15). Las aspiraciones de los pueblos maoríes para el éxito educativo de sus hijos están claramente representadas en el documento de política educativa Ka Hikitia (Ministerio de Educación, 2008). Quieren que sus hijos tengan éxito en el mundo moderno (es decir, que les vaya bien en todas las materias del Currículo Nacional). Pero también quieren que sus hijos mejoren su desarrollo como pueblo maorí (es decir, que les vaya bien en la expansión de sus conocimientos y logros en te reo maorí me ona tikanga (lengua y cultura maorí)).

La investigación del proyecto Te Kotahitanga hasta la fecha indica que ayudar a los docentes a alcanzar una comprensión profunda de cómo y por qué cada uno de estos componentes de una pedagogía culturalmente receptiva y basada en las relaciones es crucial, y cómo introducirlos y mantenerlos en su enseñanza, toma un gran cantidad de tiempo y esfuerzo de desarrollo profesional. El desarrollo profesional en Te Kotahitanga incluye observación, monitoreo, retroalimentación y retroalimentación cuidadosamente enfocados para cada maestro participante. Te Kotahitanga no es un conjunto de estrategias de "solución rápida" para mejorar el éxito académico y eliminar comportamientos desafiantes y disruptivos, sino que señala el camino para un cambio sostenible en la pedagogía en el aula y en toda la escuela.

También es fundamental para establecer y mantener una cultura de cuidado en las aulas y las escuelas el desafío relacionado de incorporar prácticas restaurativas que se centren en reparar el daño causado a las relaciones a través del mal y el conflicto (McElrea, 1994; Prochnow & Macfarlane, 2011; Thorsborne & Vinegrad, 2004; Watchtel, 2005; Zehr, 2002). Las prácticas restaurativas ofrecen un medio poderoso para alejar a los maestros y las escuelas de los enfoques del crimen y el castigo hacia los comportamientos desafiantes y disruptivos. Las prácticas restaurativas son particularmente importantes cuando la persona o personas perjudicadas y la persona o personas que causan el daño provienen de diferentes grupos étnicos o culturales. Diferentes grupos étnicos o culturales tendrán una comprensión diferente de lo que constituye un daño y una comprensión diferente de lo que constituye una forma eficaz y aceptable de reparar el daño. Trabajar a través de estos entendimientos de una manera honesta, confiada y respetuosa ayudará a establecer una cultura de cuidado, pero requerirá mucho tiempo y esfuerzo.

Metodología

Los cuatro autores de este artículo tienen una experiencia académica y profesional considerable en la búsqueda de formas de mejorar los resultados de aprendizaje y comportamiento de los estudiantes de minorías en las escuelas de cultura mayoritaria. El estudio etnográfico del primer autor sobre la creación de una cultura del cuidado dentro de una escuela primaria en los EE. UU. (Cavanagh, 2003) lo llevó a visitar Nueva Zelanda con una beca Fulbright para llevar a cabo un estudio similar en Brady Area School (seudónimo de una escuela semirrural). escuela con clases de primaria y secundaria). Posteriormente, pasó varios años m

6 T. Cavanagh et al.

participó en una investigación colaborativa en las escuelas de Nueva Zelanda con los otros tres autores, sobre investigación y desarrollo profesional dirigido a mejorar los resultados de aprendizaje y comportamiento de los estudiantes maoríes ayudando a las escuelas a crear una cultura de cuidado. La información cualitativa (comentarios de estudiantes y maestros) reportada en esta sección se extrajo de las experiencias de investigación del primer autor en la Escuela del Área de Brady y en otras escuelas en la Isla Norte de Nueva Zelanda (Cavanagh, 2005). Todas estas escuelas tenían proporciones sustanciales de estudiantes maoríes (promedio de 40.50 %), muy por encima del promedio nacional, estimado en alrededor de 15.16 %. La investigación se centró en lo que estas escuelas estaban haciendo para crear una cultura de cuidado, y este documento se centra en las opiniones de los estudiantes maoríes y sus maestros sobre la importancia de construir y mantener relaciones de confianza y cariño y sobre las formas de reparar las relaciones dañadas. por hacer mal.

