

**MÁS ALLÁ DE LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y
RESPONSABILIDAD
EL CONCEPTO DE AKO VINCULADO A PRINCIPIOS EN
WĀNANGA**
*Beyond Accountability and Responsibility
The Concept of Ako Linked to Principles in Wānanga*

Mario Carvajal¹

Norma Rosales-Anderson²

Abstract

This article will explore the principles that positively influence both students and the commitment of teachers within Wānanga, a Māori tertiary education organization located in Aotearoa New Zealand. The centre of attention of this analysis will focus on the impact of relationships, spirituality, honesty, guardianship and the promotion of teaching and learning space within the ako concept.

The standardized approach to evaluation through quantitative indicators (accountability) and through key performance indicators will be compared to Māori values and principles, which are the markers and symbols of a deeper and more spiritual approach. The consequences of these principles will be analyzed in the teaching-learning process, namely: responsibility and accountability; as well as the effect of constant reminders on subjects of what is just honorable and equitable in terms of the search for the common good of people.

Key words: Intercultural approach - Māori education - spirituality in Wānanga

¹ Dr. en Educación Intercultural. Universidad Humanismo Cristiano. E-mail: marcarvajal@yahoo.com

² Master in Educational leadership and management. Te Wānanga o Aotearoa. E-mail: Norma.Rosales-Anderson@twoa.ac.nz

Resumen

El presente artículo explorará los principios que influyen positivamente tanto en los estudiantes como en el compromiso de los profesores dentro de Wānanga, organización de educación terciaria Māori ubicada en Aotearoa Nueva Zelanda. El foco de análisis se centrará en el impacto de las relaciones, la espiritualidad, la honestidad, la tutela y la promoción de espacio de enseñanza y aprendizaje dentro del concepto de *ako*.

El enfoque estandarizado de evaluación por medio de indicadores cuantitativos (rendir cuentas) y ser responsable a través de indicadores clave de rendimiento, se comparará con los valores y principios Māori, que son los marcadores y los símbolos de un enfoque más profundo y espiritual. Se analizará las consecuencias de estos principios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: la responsabilidad y la rendición de cuentas; así también, el efecto que tiene en los sujetos los constantes recordatorios de lo que es justo, honorable y equitativo en cuanto a la búsqueda del bien común de las personas.

Palabras clave: Enfoque intercultural – Educación Māori – espiritualidad en Wānanga

Artículo Recibido: 16 de marzo de 2016

Artículo Recibido: 13 de mayo de 2016

Posición de los autores

El llamado a escribir sobre conceptos Māori dentro de mi entorno de trabajo en Wānanga fue realmente emocionante. Sin embargo, después del compromiso inicial, me vi obligada a luchar con la realidad de mi posicionamiento, en el entendido de que soy una escritora argentina que está escribiendo sobre conceptos pertenecientes al mundo Māori, de ahí la tensión interna. Después de discutir estas preocupaciones con un erudito kaumātua (o anciano Māori), recordé la naturaleza bicultural de *ako* - o aprendizaje - y la enseñanza en el contexto de Wānanga. En esta perspectiva, los cuerpos de conocimiento tanto Māori como no Māori, están invitados a participar en el proceso de *ako*. Del mismo modo, he tomado una similar posición dentro de la investigación “*Gestión de calidad en un entorno Wānanga, dos caras de la misma moneda*” (Anderson, 2014), de mi grado de Maestría en

Liderazgo Educativo y en mi actual investigación doctoral titulada: “*Más allá de la contestación improductiva. (Re) negociando calidad educativa en organizaciones de educación terciaria indígenas*”. Este último estudio me ha llevado a conducir mi investigación en dos organizaciones de educación superior, una de origen chilena y, la otra, argentina. En consecuencia, he podido volver a reencontrarme con mi país de nacimiento y mi primera lengua. Cabe mencionar que durante este proceso, se desarrollaron relaciones académicas y de colaboración, incluyendo aquellas de los autores del presente artículo. Este proceso ha permitido fortalecer el programa de investigación indígena que, a nuestro juicio, es una necesidad prioritaria tanto a nivel nacional como internacional.

Aquí el trabajo co-autor de Mario

Durante mi formación doctoral pude conocer la experiencia educativa intercultural de Chile y México, especialmente, del Estado de Chiapas. Tal experiencia marcó un punto de inflexión en mi vida, tanto personal como académica. A través de este proceso de investigación pude observar los esfuerzos individuales y colectivos de los sujetos indígenas por volcar la historia a su favor. En efecto, la educación constituye un campo de tensión y, por consiguiente, un espacio de lucha a la hora de concebir un mundo conforme a los parámetros que constituye la memoria histórica de los pueblos. Es por ello que se hace necesario abordar estos problemas desde una exigencia de mayor complejidad, por ejemplo, comprender el papel que cumplen las estructuras subyacentes en la especificidad sintáctica respecto a las problemáticas relacionadas con la multi/interculturalidad. De ahí que, encarar la realidad social desde esta perspectiva, sería de mucha utilidad a la hora de problematizar, por ejemplo: la relación dialéctica entre la “ideología nacionalista” y la “escuela nacionalizante”; como también, la concatenación: identidad, cultura y desigualdad estructural; la lógica de significación y tratamiento de la diversidad en la escuela, etc. Es en este marco de cosas que tuve la oportunidad de conocer la experiencia educativa de Wānanga. Una experiencia única que nos invita a repensar las prácticas educativas desde una exigencia inter/multicultural. La pertinencia cultural de la educación no se da sólo en el plano de un currículum diversificado sino también, en prácticas pedagógicas que incorporan didácticas de la otredad. Junto con ello, además de atender la diversidad en conformidad con un enfoque cultural-identitario, también atienden las necesidades de desigualdades estructurales, vale decir, un enfoque de clase. Desde luego, la especificidad de la relación del pueblo Māori y Estado-Nación, dista mucho de las experiencias latinoamericana; de ahí la

