

---

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española*  
*de Educación Comparada*

NÚMERO 23 (Primavera 2014)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

---

*Sociedad Española de Educación Comparada*

ISSN: 1137-8654



---

## CONSEJO DE REDACCIÓN

---

### DIRECTORES

M<sup>a</sup> José García Ruiz (*UNED*) Javier M. Valle López (*UAM*)

### COORDINADOR DEL MONOGRÁFICO

Vicente Llorent-Bedmar (*US*)

### SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

### SECRETARIA DE CONTENIDOS

Bianca Thoilliez (*UEM*)

---

## CONSEJO EDITORIAL

---

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

---

## CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

---

### *Europa*

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

Antonio Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Miguel Á. Pereyra, *CESE*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Alejandro Tiana Ferrer, *OEI*

***América del Norte***

Robert Arnove, *University of Indiana*  
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*  
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*  
Carlos Alberto Torres, *University of California*

***América Central y del Sur***

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*  
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

***Asia***

Terri Kim, Associate Research Fellow, *Yonsei University and Brunel University*  
Mark Mason, *Hong Kong University*  
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

***Australia***

Anthony Welch, *University of Sydney*

***África***

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*  
Zohora Lhioui, *Universidad Moulay Ismael de Meknes*

---

Todos los artículos que aparecen en esta revista son evaluados por el sistema de “doble juez ciego”. Las evaluaciones han sido realizadas por miembros de la SEEC y por un comité evaluador externo a la SEEC.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2013

ISSN: 1137-8654

*Revista semestral*

*Nº. 23 (Primavera 2014)*

*Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)*

*Suscripciones: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada*

*(Despacho 205)*

*UNED-Humanidades. C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid*

*Distribución: Servicio de distribución de Impresos de la UNED*

*C/ Alberche, 6 - 28045 Madrid*

*<http://www.sc.ehu.es/seec>*

*<http://www.uned.es/reec/>*

ISSN: 1137-8654

*Depósito Legal: M. 38499-1995*

---

Los artículos publicados en la Revista Española de Educación Comparada están indexados en las siguientes bases de datos: ERIH, DIALNET, DICE, CINDOC, LATINDEX, IRESIE, REDINED, ULRICHS y HEDBIB. A 360°. Y además, aparecen en los siguientes catálogos: BRITISH LIBRARY, CIRBIC (CSIC), CREDI/OEI, CISNE (Universidad Complutense), LIBRARY OF CONGRESS, REBIUN, WORLDCAT, BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, CIDE, IOE LONDON, IBEDOCs.

---

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

# SUMARIO

## CONTENTS

LUIS MIGUEL LÁZARO, <i>IN MEMORIAM</i> Julio Ruiz Berrio y Ferrán Ferrer (IN MEMORIAM, JULIO RUIZ BERRIO AND FERRAN FERRER) .....	9
---	---

### MONOGRÁFICO: *Educación y grupos minoritarios*

#### MONOGRAPHIC SECTION: *Education and minority groups*

VICENTE LLORENT-BEDMAR, <i>Introducción: Educación y grupos minoritarios</i> (INTRODUCTION: EDUCATION AND MINORITY GROUPS) .....	15
ZHIYONG ZHU & SI XIANG, <i>Why Won't Talents Return Home? A Case Study of Contract Breach by Graduates of the Program of Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities</i> (¿POR QUÉ EL TALENTO NO VUELVE A CASA? UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA BRECHA CONTRACTUAL ENTRE GRADUADOS DE GRUPOS MINORITARIOS DEL PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DE ALTO NIVEL DE DE PERSONAL BACKBONE) .....	19
VICENTE LLORENT-VEDMAR, <i>Identidad cultural bereber y enseñanza del amazigh</i> (THE BERBER CULTURAL IDENTITY AND THE TEACHING OF AMAZIGH) .....	53
XAVIER RODRÍGUEZ & SAÚL VELASCO, <i>Otredad y construcción de futuro. La educación para los indígenas en México, un balance histórico</i> (OTHERNESS AND THE CONSTRUCTION OF THE FUTURE. MEXICO'S INDIGENOUS PEOPLE EDUCATION, A HISTORICAL BALANCE) .....	77
JUAN C. GONZÁLEZ-FARACO, INMACULADA IGLESIAS, HELIODORO M. PÉREZ & JUAN A. MORÓN, <i>Una infancia al límite: la protección social y educativa de menores con SIDA</i> (A CHILDHOOD AT THE EDGE: THE SOCIAL AND EDUCATIONAL PROTECTION OF CHILDREN WITH AIDS) .....	95
MING-TAK HUE & KERRY J. KENNEDY, <i>The challenge of promoting ethnic minority education and cultural diversity in Hong Kong schools: from policy to practice</i> (EL DESAFÍO DE PROMOVER LA EDUCACIÓN DE GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS DE HONG KONG: DE LAS POLÍTICAS A LA PRÁCTICA) .....	117
TERESA TERRÓN-CARO, TERESA E. CUEVA, ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ & BLANCA D. VÁZQUEZ, <i>Riesgos, recursos socioeducativos y apoyo institucional para las mujeres migrantes en tránsito por Tamaulipas (México)</i> (RISKS, SOCIO-EDUCATIONAL RESOURCES, AND INSTITUTIONAL SUPPORT FOR MIGRANT WOMEN IN TRANSIT THROUGH TAMAULIPAS (MEXICO)) .....	135