En estas escuelas se empleó una metodología de investigación de acción participativa para la recopilación y el análisis de datos. Esta metodología proporcionó un proceso iterativo (cíclico) que incorporó los aspectos de planificación, recopilación de datos, reflexión y acción (Elliot, 1988). Esta metodología se consideró adecuada para facilitar el acceso a las voces y comprensiones de los estudiantes maoríes, desde su propia cosmovisión cultural, sobre cómo mejorar su bienestar y logros. Además, se consideró que una metodología de investigación de acción participativa ofrece un marco para que los estudiantes y sus docentes identifiquen y aclaren situaciones problemáticas (con respecto al establecimiento de una cultura de cuidado), sugieran e implementen planes para mejorar estas situaciones y evaluar los resultados, implementar estos planes y evaluar los resultados, y comprender desde una cosmovisión cultural maorí cómo responder a estos desafíos podría contribuir a construir una cultura de cuidado. También se esperaba que este enfoque de investigación pudiera ayudar a los estudiantes maoríes y sus comunidades a abordar lo que claramente son problemas de justicia social que impactan en su educación. Kemmis y Wilkinson (1988) argumentan que la investigación de acción participativa es una metodología apropiada y efectiva para hacer esto.

Recopilación y análisis de datos

Los datos cualitativos (entrevistas, observaciones y reflexiones de los investigadores) se recopilaron durante un período de dos años en las distintas escuelas a través de un proceso de 'Investigación Apreciativa' (Patton, 2003). Este proceso se utiliza para crear un plan de acción basado en fortalezas con los participantes. Estos datos cualitativos se segmentaron en unidades de análisis, y se codificaron y organizaron. Los resultados se entregaron a los participantes para su retroalimentación y comentarios. Dos eruditos e investigadores maoríes, el tercer y cuarto autor, brindaron importantes conocimientos culturales sobre cómo se pueden entender estos hallazgos desde una cosmovisión cultural maorí.

El proceso de investigación fue iterativo para que se pudiera establecer y mantener un contexto de confiabilidad y apoyo de los participantes para las interpretaciones de los investigadores. La triangulación se abordó comparando pruebas de diferentes fuentes de datos (es decir, entrevistas, observaciones y notas de campo reflexivas).

La evidencia de confiabilidad se obtuvo además al invitar a los participantes a participar en el proceso de indagación apreciativa para revisar las afirmaciones identificadas por el investigador, haciendo que los académicos que están escribiendo este documento examinen los hallazgos (tanto de forma independiente como en colaboración), buscando contrainterpretaciones y

finalmente, representar las diferentes cosmovisiones culturales entre los participantes e investigadores involucrados en este proyecto.

A lo largo de este proyecto, los autores se basaron en las relaciones de confianza, respeto y colaboración entre el investigador y los participantes como base para desarrollar nuevos entendimientos de cómo podría ser una cultura del cuidado desde el punto de vista de los estudiantes indígenas en las escuelas de cultura mayoritaria. Este enfoque se encuentra entre los que se consideran más apropiados para investigar con pueblos indígenas que los enfoques positivistas tradicionales de Europa occidental (Smith, 2008).

Hallazgos

Con base en las experiencias de los investigadores en los diversos estudios a los que se hizo referencia anteriormente, se identificaron cuatro temas representativos en los comentarios de estudiantes y maestros como centrales para una cultura del cuidado. Estos fueron: construcción de relaciones, cuidado holístico, construcción de capacidades y construcción de confianza. Al examinar los comentarios de estudiantes y profesores (muestras de los cuales se incluyen en esta sección) y después de la discusión y aportes de los dos autores e investigadores maoríes, se encontró que los dos últimos temas podrían incluirse en los dos primeros temas (construcción de las relaciones y el ejercicio del cuidado holístico). Para comprender estos temas desde una cosmovisión maorí, se identificaron whakaaro maorí (construcciones maoríes) apropiados que podrían representar estos dos temas, respectivamente, como whakawhanaungatanga y manaakitanga, y los hallazgos de este documento se han organizado en torno a estas construcciones.