relevancia de indagar en tal experiencia. En suma, *Wānanga* constituye un ejemplo de lo que podríamos replicar en nuestra región resguardando las especificidades contextuales.

Este artículo considera las experiencias personales en el contexto de *Wānanga*. Esto incluye observaciones personales, sentimientos, interacciones dialécticas entre los estudiantes y sus profesores como coautores internos y externos en el aula de *Wānanga* en el marco de los estudios de grado de bachillerato de Servicios Sociales en esta organización.

Localización de *Ako*

Tradicionalmente *Wānanga* eran casas de estudios destinados a individuos elegidos que viajaban con el propósito de intercambiar conocimientos a través de Aotearoa New Zealand. En efecto, esta experiencia ayudó al mantenimiento de la sabiduría tribal (Robust 2007). Actualmente, *Wānangaha* ha sido establecida como organización terciaria para el desarrollo de tradiciones y prácticas Māori conforme a la Ley de Educación 1989 (Mead, 2003). De acuerdo con Knox (2005), *Tikanga* Māori es una tradición que se utiliza como base para todas las decisiones importantes y en consecuencia, se ha considerado como “la primera ley de Aotearoa” (Mikaere, 2012, p. 25). Asimismo, *Āhuetanga* ha sido descrito como una dimensión y un aspecto (Edwards, 2009) esencial del pueblo Māori. Este último autor afirma que tanto los conceptos de *Tikanga* Māori y *Āhuetanga* Māori son fundamentales para el conocimiento indígena.

Las Organizaciones educativas y, en particular, las organizaciones de educación terciaria están rodeadas de un entorno complejo y altamente desafiante. Para indagar sobre la calidad de la enseñanza dentro de estos parámetros, los líderes educativos tienen que lidiar tanto con múltiples y complejos factores internos y externos, como también, diversos intereses y numerosos valores y objetivos (Cardno, 2012). En general, las organizaciones de educación terciaria se esfuerzan por alcanzar altos estándares de calidad, dado que la educación es parte del desarrollo humano y de la preocupación gubernamental (De Knop, Theeboom, Cabañas, Van Hoecke y De Martelaer, 2004). El concepto de “calidad” ha sido difícil de definir ya que implica múltiples significados que son retratados de manera diferente de persona a persona (Sallis, 2002). En efecto, el concepto de calidad es difícil de alcanzar y se asienta dentro de un concepto filosófico que a menudo es problemático (Liston, 1994) o

resbaladizo (Walsh, 1994). Por un lado, el concepto de calidad puede ser visto como un absoluto y puede ser de naturaleza similar a la belleza, la bondad y todo lo relacionado con el prestigio y lo que es costoso (Sallis, 2002). Por otro lado, la calidad puede ser un concepto relativo (que exige contextualización y especificidad en conformidad con cada realidad) y, por ello, utilizado como un mecanismo de sostenimiento o abiertamente, de confrontación con respecto a los criterios que evalúan los servicios ofrecidos por las instituciones.

Las expectativas sobre la calidad en todas las organizaciones de educación terciaria, en general, están vinculadas a la *economía*, esto es, en la adquisición de los recursos, la *eficiencia* en el uso de los recursos y la *eficacia* en el logro de los objetivos. Esto se conoce en el campo de la gestión como el nombre de las 3E - las tres Es - ya que se refiere a actuaciones medibles del ámbito de la auditoría (Ball, 2003). Otro nivel de complejidad dentro de las organizaciones indígenas de educación terciaria como Wānanga, es indagar sobre la calidad educativa, pero, como se ha advertido, no sólo en virtud de los requisitos legislativos (criterios dominantes) del mundo occidental, sino también bajo el contexto del mundo Māori (Durie, 2009). Estas dos visiones de mundo se basan en características diferentes en términos de patrones de comportamiento, valores y creencias (Walker, 2004), incluyendo, además, tanto, cómo se logran los conceptos de rendición de cuentas y de responsabilidad, como la gestión de la calidad educativa (Anderson, 2014). En efecto, la gestión de la calidad educativa requiere entrelazar los procesos de rendición de cuentas y responsabilidad como una cuestión esencial para el aprendizaje, la enseñanza y la investigación (Ramsden, 1998).