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES****ANALYSIS AND RESEARCH**

ANA DEL BARRIO, <i>De la reflexión personal a la reflexión crítica en equipo: Aprendizaje Permanente en Equipo, un modelo para una práctica reflexiva y democrática en la primera infancia</i> (FROM SELF-REFLECTION TO CRITICAL TEAM REFLECTION: PERMANENT LEARNING IN TEAMS, A MODEL TOWARDS A REFLECTIVE AND DEMOCRATIC PRAXIS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION) .....	163
CARMEN M. FERNÁNDEZ, <i>La asignatura educación comparada en el proceso de Bolonia: un estudio exploratorio de la opinión de los estudiantes</i> (CENTRAL DILEMMAS AND PERSPECTIVES COMPARATIVE EDUCATION IN BOLOGNA PROCESS: AN EXPLORATORY STUDY ABOUT STUDENTS' OPINION) .....	183
PILAR GARCÍA-ZARZA, <i>Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español</i> (DIVERGENCES AND CONVERGENCES BETWEEN SWEDISH AND SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM) .....	203
MIGUEL Á. MARTÍN y WILLIAM GARCÍA, <i>Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs. Educación Indígena</i> (NEW SCHOOL VS. INDIGENOUS EDUCATION IN COLOMBIA: TWO PEDAGOGICAL MODELS IN CONTRAST).....	223

**NOVEDADES EDITORIALES****BOOK REVIEWS**

GONZÁLEZ, I., GARCÍA DE LA TORRE, M. y RODRIGUES, C. (Coords.) (2013): <i>Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo</i> (Madrid: Biblioteca Nueva). Recensión a cargo de Montserrat Gallardo.....	243
PRIETO, E., MARTÍNEZ, A. y MUÑOZ, M. C. (Coords.) (2013): <i>Temas y Perspectivas de la Educación: La Educación Social ¿Realidad o Mito?</i> (Salamanca: Hergar). Recensión a cargo de Teresa Rebolledo, M <sup>a</sup> del Rocío Rodríguez y Julia Muñoz.....	247
SANTOS REGO, M. Á. (Coord.) (2013): <i>Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras</i> (Valencia: Brief). Recensión a cargo de Vicente J. Llorent .....	249
NAVARRO LEAL, M. A. y NAVARRETE CAZALES, Z. (Coords.) (2013): <i>Comparar en Educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques</i> (México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada). Recensión a cargo de Héctor M. Manzanilla .....	253