Whakawhanaungatanga (Construir y mantener relaciones)

Whakawhanaungatanga puede entenderse como la construcción y el mantenimiento de la interconexión cultural y la identidad colectiva con otras personas en la familia extendida de uno (whānau), en la subtribu de uno (hapū) y en la tribu de uno (iwi). La identidad colectiva de una persona también está fuertemente definida en asociación con personas que descienden de ancestros importantes específicos y que se afilian a ubicaciones geográficas y características del paisaje particulares (Glynn, Cowie, Orel-Cass y Macfarlane, 2010; Macfarlane, Glynn, Grace, Penetito, y Bateman, 2008). Tradicionalmente, mantener estas relaciones era central para mantener la identidad de uno y, de hecho, central para la seguridad y supervivencia de uno. Hoy en día, incluso cuando los estudiantes maoríes en entornos educativos de cultura mayoritaria pueden no ser conscientes de la relación de sangre y afiliaciones entre ellos, pronto formarán relaciones de trabajo sólidas y asumirán la responsabilidad colectiva por el bienestar y el aprendizaje de los demás, especialmente a través de un compromiso. a compartir libremente sus conocimientos entre los miembros del grupo. En estos contextos educativos, los estudiantes maoríes también construirán una relación respetuosa y de apoyo con sus maestros (ya sean maoríes o no maoríes) siempre que esos maestros demuestren que entienden y aceptan la conexión cultural y las responsabilidades colectivas involucradas.

Construir y mantener la interconexión a través de relaciones duraderas es muy importante (Cavanagh, 2009a).

Los estudiantes de Brady Area School reconocieron explícitamente que sus relaciones con sus maestros tenían un efecto directo y un impacto poderoso en su aprendizaje. Además, estos estudiantes querían no solo tener una relación laboral positiva entre maestro y estudiante, sino también tener a su maestro como un buen amigo... Un estudiante escribió:

8 T. Cavanagh et al.

Aprendo con ciertos profesores y en algunas clases no. Los profesores con los que aprendo hacen cosas como explicarme bien las cosas y me siento cómodo trabajando con ellos.

Para este estudiante, estar conectado con el profesor era una preocupación clave: 'Lo que me ayuda a aprender es una buena conexión entre el profesor y yo'. Este alumno también estaba seguro de que era importante 'tener una buena relación con el profesor con el que estoy'. Otro estudiante dijo: 'No quiero ver a un maestro solo como mi maestro, también lo quiero como un amigo' (Cavanagh, 2009b, p. 56).

También quedó claro que establecer una relación de amistad entre maestros y estudiantes requería que los educadores construyeran aulas y una comunidad escolar de confianza. Las entrevistas con los docentes revelaron que la clave para construir una comunidad de confianza es crear un contexto de relaciones familiares, donde todos pertenecen y nadie está excluido. Este tipo de ambiente familiar se basa en la idea de la solidaridad o en un sentido primordial de todos para todos. Uno de los docentes entrevistados describió la generación de confianza con estas palabras (Cavanagh, 2009b):

La comunidad es un entorno seguro y amigable donde las personas viven en relaciones saludables basadas en el cuidado y el apoyo en un ambiente familiar; un lugar donde todos se conocen y cuidan de los demás y de su entorno en un ambiente de unión de todo y de todos. (pág. 71)

Estas declaraciones de estudiantes y maestros demuestran que existen fuertes sinergias entre la construcción maorí de whakawhanaungatanga y la comprensión de la importancia de la conexión y la responsabilidad colectiva dentro de una comunidad que opera como una familia extendida, dentro de una cultura de cuidado.

Manaakitanga (Ejercer cuidado holístico)

Manaakitanga puede entenderse como el cuidado no calificado (y generalmente no solicitado) de la salud y el bienestar de los demás. Por lo general, se habla en el contexto de una expectativa cultural de que la población local brinde hospitalidad, respeto y atención incondicionales a los visitantes. En otros contextos, manaakitanga puede describir el compromiso total que muestran los whānau (miembros de la familia extendida) o un grupo de compañeros de trabajo cuando se preocupan activamente por la salud y el bienestar de los demás, tanto como para lograr las tareas en cuestión. En el contexto de este artículo, manaakitanga se refiere al tipo de atención respetuosa y holística que los docentes efectivos tienen por sus alumnos, donde se preocupan tanto por promover la salud y el bienestar de sus alumnos como por promover su aprendizaje y rendimiento académico. logro.