Ako en relación con los principios ligado a la calidad

En Wānanga, el concepto de ako va más allá de los indicadores de rendimiento tradicionales o “normales” que miden el desempeño educativo de los estudiantes. Así pues, Ako ocupa un lugar importante entre el maestro que enseña y el alumno que aprende y viceversa, ya que los dos enseñan a través de sus experiencias vividas (Freire, 1993), donde se considera el intercambio de ideas, participación del conocimiento, tiempo, espacio y energía (Mead, 2003). Por consiguiente, un intercambio dialéctico de conocimiento, de ideas y de experiencias, fomenta un estado constante de aprendizaje que se produce a través de ako (Pere, 1994). La riqueza de ako incluye la acción pedagógica por medio de la adquisición de contenidos y la transmisión de contextos, puesto que son relevantes para el concepto

de “colocación del alumno”, en cuanto a que éste sea ubicado en el centro de las interacciones (Ohia, 2006). Freire (1993) rechazó la presuposición opresiva y deshumanizante de que los estudiantes son meros recipientes vacíos a la espera de ser llenados. Por el contrario, Freire (1993) le ha otorgado una particular significación al proceso educativo en el entendido de que tanto los estudiantes como el profesor “se convierten en corresponsables de un proceso en el que todos crecen” (p. 61). Esta idea se resume inherentemente a través del concepto de ako como un proceso educativo fundamental para la creación, la conceptualización, la transmisión y la articulación del conocimiento Māori (Nepe, 1991).

El poder compartir el conocimiento a través de ako, promueve que los estudiantes sean liberados del temor a expresarse y, por lo tanto, libres de opresión. La idea de superar la opresión está vinculado a un reconocimiento crítico de sus causas y, en consecuencia, tal conciencia, permite la acción transformadora a objeto de crear una nueva situación en la búsqueda de una humanidad más plena (Freire, 1993). Pohatu (2012); en este mismo sentido, nos advierte de un estado similar a la idea de liberación en términos de una praxis transformadora alimentada por la búsqueda de Mauri Ora o bienestar, que se interpreta como “ser plenamente consciente de las posibilidades de transformación en nuestras responsabilidades y actividades individuales y de grupo” (p. 9). Esta transformación se constata en el establecimiento de normas y obligaciones, en términos de la calidad educativa como una parte integral en los espacios de reunión y de diálogo, procesos también vinculados a ako (Pohatu, 2008). Las Karakia u oraciones y las Waiata o canciones, son ejemplos de aquellos elementos que hacen parte de los rituales que rodean constantemente al concepto de ako dentro del mundo Māori (Mead, 2003). Lo que se ha venido señalando, sostiene la idea de que los pueblos indígenas están invitados a participar en la educación terciaria sin necesidad de abandonar los enfoques tradicionales de su conocimiento (Durie, 2001). Por lo tanto, Tikanga Māori o tradiciones Māori, se concatena con el concepto de calidad educativa y, a la vez, produce una vinculación con las relaciones humanas incorporando las razones espirituales, emocionales e intelectuales en cuanto a cómo y por qué se producen los principios Māori (Mead, 2003). Tikanga Māori se basa en valores y principios en conformidad con las voces ancestrales que guían y orientan la responsabilidad colectiva y, por consiguiente, ayudan al mantenimiento de la armonía social (Pohatu, 2007). En la actualidad, Tikanga Māori ha vuelto a existir y es valorada dentro de los contextos educativos en Aotearoa Nueva Zelanda.

Hay tres Wānanga dentro de Aotearoa Nueva Zelanda que están proporcionando evidencia de que hay una determinación de la gente Māori en conservar sus tradiciones y su propia base de conocimientos (Walker, 2005). Desde su creación en 1992, Wānanga ha trascendido el marco normativo de las autoridades de acreditación (Estándares de acreditación) en Nueva Zelanda y, desde entonces, está reorientando la calidad educativa dentro del marco epistemológico indígena del ámbito nacional e internacional. De ahí que Wānanga reclame el posicionamiento (cultural, político y epistemológico) a objeto de ayudar al pueblo “Māori para ver e interpretar el mundo a través de los ojos Māori” (Royal, 2005, p. 10). Cuando se trabaja con Māori, se requiere una cosmovisión y una visión del mundo en concomitancia con el pueblo Māori, puesto que se requiere de parámetros que orienten y conduzcan la praxis de los sujetos (Durie, 2001). Los valores y principios en el marco del mundo Māori se colocan en el centro de todas las interacciones, no son complementarias como puede ser en el caso de los no Māori (McCaw, Wakes, Gardner, 2012). Existe una dicotomía entre los valores relacionados a las visiones del mundo occidentales y los valores vinculados al mundo Māori (Nakata, 2007; Walker, 2004). Por un lado, el mundo occidental está ligado a la individualidad y, a menudo, se ocupa de dimensiones relacionadas, por ejemplo, con el cumplimiento de plazos y metas, rellenos de formularios, informes, reglamentos, políticas y procesos (burocracia occidental). Los valores y principios atribuidos a las visiones del mundo occidental son la responsabilidad, fiabilidad e integridad (Anderson, 2014). Los principios de las relaciones (humanas), así como, la espiritualidad, la honestidad, la tutela y la promoción de espacio dentro del concepto de ako, están concatenados con el mundo Māori. Entre otros criterios, estos principios se consideran marcadores y herramientas de evaluación de la calidad educativa ofrecida en el plano todas las interacciones, puesto que promueven la búsqueda de Mauri Ora o bienestar general (Pohatu, 2008).