## **IN MEMORIAM: JULIO RUIZ BERRIO Y FERRÁN FERRER**

*IN MEMORIAM: Julio Ruiz Berrio and Ferrán Ferrer*

**Luis Miguel Lázaro \***

Este año ha sido bien triste en el plano personal-institucional para todos los que formamos parte de la *Sociedad Española de Educación Comparada*. Con no muchos meses de diferencia han fallecido dos queridos colegas, compañeros y amigos acreedores ambos de todo nuestro cariño personal y respeto intelectual: Ferrán Ferrer Julià y Julio Ruiz Berrio, Catedráticos del área de Teoría e Historia de la Educación en la que se incardina nuestra área de docencia e investigación, en la Universidad Autónoma de Barcelona el primero y en la Universidad Complutense de Madrid el segundo. De la bonhomía, generosidad y buen hacer en todos los planos que les caracterizaba puedo dar testimonio personal. He tenido el privilegio de haber formado parte de la Junta Directiva de nuestra Sociedad, bajo la Presidencia de José Luis García Garrido, entre 1994-1999, como Vocal acompañando al profesor Ferrer Julià en el mismo puesto y al profesor Ruiz Berrio como Vicepresidente. Más tarde, entre 1999-2002, con Ángel González Hernández como Presidente, el profesor Ferrer será el Secretario, el profesor Ruiz trabajará como Vocal, y lo les acompañaré como Vicepresidente. Todo lo vivido y compartido con ellos en esos años enriquece y conforma mis recuerdos, y alimenta ahora el impulso institucional a rendirles el merecido tributo y homenaje que por su rica trayectoria personal y académica les debe la *Sociedad Española de Educación Comparada*.

La vinculación académica del profesor Ruiz Berrio con la Educación Comparada es bien temprana. De hecho, ya en el curso 1968-69 imparte la asignatura de “Educación

---

\* Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada.  
Universitat de València (España).

Comparada” por primera vez en la Universidad Complutense de Madrid con carácter de optativa (Ferrer y Naya 2010: 135). Se encuentra en el núcleo de profesores que participa en el *II Congreso Mundial de Educación Comparada* en 1974 en Ginebra sobre “La eficacia y la ineficacia de las escuelas secundarias”. También en el *III Congreso Mundial y VIII Asamblea de la Comparative Education Society in Europe*, CESE, celebrados de forma conjunta en Londres en 1977 con el tema “Unidad y diversidad mediante la educación” (Tusquets 1979: 127). En 1979 asiste y participa activamente en la *IX Conferencia de la CESE* celebrada en Valencia sobre “Influencias de la investigación educativa internacional en las políticas nacionales de educación” (Formentín 1980: 28). Institucionalmente, en 1980 es “consejero de la Comisión Ejecutiva” de la *Sociedad Española de Pedagogía Comparada* que preside Ricardo Marín. Obtenida su Cátedra de Historia de la Educación en la Universidad de Oviedo impulsa la creación del *Centro de Pedagogía Comparada* de la Universidad de Oviedo siendo su primer Presidente (BSEPC 1983: 25). Justo por esas fechas, 1985, edita *Educación Comparada*, como Diccionario de Ciencias de la Educación, obra de la que era coordinador. Ruiz Berrio daba un perfil habitual en otros Catedráticos de Educación Comparada españoles que también trabajaban e investigaban en Historia de la Educación. En esa línea es uno de los promotores de la creación de la *Sección de Historia de la Educación* de la *Sociedad Española de Pedagogía*, germen de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* de la que será su primer presidente en 1989. Fue también el creador de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* en 2003. Sin embargo, no dejará de seguir colaborando en distintas actividades del área de Educación Comparada, además de con las ya citadas responsabilidades directivas en nuestra Sociedad en los años noventa, con la coordinación en 2000 de la obra *La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes*, donde se recogen trabajos que en una perspectiva visiblemente comparativa en procedencia, autores y perspectivas abordan un tema relevante en la Historia de la Educación como es el de la cultura escolar. O la excelente edición crítica en 2007 de una obra clásica de la Educación Comparada como *La teoría de las corrientes educativas* de Pedro Roselló Blanch.

Ferrán Ferrer Julià se forma en el ámbito de la Educación Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde a comienzos de los años ochenta Josep M<sup>a</sup> Quintana Cabanas es el Director del *Centro de Pedagogía Comparada* de la Universidad Autónoma de Barcelona adscrito a la *Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, que tiene además en funcionamiento un *Seminario de Documentación de Pedagogía Comparada* en relación con los materiales existentes en el área de Barcelona (Quintana 1983: 3). En 1983 Ferrán Ferrer es contratado como profesor Encargado de curso para impartir las asignaturas *Estadística aplicada a la Educación y Educación Comparada* (Educar 1983: 201), y colabora tanto en las tareas del citado *Centro* como en proyectos de investigación con otros profesores de la *Sección de Ciencias de la Educación* de su Universidad como Jaume Sarramona (Educar 1983: 196). Uno de sus primeros trabajos académicos –“El sistema educatiu de la U.R.S.S.”–se publica precisamente en la revista *Educar* que en 1983 dicha