Los estudiantes de la escuela del área de Brady tenían claro que querían que sus maestros los cuidaran como individuos y también querían que ellos cuidaran su aprendizaje. Una u otra forma de cuidar no era suficiente. Los estudiantes querían que los maestros participaran en ambos tipos de cuidado. Un estudiante expresó esto como querer maestros 'que puedan entenderme a mí ya mis formas de aprendizaje'. Otro escribió sobre la importancia de 'las cosas que hacen los profesores para ayudarme a aprender y conocerme personalmente y saber cómo me gusta aprender'. Querían que los maestros explicaran las cosas para que entendieran: 'Lo que me ayuda a aprender es cuando un maestro me explica el trabajo de una manera que yo entiendo. Me gusta cuando los profesores te lo explican para que lo entiendas, pero si no lo haces te lo explican una vez más' (p. 56).

Es probable que los tipos de explicaciones que usaron estos maestros hayan sido explicaciones que utilizaron íconos, imágenes y metáforas familiares para sus alumnos.

Una estudiante maorí explicó lo que significa cuidar su bienestar holístico desde su propia visión del mundo (Macfarlane et al., 2007). Ella estaba respondiendo una pregunta sobre cómo es ser un estudiante maorí en la escuela superior. Ella respondió: 'La mayor parte del tiempo las luces están apagadas. La luz llega el martes por la tarde en kapahaka' (Cavanagh, 2009b, p. 69). (Las lecciones de Kapahaka son sesiones prácticas dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las artes escénicas maoríes, normalmente impartidas por tutores de la comunidad maorí).

Estos estudiantes expresaron fuertemente la necesidad de ser atendidos no solo como estudiantes en un salón de clases, sino también de ser reconocidos y respetados como maoríes que vienen a la escuela con experiencias y habilidades de su hogar y cultura comunitaria que son una parte importante de Quiénes son. Estas experiencias y habilidades incluyen el lenguaje, las artes escénicas, las historias, los rituales y las rutinas de la vida diaria. Es interesante que las escuelas rara vez informan preocupaciones sobre el comportamiento desafiante o disruptivo de sus estudiantes maoríes durante las sesiones de kapahaka. Durante estas sesiones, los tutores interactúan con los estudiantes y los estudiantes con otros estudiantes de manera apropiada al tikanga maorí, que se enfoca fuertemente en la responsabilidad colectiva de ayudarse mutuamente a elevar el nivel de desempeño de todo el grupo.

En la escuela del área de Brady, todos los maestros, dirigidos por maestros maoríes experimentados, implementaron una política de respuesta a comportamientos desafiantes e inapropiados a través de una estrategia de 'cuidado antes de la censura' (Cavanagh, 2009a). La idea de 'cuidado antes de la censura' ofreció una alternativa a la ideología del crimen y el castigo para responder a los problemas relacionados con la disciplina, pero lo que es más importante, también brindó nuevas oportunidades para desarrollar la capacidad educativa de los estudiantes y maestros para asumir la responsabilidad y responder a estos problemas. problemas de manera positiva y comprensiva, no amenazante, en lugar de depender de los administradores, la gerencia escolar o las agencias fuera de la escuela para determinar las respuestas apropiadas a cualquier situación dada. Los maestros hablaron sobre el nuevo mantra, 'cuidado antes de la censura', que se describió en términos de cuatro principios generales (Cavanagh, 2009a):

1. Las respuestas al comportamiento problemático y disruptivo deben ser individualizadas, pero apropiadas para el trasfondo cultural del estudiante y apropiadas para la naturaleza de la falta.
2. El comportamiento desafiante y disruptivo puede entenderse como una indicación de otros problemas.
3. Es posible que los estudiantes de culturas minoritarias no tengan el lenguaje o las estrategias apropiados para expresar sus emociones o preocupaciones de manera que sean aceptables para los maestros de culturas mayoritarias.
4. Los comportamientos desafiantes y disruptivos brindan oportunidades para un mayor aprendizaje (para maestros y estudiantes) sobre cómo comportarse o reaccionar. (pág. 57)

Los estudiantes de la Brady Area School entendieron fácilmente que la construcción del cuidado holístico, dentro de una cultura del cuidado, no era una opción fácil, porque ese cuidado 'envolvente' tanto para el aprendizaje como para el bienestar, contiene no solo elementos de bondad cariñosa 'suave' y preocupación, pero también elementos de altas expectativas 'dura' y capacidad de rendición de cuentas (Gay, 2000). Los estudiantes esperaban que sus maestros tuvieran el control del aula y estuvieran a cargo de los estudiantes, y que ejercieran el control a través de cuidadosas y culturalmente

10 T. Cavanagh et al.

liderazgo respetuoso, en lugar de recurrir al poder personal o institucional. Hablaron sobre el tipo de ambiente de clase que querían. En lugar de ser castigados, los estudiantes querían ayuda con las interrupciones en el aula 'enseñándonos cómo comportarnos en el aula'. Querían 'un maestro [que] pudiera controlar nuestra clase [y] un maestro al que respetáramos para que estemos tranquilos con ellos y escuchemos lo que dicen' (págs. 5657).