Ako está esencialmente ligado a un concepto general de las relaciones y las experiencias de vida de los estudiantes y sus profesores como un cuerpo colectivo dentro de Wānanga. Estos profesores suelen hablar de la importancia de las relaciones en sus aulas. De ahí que las altas expectativas del docente con respecto a sus estudiantes sea fundamental, para la consolidación de la relación humana que se establece entre ellos, en tanto implica compromiso y atención con respecto a la formación y autoestima, elementos que son esenciales en los procesos de concreción de relaciones (Bishop & Berryman, 2006). Las relaciones fomentan un ambiente educativo donde los estudiantes comparten la responsabilidad por el aprendizaje

de los demás participantes, en lo que Bishop y Berryman (2006) denominan ‘el discurso espiral’. Este concepto también se relaciona con el reparto del poder y una visión común dentro del salón de clases.

La idea de la construcción de relaciones dentro del aula trae consigo responsabilidades y obligaciones, no sólo para la gente Māori, sino también para los no Māori que son invitados a compartir las relaciones en el marco del mundo Māori. Las relaciones se llevan a cabo entre los Māori y los no Māori que están mentalizados en trabajar en colaboración y apoyo con un objetivo común (Smith y Reid, 2000), como es el aprendizaje y la enseñanza vinculado a Ako. La importancia de las relaciones, en oposición al individualismo, caracteriza la cosmovisión Māori que resguarda los intereses del conjunto por sobre los individuales, de ahí que sea un concepto relevante para los estudiantes en el ámbito de su formación, de acuerdo a los estudios realizados por Anderson (2014), O’Brien (2013) y Whaanga (2012). Estas relaciones son significativas y recíprocas, movilizadas a través de formas culturalmente apropiadas que promuevan compromisos más profundos entre las personas (Bishop, 2005). Las relaciones también llegan a construir conexiones entre las personas basadas en conceptos tales como: la fe, el amor, la esperanza y la humildad (Ohia, 2006). A través de estos conceptos, las personas de diferentes culturas y creencias se convierten en familia extensiva con y entre sí, que refleja, desde nuestra perspectiva, un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje. Así también, Akhter y Leonard (2013) afirman que el proceso de aprendizaje y enseñanza permite la reivindicación de verdades culturales. Esta realidad liberadora se lleva a cabo a través de la educación de los estudiantes, toda vez que sean capacitados a desafiar la colonización y el concepto tradicional de una sola verdad y una sola realidad (hegemonía cultural presente en la lógica de la educación tradicional-nacionalizante). Por lo tanto, los estudiantes pueden reclamar un posicionamiento cultural como resultado de una consolidación de sujetos críticos y reflexivos (Freire, 1971) lo que, en consecuencia, permite que se produzca la transformación, en última instancia.

Dentro del concepto de ako, intrínsecamente la noción de espíritu toma un lugar vital en términos de que conduce, reconoce y valora la presencia de un poder superior. El concepto de espiritualidad es reconocido y valorado dentro de las cosmovisiones indígenas, y en particular, dentro de Wānanga, que, explícitamente, declara ser una organización de educación terciaria con principios indígenas. El concepto de la espiritualidad ha recibido mayor atención en la retórica de las últimas

dos décadas. Sin embargo, no existe una definición clara de la espiritualidad, ya que se ubica dentro de un ámbito filosófico. Dentro del mundo Māori, el concepto de espiritualidad se encuentra relacionado con mundos físicos y, a la vez, espirituales, que están conectados con las actividades en el mundo material todos los días y bajo la influencia de los poderes provenientes del mundo espiritual superior (Marsden, 2003; Reilly, 2004). La gente Māori puede imaginar, sentir y apreciar el alma, el pulso y el ritmo del mundo espiritual (Pohatu, 2007). Ohia (2006) afirma que “los asuntos espirituales están en la parte principal de la vida cotidiana de los Māori” (p. 112). Este autor defiende la liberación de los Māori y se opone a la idea de religiosidad occidental a favor de una espiritualidad, puesto que reconoce que la expresión espiritual estimula la integridad y la identidad Māori que se asienta en sus valores y principios tradicionales siempre en desarrollo. Un ejemplo de la importancia de los principios que son el núcleo de la práctica, es la visión de Pohatu (2008). Este autor coloca el concepto de “relaciones de respeto” en el núcleo del programa de Servicios Sociales de Wānangaa través de la creación y desarrollo del Bachillerato en Estudios Sociales dentro de la organización.

La espiritualidad ha recibido poca atención dentro de la academia occidental. Tradicionalmente, sólo temas científicos y racionales han sido valorados y reconocidos bajo su lógica y, por ende, constituyen el centro de la jerarquía curricular. Sin embargo, los estudios muestran que los estudiantes adultos pueden desarrollar su propia espiritualidad, a través de la creación de significado de sus relaciones, con el valor de sus propias experiencias y la construcción del conocimiento (Tisdell, 2003). Cuando los maestros se involucran con los estudiantes en las reflexiones y en el intercambio de historias, un estado espiritual permite que emerjan conexiones más allá del dominio terrenal (Ramsden, 1998). La espiritualidad está vinculada a las conexiones profundas, honestas, vitales y vibrantes entre estudiantes, profesores y sujeto; estas conexiones se basan en la confianza más allá de los egos personales (Palmer, 1998). La relación y conexión entre la espiritualidad y el alto nivel de los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, han sido destacados en estudios llevados a cabo en Te Wānanga o Aotearoa (Akhter y Leonard, 2013; Anderson, 2014; Freeman, 2011; Maged, Manuel, Anderson, 2015).