Universidad dedica de forma monográfica a la Pedagogía Comparada. No es casual que ese texto esté escrito en catalán. Sin perder nunca el referente comparado internacional –Vgr., su trabajo de 1998 sobre el Informe Delors–, el compromiso y preocupación de nuestro colega con la realidad y transformación innovadora en una perspectiva de equidad de la situación educativa de Cataluña será una constante en su trayectoria profesional. Buen ejemplo de ello son sin duda las investigaciones que con el apoyo de la Fundació Jaume Bofill dirige sobre los resultados del PISA en Cataluña en 2003 y 2009 o su trabajo de 2008 *L'estat de l'educació a Catalunya*. Temática que ocupará su actividad investigadora en los últimos años, traducida en publicaciones sobre esos problemas en *Revista de Educació* (2006), *Cuadernos de Pedagogía* (2007), *Revista Española de Pedagogía* (2010), *Foro de Educación* (2011), o su tarea en la coordinación del monográfico de la *Revista Española de Educación Comparada* (2012) dedicado a “PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales”. Por otra parte, su preocupación epistemológica por nuestra disciplina es patente en obras como *Educación Comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*, 1990, o *La educación comparada actual* de 2002, que han ayudado a la formación de muchos jóvenes investigadores en nuestro campo. Además de las responsabilidades institucionales con la SEEC ya citadas al comienzo de éste texto, al poco tiempo de la obtención de su Cátedra en la Universidad Autónoma de Barcelona pasa a presidir nuestra Sociedad entre 2002 y 2006. Una etapa que dedicará a consolidar los avances conseguidos en años anteriores al tiempo que impulsará nuevas iniciativas de reconocimiento a la tarea de investigación de nuestros jóvenes colegas, o a la utilización de las nuevas tecnologías en red para facilitar la comunicación en el terreno académico entre todos aquellos que trabajamos en el ámbito de la Educación Comparada e Internacional.

Sirvan estas breves e incompletas notas biográficas como reconocimiento y tributo inicial de nuestra Sociedad a ambos colegas a la espera de posteriores contribuciones más amplias, plurales y sosegadas de colegas que también han tenido el privilegio de conocer, trabajar y compartir amistad con Julio Ruiz Berrio y Ferrán Ferrer.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- (1983): “Actividades y noticias de los Centros de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada”, *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, 6, 21-26.
- (1983): “Activitats generals del professorat de la Secció”, *Educar*, 3, 195-201.
- FORMENTÍN, J. (1980): “Crónica de la IX Conferencia de la Sociedad Europea de Educación Comparada”, *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, 3, pp. 12-34.
- FERRER, F. (1990): *Educación Comparada: fundamentos teóricos, metodología y modelos*. (Barcelona, PPU).

- FERRER, F. (1998): Cap a l'educació de l'any 2000: una visió de l'informe Delors (Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona).
- FERRER, F. (2002): La educación comparada actual (Barcelona, Ariel).
- FERRER, F. (Dir.) (2006): PISA 2003 a Catalunya, una ullada a les desigualtats educatives, (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- FERRER, F. et al. (2008): L'estat de l'educació a Catalunya (Barcelona, Mediterrània).
- FERRER, F. y NAYA, L. M. (2010): "La Enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y Presencia en los Nuevos Grados de Educación", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2, pp. 133-147.
- FERRER, F. (Dir.) (2011): PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1983): "Presentación", Educar, 3, pp. 3-5.
- ROSSELLÓ BLANCH, P. (2007): La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos, edición crítica e introducción de Julio Ruiz Berrio (Madrid, Biblioteca Nueva).
- RUIZ BERRIO, J. (Coord.) (1985): "Educación Comparada", Diccionario de Ciencias de la Educación (Madrid, Anaya).
- RUIZ BERRIO, J. (Ed.) (2000): La cultura escolar de Europa, tendencias históricas emergentes (Madrid, Biblioteca Nueva).
- TUSQUETS, J. (1979): "La aportación española al comparativismo pedagógico", Revista de Educación, 260, pp. 115-131.