Como fue el caso con la construcción de whakawhanaungatanga, es evidente a partir de estas declaraciones de estudiantes y maestros que existen fuertes sinergias entre la comprensión maorí de la importancia de manaakitanga y el cuidado holístico para el aprendizaje y el bienestar dentro de una comunidad que opera como una familia extensa dentro de una cultura del cuidado.

Conclusión

Este documento se ha centrado en la difícil situación de muchos estudiantes maoríes minoritarios en las escuelas de cultura mayoritaria de Nueva Zelanda. Sin embargo, tanto la crítica central planteada sobre la falta de un enfoque o contexto cultural en los discursos de déficit predominantes, como las soluciones ofrecidas, estableciendo una cultura del cuidado e implementando pedagogías culturalmente sensibles, se aplican también a otros países, como EE. UU. . Los comentarios de estudiantes y docentes informados en este documento se subsumieron en dos temas principales, la construcción de relaciones y el ejercicio del cuidado holístico entendidos como componentes esenciales de una cultura del cuidado. Estos temas principales se discutieron en términos de sus relaciones con las construcciones maoríes de whakawhanaungatanga y manaakitanga, para explorar su significado dentro de una cosmovisión maorí.

Los comentarios de maestros y estudiantes sobre whakawhanaungatanga (construir relaciones) sugieren que, si bien hubo claras diferencias en los significados culturales incorporados en este tema, hubo un estrecho acuerdo sobre la importancia para el aprendizaje de los estudiantes de construir relaciones respetuosas y recíprocas entre estudiantes, maestros y estudiantes. Asistir a la construcción de tales relaciones aborda la necesidad de que todos los miembros de una clase o escuela sepan que pertenecen y se sientan seguros para participar sin amenazar sus identidades culturales, valores y prácticas, todas características de una cultura de cuidado efectiva. Las escuelas y las aulas que encarnan una cultura del cuidado pueden incluir plenamente las diferencias individuales y culturales, y resistir el recurso a prácticas excluyentes para responder al estrés y al conflicto que resulta del comportamiento problemático o disruptivo.

Los comentarios de maestros y estudiantes sobre manaakitanga (cuidado holístico) también sugieren que, si bien había diferencias claras en los significados culturales incorporados en este tema, los estudiantes deseaban mucho que los maestros se preocuparan por su bienestar y su aprendizaje. Por otro lado, los comentarios de los profesores mostraron una menor comprensión de la importancia de esto. Esto parece resaltar las diferentes percepciones entre personas de diferentes orígenes culturales, sobre conceptos y valores culturales. Sin embargo, es más probable que los maestros que entienden una cosmovisión maorí comprendan dichos conceptos y comprendan la importancia de conectarse con la cultura de sus alumnos mediante la facilitación de manaakitanga, así como la implementación de prácticas de enseñanza culturalmente sensibles. Crear una cultura de cuidado dentro de las aulas en la que el bienestar y el aprendizaje holístico de los estudiantes sean prioridades duales requiere compromiso, voluntad y comprensión.

Los profesores y la dirección de la escuela no tienen que enfrentarse a la tarea aparentemente imposible de convertirse en participantes competentes en todas y cada una de las culturas representadas por sus alumnos. Más bien, necesitan desarrollar una cultura escolar y de aula compartida, que se construya junto con los estudiantes y sus comunidades. La cultura que se construya debe reflejar los valores y prácticas de la escuela y el aula que hagan que sea seguro para todos participar, construir relaciones que hagan que sea seguro para los estudiantes contribuir sobre la base de quienes son, sin amenazar sus identidades culturales individuales, valores, creencias y prácticas. Si las escuelas y los maestros tienen éxito en esto, habrán creado una cultura de cuidado.