La transformación social a través de la educación, es constatada por los propios estudiantes que, a menudo, sostiene aquellos testimonios de experiencia de vida que acontecen dentro del contexto de ako Wānanga. Esta transformación tiene lugar cuando las personas se conectan y reclaman sus historias sagradas, sus imágenes,

sus símbolos y experiencias vividas dentro de sus culturas de origen (Abalos, 1998). Es por ello que, dentro de Ako, tanto estudiantes como maestros pueden compartir y expresar sus ideas y experiencias, ya que no hay restricciones que limiten aquello (O'Malley, et. Al., 2008). Este espacio espiritual que acontece dentro de Wānanga es una fuente que infunde propósito y entusiasmo, y, en consecuencia, favorece la calidad educativa (Ohia, 2006). Dentro de la educación indígena, la calidad se da cuando el alma, el cuerpo y el espíritu se unen a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, también llamada la triangulación de significado (Meyer, 2013).

El concepto de honestidad está relacionado con los conceptos de lo que es correcto y verdadero. También, a menudo, honestidad se relaciona con integridad de la persona, en tanto supone hacer lo que es correcto conforme a valores. En este mismo sentido, Pohatu (2008) se refiere a ser veraz como la aplicación consciente de la honestidad y la sinceridad. Mead (2003), por su parte, vincula los conceptos de veracidad y de lo que es correcto (tika y pono) a través de una práctica consistente con estos valores, concomitante con las tradiciones Māori, vale decir, Tikanga Māori. Cabe advertir que estos conceptos mencionados, al estar traducidos, pierden algo de su significado real en el marco de la cosmovisión Māori, (Mead, 2003), de ahí que sea necesario un resguardo epistemológico de los conceptos.

El principio de la tutela está relacionado con el cumplimiento de la obligación fundamental de cuidar o proteger (Pohatu 2004). Este autor advierte que esta definición podría ser vista como simplista, cuando, en la realidad, esta noción ciertamente connota una complejidad, ya que se refiere a las relaciones humanas que se dan entre profesores y estudiantes sobre la base de una responsabilidad recíproca (propósitos y obligaciones); y, a la vez, esto se extiende a las relaciones con aquellas personas que nos rodean, así también, con el medio ambiente (Pohatu, 2004).

La noción de cuidar o proteger, se constata tanto en el aspecto teórico como en una perspectiva práctica de las interconexiones que se dan entre los estudiantes y su maestra(o). La dimensión filosófica de cuidar o proteger, implica la reciprocidad en conformidad con Ako. Cabe señalar que este concepto se refiere a la reciprocidad en el marco de la enseñanza y el aprendizaje, y en consecuencia, supone cuidar y ser cuidado, proteger y ser protegido. Estos conceptos están vinculados a la idea de tutoría que surge de ako. En efecto, el concepto de tutoría se refiere a una noción de relaciones respetuosas. Cuando el respeto se mantiene dentro de las relaciones, esto

proporciona un espacio seguro que se crea y se disfruta durante las interacciones humanas.

La noción de espacio, dentro del contexto de ako, se refiere a la calidad educativa en cuanto a asegurar las mejores prácticas, ya sea dentro de un tema o bien, en el espacio de interacciones humanas (Pohatu, 2004). Este punto de vista se conecta con cada uno de los principios mencionados al proporcionar un espacio seguro dentro de las interacciones que se entrelazan en un momento, un lugar y un espacio determinado. A través de ako, la idea de promover un espacio seguro se instala y se significa como un lugar estratégico, ya que permite el intercambio de diferentes visiones del mundo. Es así que esta noción permite y sugiere a los estudiantes y su maestra (o) que puedan reclamar este espacio seguro, puesto que éste se requiere para el buen funcionamiento del espíritu, del alma y el cuerpo en cuanto a la búsqueda de Mauri Ora o bienestar general.

Asimismo, los estudiantes y maestra (o) dentro del espacio Wānanga, disfrutan de un infraestructura física que garantiza un espacio seguro, puesto que se les ofrece modernas aulas que están equipadas con recursos eficientes, incluyendo alta tecnología. A pesar de que este espacio seguro (físico) se valora, todos los que estudian, trabajan o visitan los campus de Wānanga, se refieren al espacio espiritual; este espacio espiritual no es visible, pero es sentido por las personas que visitan ocasionalmente o que pertenecen a la organización. Por otra parte, un estudio realizado al Programa de Bachillerato Bicultural de Servicios Sociales en Wānanga, ha llegado a la conclusión de que los estudiantes disfrutan de este espacio especial dado que pueden recuperar su identidad y a la vez, de construir determinadas prácticas hegemónicas que han condicionado su existir histórico. Es por ello que se pueden construir y potenciar tanto el conocimiento propiamente Māori, como también otros conocimientos de origen indígena en el contexto de la educación establecida en el departamento de Wānanga (Akhter y Leonard, 2013).