***MONOGRÁFICO***

***Monographic Section***

***Educación y grupos minoritarios***

***Education and minority groups***



# O



## INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN Y GRUPOS MINORITARIOS

### *Introduction: Education and minority groups*

Vicente Llorent-Bedmar\*

### INTRODUCCIÓN

Las actuales sociedades modernas se caracterizan por su diversidad cultural, necesitando unos sistemas educativos que respondan a esta compleja realidad. Esta frecuente heterogeneidad cultural no debe provocar que la supremacía de la cultura oficial dominante impida una adecuada atención a los grupos minoritarios. En una sociedad donde, cada vez más, coexisten mayor número de culturas y grupos étnicos, se ha de reconocer el derecho de los colectivos minoritarios.

La tradicional finalidad asimilacionista de estos sistemas educativos debe ser superada en pro de una sociedad más justa. Éstos han de dejar ser concebidos como herramientas destinadas a transmitir determinados contenidos, valores y actitudes propias de una cultura, para convertirse en propulsores del conocimiento, aceptación y respeto entre los distintos colectivos que integran la sociedad, mejorando la convivencia y alejándose del tan indeseable como frecuente etnocentrismo.

El reconocimiento y la protección de los derechos de las minorías en el terreno internacional bien pudieran tener su origen en la Sociedad de las Naciones, cuando adoptó diversos acuerdos sobre las minorías. Más tarde, con la creación de las Naciones Unidas, también se establecieron cierto número de normas, procedimientos y mecanismos en

---

\* Universidad de Sevilla (España).

relación con las minorías. Entre ellos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, y la Declaración de 1992 de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, constituyeron todo un hito en la defensa de los derechos de las minorías. En lo que respecta a la educación, éste último, indica con meridiana claridad que *“Los estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.”* (art. 4.3). Asimismo conmina a los estados a adoptar medidas en el ámbito educativo, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Además, las personas pertenecientes a estas minorías deben tener oportunidad de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto (art. 4.4).

Es tal la diversidad de colectivos minoritarios que no existe ninguna definición internacionalmente aceptada sobre qué grupos los constituyen. Estas comunidades no han de entenderse exclusivamente utilizando los criterios argumentados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre las Minorías, es decir, los nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos, sino que existe un amplio abanico de situaciones que discriminan a grupos minoritarios de índole variada. Entre ellas, las debidas al género, discapacidad, orientación sexual, etc.

Queda fuera de toda duda el necesario reconocimiento de los derechos de estos colectivos en una sociedad realmente democrática, donde estas comunidades puedan participar adecuadamente. No obstante, las legislaciones no acaban de reflejar íntegramente los compromisos internacionales adquiridos por los países, siendo común la existencia de políticas discriminatorias locales contra las minorías. A menudo, las actitudes de la población mayoritaria respecto a las minorías cambian muy lentamente, siendo más remisa que la propia legislación. Hecho al que no es en absoluto ajeno el papel de los medios de comunicación.

En los currículos establecidos en los sistemas escolares de muchos países, frecuentemente, se ignoran las aportaciones realizadas por los grupos minoritarios. Privar a los colectivos mayoritarios de un deseable aprendizaje sobre otras culturas que elimine o palíe estereotipos y prejuicios, no constituye el camino más adecuado. Al contrario, se les ha de ofrecer la oportunidad de ampliar sus horizontes, conocer nuevas culturas y enriquecer su vida. No olvidemos que una buena parte de la intolerancia surge de la ignorancia y, a ésta, se le debe combatir con el entendimiento y el respeto mutuo. Aún más, estimamos que una educación que socaba la identidad cultural de ciertos estudiantes tiende a desmotivarlos y a fomentar su absentismo escolar.



Los estados han de reconocer y apoyar la diversidad cultural, así como los derechos educativos de las minorías, garantizando su desarrollo. Dejando de entender que los sistemas educativos tienen como función instruir o transmitir unos determinados conocimientos, sino que además deben integrar a los estudiantes en una cultura que tiene distintas dimensiones: lengua, tradiciones, creencias, actitudes, formas de vida... Estas necesarias decisiones políticas han de plasmarse en una apropiada legislación socioeducativa que lleve aparejada su pertinente asignación de recursos.

En demasiadas ocasiones se ha pretendido y aún se pretende una integración educativa que implica una desvalorización de la cultura materna del alumno. La renuncia y abandono de las claves definitorias de su propia cultura se convertía en una condición sine qua non para garantizar su inmersión real y plena en la cultura mayoritaria. Los sistemas educativos han de entender la diversidad como un elemento enriquecedor y no como un problema que se cierne sobre la formación del colectivo mayoritario.