Referencias

- Bishop, R. y Glynn, T. (1999). *La cultura cuenta: Cambiando las relaciones de poder en la educación*. Palmerston North, Nueva Zelanda: Dunmore Press.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga Fase 3: Establecimiento de una pedagogía culturalmente sensible de las relaciones en las aulas de las escuelas secundarias ordinarias*. Un informe de investigación para el Ministerio de Educación. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2009). *Te Kotahitanga: abordar las disparidades educativas que enfrentan los estudiantes maoríes en Nueva Zelanda*. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 25(5), 734-742.
- Bishop, R., Berryman, M., Powell, A. y Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga Fase 2: Hacia un enfoque de toda la escuela*. Un informe de investigación para el Ministerio de Educación. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S. y Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: Las experiencias de los estudiantes maoríes de los años 9 y 10 en las aulas ordinarias*. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño*. Massachusetts: Prensa de la Universidad de Harvard.
- Bruner, J. (1996). *La cultura de la educación*. Londres: Prensa de la Universidad de Harvard.
- Canter, L. y Canter, M. (2001). *Gestión del comportamiento positivo para las aulas de hoy* (3ª ed.). Bloomington, IN: Árbol de soluciones.
- Cavanagh, T. (2003). *Escolarización para la paz: Cuidando a nuestros niños en la escuela*. Experimentos en Educación, 31(8), 139-149.
- Cavanagh, T. (2004, octubre). *Criminalización de nuestras escuelas: efectos sobre el cuidado y la formación de los maestros*. Ponencia presentada en el discurso de invitación (18 de octubre de 2004): Escuela de Educación, Universidad de Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda.
- Cavanagh, T. (2005). *Construyendo relaciones etnográficas: Reflexionando sobre temas clave y luchas en el campo*. *Waikato Journal of Education*, 11(1), 27-42.
- Cavanagh, T. (2008). *Escolarización para la felicidad: repensar los objetivos de la educación*. *Kairaranga Journal of Educational Practice*, 9(1), 20-23.
- Cavanagh, T. (2009a). *Creando un nuevo discurso de paz en las escuelas: Justicia Restaurativa en educación*. *Revista de Estudios de Paz y Justicia*, 18(1, 2), 62-84.
- Cavanagh, T. (2009b). *Crear escuelas de paz y no violencia en tiempos de guerra y violencia*. *Revista de violencia escolar*, 8(1), 64-80.
- Elliot, J. (1988). *Investigación educativa y relaciones outsider-insider*. Estudios Cualitativos en Educación, 1(2), 155-166; Nueva York, NY: Routledge.
- Gay, G. (2000). *Enseñanza culturalmente sensible: teoría, investigación y práctica*. Nueva York, NY: Prensa del Colegio de Maestros.
- Glynn, T., Cowie, B., Orel-Cass, K. y Macfarlane, A. (2010). *Pedagogía culturalmente receptiva: conectando a los profesores de ciencias de Nueva Zelanda con sus estudiantes maoríes*. *Revista australiana de educación indígena*, 39, 118-127.
- Hooper, S., Winslade, J., Drewery, W., Monk, G. y Macfarlane, A. (julio de 1999). *Conferencias de grupos escolares y familiares: Te Hui Whakatika (un tiempo para hacer las paces)*. Trabajo presentado