Si bien es cierto, los autores del presente artículo no son Māori, la literatura de Pohatu nos invita a reflexionar constantemente sobre la pertinencia contextual de los valores, normas y conceptos Māori ya mencionados. La calidad educativa dentro de las visiones del mundo indígena está relacionada con la armonía, esto es, cuando los estudiantes y maestra (o) conectan su mente, su cuerpo y su espíritu en el viaje del aprendizaje (Meyer, 2013). Por lo tanto, los valores y principios permiten contextualizar sus puntos de vista a través de la evocación de los “Frutos del espíritu”

(Gálatas 5: 22-23) conocidos como amor, alegría, paz, paciencia, benignidad, bondad, fe, mansedumbre y templanza. Los frutos del espíritu se observan en la práctica cuando estos principios guían las formas de pensar, ser y actuar de las personas. Por lo tanto, estos dos referentes mencionados (principios Māori y Frutos del espíritu), a nuestro juicio, son elementos orientadores que alimentan nuestra práctica reflexiva. Estos dos referentes, juntos o por separado, pueden ayudar a los sujetos a desarrollar procesos de autoevaluación en un orden espiritual, y que, desde esta perspectiva, consideramos que trascienden los indicadores de evaluación cuantitativa.

Los principios a los que nos hemos referidos, se convierten en compañeros constantes toda vez que otorgan una base sólida y promueven altas aspiraciones (Pohatu, 2004). Dentro de este contexto, los principios pueden ser considerados como “ángeles de la guarda” dado que siempre están promoviendo un viaje seguro hacia Mauri Ora, significado como un bienestar físico y espiritual. A través de este camino recorrido por los estudiantes y su maestra (o), cada principio es invisible, pero se conectan entre sí creando un aura que ilumina constantemente el camino de la vida personal y profesional. Sin embargo, esta aura es un recordatorio constante en términos de establecer expectativas de auto-calidad educativa.

La práctica de los estudiantes y maestra (o) en Wānanga es una práctica reflexiva sobre las normas y la calidad educativa que se enmarca consistentemente en los principios antes mencionados (Pohatu, 2004). Cada módulo proporciona herramientas de evaluación que permite consignar si cada uno de los principios aprendido y aplicado ha contribuido a avanzar hacia el Mauri Ora. Esta práctica está en línea con Pohatu (2004), quien ha afirmado que estos principios se consideran guardianes dentro del mundo Māori. Los principios explorados proporcionan una visión de la cultura que actúan como filtros, marcadores y herramientas que conscientemente se pueden aplicar en forma continua y constante para evaluar la calidad educativa dentro de cada interacción (Pohatu, 2008).

Durante las últimas tres décadas, el término calidad se ha relacionado con la rendición de cuentas. Tanto la calidad como la responsabilidad son términos que han jugado un papel importante dentro de las organizaciones de educación terciaria. Brundrett y Rhodes (2011) afirman que “el período transcurrido desde la década de 1980 podrían ser llamados con toda razón la era de la calidad y la rendición de cuentas en la educación” (p. 1). Los principios relacionados con el mundo

Māori proporcionan una perspectiva en cuanto a la gestión de calidad educativa desarrollada en Wānanga, trayendo como consecuencia una favorable evaluación respecto a los indicadores de rendimiento educativo. Por el contrario, como se ha insinuado anteriormente, desde una perspectiva occidental, generalmente, se fomentan las estructuras burocráticas establecidas y el cumplimiento de plazos, políticas y reglamentos que regulan los indicadores de rendimiento educativo (Anderson, 2014). Este mismo estudio muestra que la rendición de cuentas dentro de Wānanga va más allá del sistema de auditoría externa de gestión de la calidad. Así pues, los estudiantes y maestra (o) adquieren una profunda responsabilidad con respecto a los procesos de formación que se expresan en la implementación de una educación de calidad, y en consecuencia, una práctica compartida y validada como un acontecimiento que ocurre naturalmente, puesto que son guiados por los principios que advierten de lo que es correcto y verdadero.

En Wānanga, el término biculturalismo hace referencia a lo Māori y lo no Māori en cuanto a los cuerpos de conocimiento que orientan el proceso educativo, y a su vez, se vinculan con dos paradigmas que subyacen de fondo: por un lado, la perspectiva indígena Māori y por otro, el paradigma no Māori, respectivamente (Pohatu, 2009). A través del biculturalismo se practican los principios analizados anteriormente; éstos son compartidos no sólo por los estudiantes de origen Māori, sino también, por estudiantes de grupos étnicos multiculturales de Aotearoa Nueva Zelanda. De ahí que el Biculturalismo ha asumido un papel central en el cuidado y la intención de reivindicar lo que es justo, honorable y ético (Pohatu, 2004). Los estudiantes y maestra (o) como receptores de estos valiosos conocimientos, tienen la responsabilidad y la obligación de mantener y respetar estos principios. Estos principios, cuando se yuxtaponen a las creencias individuales, entrelazados, orientan la praxis educativa y por ende, promueven la responsabilidad individual y colectiva, a objeto de elevar la calidad de la educación. De ahí su relevancia.