La demandada apertura de los sistemas educativos a las culturas minoritarias no nos debe hacer olvidar que muchas de ellas cuentan con sus propios sistemas tradicionales de educación. Su índole extraescolar les permite adecuarse a su *modus vivendi*, cumpliendo su función generación tras generación.



# 1



## WHY WON'T TALENTS RETURN HOME? A CASE STUDY OF CONTRACT BREACH BY GRADUATES OF THE PROGRAM OF TRAINING HIGH-CALIBER BACKBONE PERSONNEL FROM THE ETHNIC MINORITIES

---

*¿Por qué el talento no vuelve a casa? Un estudio de caso sobre la brecha contractual entre graduados de grupos minoritarios del programa para la formación de alto nivel de personal backbone*

*Zhiyong Zhu\* and Si Xiang\**

### **ABSTRACT**

In 2004, the Ministry of Education, National Development and Reform Commission, State Ethnic Affairs Commission, Ministry of Finance, Ministry of Human Resources and Social Security jointly released a special document *On Training High-*

---

\* College of Educational Administration, Beijing Normal University (China).

*Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities*, as a supporting measure for the strategy of human resources in western development of China. The central government takes it as an important force in thriving and developing the western region, especially the region where ethnic minority groups reside in the west. However, more and more graduates through the Program have breached or intend to break the contract of the Program. Why do they not abide by the contract and return to their hometown province for the work after they have enjoyed the preferential Program? This case study focused on three graduates who broke the employment contract through the Program, traced the origin and development of their minds and action, and demonstrated more about what hid behind the phenomenon. According to the deep interaction with these ethnic minority students, the research found that the social background under which high education policies for the ethnic minorities had greatly changed. The changes have challenged the implementation of the Program. Furthermore, under the socialistic market economy system, the employment contract of the Program couldn't be processed and secured as the involved actors have expected. Last but not the least, the graduates benefited from the Program have become more and more individualistic and diversified in their career development due to different micro and macro reasons.

**KEY WORDS:** Graduate students; Chinese education system; ethnic minorities; migration rates.

## **RESUMEN**

En el año 2004 y de manera conjunta, el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional para el Desarrollo y las Reformas, la Comisión Estatal de Asuntos Étnicos, el Ministerio de Economía, el Ministerio de Recursos Humanos y la Seguridad Social, publicaron una normativa especial para la *Formación de Alto Nivel de Personal Backbone entre las Minorías Étnicas*, como medida de apoyo a la estrategia de recursos humanos para el desarrollo de la zona occidental de China. El gobierno central considera un elemento clave el desarrollo de la región occidental, especialmente allí donde residen los grupos minoritarios. Sin embargo, cada vez más graduados universitarios que pasaron por el Programa han intentado pasar por encima o romper el contrato suscrito en él. ¿Por qué no cumplen con el contrato y regresan a sus provincias de origen para trabajar tras haber disfrutado de los beneficios que les brinda el Programa? Este estudio de casos se centra en tres estudiantes de grado que rompieron el contrato de trabajo suscrito dentro del Programa, se establecen el origen y evolución de sus pensamientos y acciones, y se avanza en el conocimiento de lo que hay detrás de este fenómeno. A través de una interacción profunda con estos estudiantes que pertenecen a alguna minoría étnica, la investigación ha determinado que las motivaciones sociales de las políticas educativas para grupos étnicos

minoritarios han cambiado mucho. Los cambios han desafiado la implementación del Programa. Además, bajo el sistema económico de mercado socialista, el contrato de empleo del Programa no podría desarrollarse ni asegurarse en el sentido en que sus actores lo preveían. Por último, los graduados universitarios que se beneficiaron de este Programa, son cada vez más individualistas y presentan una mayor diversidad en su desarrollo profesional como consecuencia de razones de tipo micro y macro.