12 T. Cavanagh et al.

- (7 de julio de 1999) en la Conferencia Cumbre Mantener a los Jóvenes en la Escuela sobre Absentismo Escolar, Suspensiones y Alternativas Efectivas, Auckland.
- Kemmis, S. y Wilkinson, M. (1988). La investigación-acción participativa y el estudio de la práctica. En B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Investigación de acción en la práctica: Asociaciones para la justicia social en la educación* (págs. 2136). Thousand Oaks, CA: Sabio.
- Ladson-Billings, G. (1994). Lo que podemos aprender de la investigación en educación multicultural. *Liderazgo educativo*, 51, 2226.
- Ladson-Billings, G. (1995). Hacia una teoría de la pedagogía culturalmente relevante. *Americano Revista de investigación educativa*, 32(3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (2006). De la brecha de rendimiento a la deuda educativa: comprensión logros en las escuelas de EE. *Investigador Educativo*, 35(7), 312.
- Macfarlane, A. (2004). ¡Kia hiwa ra! Escuchar la cultura: petición de los estudiantes maoríes a los educadores. Wellington: Consejo de Nueva Zelanda para la Investigación Educativa.
- Macfarlane, A. (2007). *Disciplina, democracia y diversidad: Trabajar con estudiantes con dificultades de comportamiento*. Wellington, Nueva Zelanda: NZCER Press.
- Macfarlane, A. y Bateman, S. (2005, agosto). Conectando con la cultura: El elemento crítico en aulas diversas. Documento presentado (14 de agosto de 2005) en el Congreso de Educación Inclusiva y de Apoyo Conferencia Internacional de Educación Especial (ISEC), Inclusión: Celebrando la Diversidad. Glasgow, Escocia.
- Macfarlane, A., Glynn, T., Cavanagh, T. y Bateman, S. (2007). Creación de escuelas culturalmente seguras para estudiantes maoríes. *Revista Australiana de Educación Indígena*, 36, 6576.
- Macfarlane, A., Glynn, T., Grace, W., Penetito, W. y Bateman, S. (2008). ¿La epistemología indígena en un marco curricular nacional? *Etnias*, 8(1), 102-127.
- McElrea, F. (1994). La intención de la Ley de niños, jóvenes y sus familias de 1989: ¿Justicia restaurativa? Ponencia presentada en la Conferencia de Justicia Juvenil de la Asociación de Tribunales Juveniles de Nueva Zelanda (Auckland) Inc., 25 de febrero de 1994, Auckland.
- McNaughton, S. (2002). *Encuentro de mentes*. Wellington: Medios de aprendizaje.
- Ministerio de Educación, (2008). *Ka Hikitia: Gestión para el éxito*. The Ministry of Education Māori Education Strategy, 2008-2012. Wellington, Nueva Zelanda: Ministerio de Educación.
- Asentimientos, N. (1992). El reto del cuidado en la escuela: Una alternativa de enfoque a la educación. *Avances en el Pensamiento Educativo Contemporáneo*, Volumen 8. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Asentimientos, N. (2002). *Educación de personas morales: una alternativa a la educación del carácter*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Asentimientos, N. (2003). *Felicidad y educación*. Cambridge, MA: Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Patton, M. (2003). Evaluación centrada en la utilización. En T. Kelleghan, DL Stufflebeam & LA Wingate (Eds.), *Manual internacional de evaluación educativa* (págs. 223-244). Boston: Kluwer.
- Prochnow, J. y Macfarlane, A. (2011). Manejo del comportamiento en el aula. En C. Rubie-Davies (Ed.), *Psicología educativa: conceptos, investigación y desafíos* (págs. 150-166). Londres: Routledge.
- Rogers, B. (2003). *Manejo del comportamiento, disciplina en el salón de clases y apoyo a los colegas*. Victoria, Australia: Publicaciones educativas de Paul Chapman.
- Smith, L. (2008). En terreno complicado: investigando al nativo en la era de la incertidumbre. En NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (3ª ed.) (págs. 113-143). Thousand Oaks, CA: Publicaciones de Sage.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstruyendo la educación especial y construyendo la inclusión*. Buckingham: Prensa de la Universidad Abierta.
- Thorsborne, M. y Vinegrad, D. (2004). *Prácticas restaurativas en las aulas: repensar el manejo del comportamiento*. Queenscliff, VIC Australia: Inyahead Press.
- Valenzuela, A. (1999). *Escolarización sustractiva: la juventud mexicana estadounidense y la política del cuidado*. Nueva York, Nueva York: State University Press.
- Vygotsky, LS (1981). La génesis de las funciones mentales superiores. En JV Wertsch (Ed.), *El concepto de actividad en la psicología soviética* (págs. 144-188). Nueva York, NY: Sharpe.
- Watchtel, T. (2005). El siguiente paso: Desarrollar comunidades restaurativas. Documento de 'El próximo paso: Desarrollo de comunidades restaurativas', IIRP 7th International Conference

Discurso: Estudios en Políticas Culturales de la Educación 13

(911 de noviembre de 2005) sobre conferencias, círculos y otras prácticas restaurativas, Manchester, Reino Unido. Obtenido de http://www.realjustice.org/library/man05_wachtel.html Wearmouth, J., Glynn, T. y Berryman, M. (2005). Perspectivas sobre los comportamientos de los estudiantes en las escuelas: Explorando la teoría y desarrollando la práctica. Milton Park, Inglaterra: Routledge.

Zehr, H. (2002). El librito de la justicia restaurativa. Relaciones sexuales, PA: Buenos libros.