Conclusión

La mayoría de las organizaciones de educación terciaria están vinculadas a la economía, a la eficiencia y la eficacia. Como se ha señalado, esta lógica de gestión se conoce como 3E, las tres Es, que constituyen un marco referencial medible para las auditorías externas de rendimiento (Ball, 2003). En Wānanga, las actividades de los estudiantes y sus maestra (o) están vinculadas a los ‘indicadores clave de rendimiento’ de acuerdo a las regulaciones legislativas, como en todas las

organizaciones terciarias. Sin embargo, en Wānanga, hay una dimensión formativa específica y especial, que es tutelada por marcadores y símbolos que van más allá de los criterios de rendimiento que nutre la perspectiva occidental. Dentro de la educación indígena, la calidad educativa es entendida cuando el alma, el cuerpo y el espíritu se unen a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, también denominada la triangulación de significado (Meyer, 2013). Los principios de las relaciones, la espiritualidad, la honestidad, la tutela y la promoción de un espacio seguro, son significados como influencia positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conocido como *ako* bajo el mundo Māori. Estos principios se constituyen como indicadores, tutores y compañeros constantes que guían a los estudiantes y su maestra (o) a través de *ako*, vale decir, en el trabajo constante hacia búsqueda de lo que es correcto y veraz dentro Wānanga (Pohatu, 2008). En Wānanga, ser responsable es concebido como un proceso personal que ocurre naturalmente. La praxis transformadora de la rendición de cuentas y la responsabilidad, es propicia para alcanzar una buena calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Akhter y Leonard, 2013; Anderson, 2014). En suma, las relaciones, la espiritualidad, la honestidad, la tutela y la promoción de un espacio seguro, entre otros, son los principios que guían todas las interacciones humanas. El suave toque de estos principios es un recordatorio constante de lo que es justo, honorable y ético en la búsqueda de Mauri Ora o bienestar de los estudiantes y de su maestra (o), que constantemente se alimenta a través del proceso de *ako* dentro Wānanga (Pohatu, 2008).

La Tabla siguiente, ofrece una visión general de los principios en virtud de los requisitos legislativos y los principios bajo el mundo Māori (Adaptado de Anderson, 2014, p. 48).

Tabla N° 1
NgaTakepū (Principios) dentro de Ako

Requisitos legislativos		El Mundo Māori	
Individualidad		Relaciones Espiritualidad	
Marcos	<ul style="list-style-type: none"> • Los plazos • Formas de presentación • Generación de informes • Reglamento • Políticas • Procesos 	Marcos	<ul style="list-style-type: none"> • Tikanga Māori • Āhuatanga Māori
Valores y Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad • Fiabilidad • Integridad 	Principios	<ul style="list-style-type: none"> • Whakapono • Tika and Pono • Kaitiakitanga
Rendición de cuentas y responsabilidad Adaptado de Anderson (2014)			

Glosario

Āhuatanga Māori.....	Dimensión Māori
Ākongā.....	Los estudiantes
Ahurutanga.....	Espacio seguro
Ako.....	Enseñando y aprendiendo
Hinengaro.....	Mental
Hoahaere.....	Compañeros constantes
Hui.....	Una reunión
Kaiako.....	Profesor
Kaitiaki.....	Guardián
Kaitiakitanga.....	Para cuidar de
Karakia.....	Oración
Kaumātua.....	Mayores (hombre)
KupuMāori.....	Palabras Māori

Manaaki.....	Preocuparse por
Mauri ora.....	Bienestar
Ngātakepū.....	Los directores
Pono.....	Verdad
Rangahau.....	Investigación
Te AoMāori.....	El mundo de los Māori
Tika.....	Correcto
TikangaMāori.....	Manera Māori
Tinana.....	Físico
Waiata.....	Canción/Canto
Wairua.....	Espíritu
Wairuatanga.....	Espiritualidad
Wānanga.....	Organización de educación terciaria Māori
WhakakohaRangatiratanga.....	Las relaciones respetuosas
Whakaponu.....	Honestidad
Whānau.....	Familia
Whanaungatanga.....	Relaciones
WhareAronui.....	Servicios sociales
WhareWānanga.....	Terciario Edificio de Educación

REFERENCIAS

- Abalos, D. (1998). *La comunidad latina in the United States*. Wesport. CT: Praeger.
- Akhter, S. & Leonard, R. (2013). *Takepū-principles approach: A new vision for teaching social work practice in Aotearoa*. In Jan Duke, Mark Henrickson, and Liz Beddoe (Eds.), Edited proceedings from the Social Workers Registration Board Conference 2013.
- Anderson, N.R. (2014). *Managing quality in a Wānanga setting. Two sides of the same coin* (Published MEDLM thesis). Unitec Institute of Technology, Auckland, New Zealand.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

- Bishop, R. (2005). *Freeing ourselves from neocolonial domination in research: A kaupapa Māori approach to creating knowledge*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 109-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bishop, R., & Berryman, M. (2006). *Culture Speaks: Cultural relationships and classroom learning*. Wellington: Huia Press.
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2011). *Leadership for quality and accountability in education*. New York: Routledge.
- Cardno, C. (2012). *Managing effective relationships in education*. London: Sage.
- De Knop, P., Theeboom, M., Huts, K., Van Hoecke, J., & De Martelaer, K. (2004). The quality of school physical education in Flemish secondary schools. *European Physical Education Review*, 10(1), 21-40.
- Durie, M. (1998). *Te mana te kawanatanga: The politics of Māori self-determination*. Auckland, New Zealand: Oxford University Press.
- Durie, M. (2001). *A framework for considering Māori educational achievement*. Paper presented at the Hui Taumata Matauranga, Turangi, New Zealand.
- Durie, M. (2009). *Towards social cohesion: The indigenisation of higher education in New Zealand*. Paper presented at the 2009 Vice Chancellors' Forum, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Edwards, S. (2009). *Titiro whakamuri kia mārama ai te wao nei: Whakapapa epistemologies and Maniapoto Māori cultural identities* (Published PhD Thesis). Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Freeman, J. (2011). Journey of Transformation. *Toroa-te Nukuroa*, 6, 19-23. Te Awamutu, NZ: Wānanga o Aotearoa.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

- Freire, P. (1971). J.E. Holland's Interview with Paulo Freire. In C. Jerez & J.H. Pico (Eds.) *Estudios Centro Americanos: Paulo Freire y la Educación (San Salvador)*, vol. 26, N°247/5, p.489-500.
- Knox, C. (2005). *Whakapumau te mauri: Values based Māori organisations* (Published PhD Thesis). Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Liston, C. (1994). *Managing quality and standards*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Maged, S., Manuel, W., Anderson, N. (2015). The Spiritual Footsteps of Teaching and Learning. Paper presented at the NZARE Conference Emancipation through Education. Te Whare Wānanga o Awanuiārangi Whakatane. 17 - 20 November 2015.
- Marsden, M. (2003). *The woven universe. Selected writings of Rev. Māori Marsden*. Masterton, New Zealand: The estate of Rev. Māori Marsden.
- Mccaw, C., Wakes, S. & Gardner, T. (2012). *Māori design and tertiary education. RHPF Southern Regional Hub Project*. Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa.
- Mead, H. (2003). *Tikanga Māori: Living by Māori values*. Wellington, New Zealand: Huia Publishers.
- Meyer, M. (2013). Holographic epistemology: Native common sense. *China Media Research*, 9(2), 1-9.
- Mikaere, A. (2012). *Changing the default setting: Making trouble to restore tikanga*. Kei Tua o Te Pae Hui Proceedings. Otaki, New Zealand: Te Wānanga o Raukawa.
- Nakata, M. (2007). The Cultural Interface. *Australian Journal of Indigenous Education*, 36(7), 7-14.
- Nepe, T. (1991). *Te toi huarewa tipuna: Kaupapa Māori, an educational Intervention System* (Unpublished Master of Arts Thesis). The University of Auckland, Auckland, New Zealand.

- O'Brien, Y. (2013). *Kāpuia Te Wānanga leadership and organisational culture at Te Wānanga o Aotearoa* (Published Master of Business Administration Thesis). University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Ohia, M. R. (2006). Towards a values-based transformation movement for Māori advancement: The case for spiritual, ethical and moral imperatives within Māori transformational movements (Published PhD Thesis). University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- O'Malley, A., Owen, J., Parkinson, D., Herangi-Searancke, T., Tamaki M., & Te Hira, L. (2008). Ako Moments: A Living Culture in an Educational Setting. Proceedings of the Traditional Knowledge Conference 2008. *Te Tatau Pounamu: The Greenstone door*. Auckland, New Zealand: NgāPae o te Māramatanga New Zealand's Māori Centre of Research Excellence.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pere, R. (1994). *Ako: Concepts and learning in the Māori tradition*. Wellington, NZ: Te Kohanga Reo National Trust Board.
- Pohatu, T. W. (2004). Āta: Growing Respectful Relationships. *He Pukenga Kōrero*, 8(1), 1-8.
- Pohatu, T. W. (2007). Distance Travellers. *Toroa-te-Nukuroa*, 2, 1-9.
- Pohatu, T. W. (2008). *Takepō: Principled approaches to healthy relationships*. In T. W. Pohatu (Ed.), Proceedings of the traditional knowledge conference. Auckland, New Zealand: Te Wānanga o Aotearoa.
- Pohatu, T. W. (2009). *Our stories, their stories, your stories and my story*. Te Awamutu, New Zealand: Te Wānanga o Aotearoa.
- Pohatu (2012). Mauri: Rethinking Human Wellbeing. MAI Journal, A New Zealand *Journal of Indigenous Scholarship*.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge.

- Reilly, P. (2004). Te Timatanga Mai o ngā Atua: Creation narratives. In T.M. Ka'ai, J. C. Moorfield, M.P.J. Reilly, & S. Mosley (Eds.), *Ki te whaiao: An introduction to Māori culture and society* (pp. 1-12). Auckland, New Zealand: Pearson Education.
- Robust, T. T. (2007). Developing Indigenous infrastructure in the university: Another era or another error? *MAI Review*, 1(7), 1-10.
- Royal, T. (2005). *Wānanga: And emerging higher education institution in New Zealand*. Otaki, New Zealand: Te Wānanga o Raukawa.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Smith, L., & Reid, P. (2000). *Māori research development. Kaupapa Māori principles and practices*, A literature review. TePuniKokiri.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walker, R. (2004). *Ka whawhai tonu matou: Struggle without end*. Auckland, New Zealand: Penguin Books.
- Walker, R. (2005). Quality assurance in tertiary education from a Māori (Indigenous) Perspective. Auckland, New Zealand: University of Auckland.
- Walsh, K. (1994). Quality, surveillance measurement. In K. A. Riley & L. Nuttall (Eds.), *Measuring quality: Education indicators and international Perspectives* (pp. 49-68). London: Palmer Press.
- Wahaanga, P. (2012). *Māori values can reinvigorate New Zealand philosophy* (Published Master of Arts in Philosophy Thesis). Victoria University, Wellington, New Zealand.