**PALABRAS CLAVE:** Estudiantes de grado; Sistema educativo chino; Minorías étnicas; tasas de migración.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCTION**

With the deepening of reform and opening up, China is now on its way to becoming a more democratic and prosperous nation. Its overall strength and international status have been significantly raised, and Chinese people's living standards are improving steadily. However, sustainable and harmonious development is affected by such problems as the imbalanced development between east and west regions and the lag of development among ethnic minorities. Due to their own history and poor natural resources, ethnic minorities in the west lag far behind the other regions of China in terms of cultural, economic and political development, which often leads to disadvantages in education, especially higher education. According to government statistics, all professionals in the western region account for only 20.4% of the national total; among them, high-level professionals and technical personnel in the Western region account for only 13.6% of the national total, academicians of the Chinese Academy of Sciences (CAS) and the Chinese Academy of Engineering (CAE) in the Western region constitute only 8.3% (and almost none were born of ethnic minorities) and in terms of technical staff, engineers and scientific researchers in western regions account for only 15.4% and 8.8% of national totals respectively.

In order to reduce developmental gap between the eastern and the western regions where ethnic minority groups reside, the central government of China has implemented different preferential policies for enhancing access to secondary education and higher education for ethnic minorities, such as lowering the score line for ethnic minority student admissions to higher education institutions since 1950s (ZHU, 2010), building Tibetan Neidi Secondary Classes (schools) beyond Tibet from 1980s (ZHU, 2007) and boarding high schools for Uyghur students beyond Xinjiang in 2000 (CHEN, 2008), and so on.

Considering human resources to be crucial in both regional and national development, in July 2004, the Ministry of Education, National Development and Reform Commission, the National Ethnic Affairs Committee, the Ministry of Finance, and the

Ministry of Personnel jointly issued the document on Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities (MOE, et al., [教民Jiaomin No. 5], 2004). The Ministry of Education and the National Ethnic Affairs Committee subsequently issued a detailed Implementation Guideline of the Program of Training high-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities (MOE & NEAC [教民Jiaomin No. 11], 2005), which stipulated “directed enrollment, directed education and directed employment (Dingxiang zhaosheng, dingxiang peiyang, dingxiang jiuye)”, and that state-run colleges and universities should give preferential admission to students of ethnic minorities in M.A. program and Ph.D. program. With this policy, the Chinese government attempted to cultivate a large number of talented ethnic minority students by facilitating access to master’s or doctoral degree program and expected them to go back to contribute to their hometown development. The policy was implemented in 2005. Considering that students selected through this admission policy tended to be underprepared for graduate studies, the Implementation Guideline stipulated the selection of a number of mainland state-run colleges and universities as central training bases, where students would receive one-year of concentrated training, thus raising their "comprehensive educational level to meet or nearly meet the basic requirements for beginning the graduate education for master degree.

It is indubitable that this policy has increased ethnic minority groups’ access and participation in M.A. and Ph.D. programs. However, though a policy should be assessed and amended in accordance with changing factors such as economic, political and social environments and value orientations of policy subjects and objects, for a long time public attention has focused on what policies support ethnic minority education and promote ethnic minority development rather than on how to implement the policies or evaluate the results of implementation. After five years, how is the implementation of the Program of Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities (hereinafter referred to briefly the Program) progressing? How does the policy guarantee that graduates fulfill their corresponding obligations after benefiting from this preferential policy? Have these graduates become the mighty force promoting their hometown’s development as expected by the government?

Since 2006, more than 20,000 students have benefited from this preferential policy, and the first group of them graduated in July 2009. According to the Directed Education Agreement and the Employment Contract between them and the local government, signed before enrollment, they ought to return to their hometowns and work there. But the fact is many graduates have been unwilling to return home, and their breach of contract resulted in the futile efforts of the state government, no achievement in higher education cultivation for ethnic minorities, and a great brain drain of the west (MENG, 2006; LIU, 2009). Questions arise. Why were these talented students unwilling to return? Were they driven to stay in the east by better economic opportunities there? Was the actual employment they were offered

in their hometowns inferior to what had been stipulated in the contract? Can their decisions be explained by the graduates' own value orientations? Or were there any hidden rules in the policies that allowed the students to change their minds and not return? This study employed qualitative research methods to collect data, and explored and identified the reasons that the students who benefited the preferential policy breached the contract with the government.

## **1. LITERATURE REVIEW**

In China, much attention has been paid to the phenomenon that a large number of graduates from the west flow to the middle and east regions. Relevant studies are abundant. This paper will just present the literature relevant to the following two questions: (1) What is the current employment status of graduates of the Program? (2) Why do ethnic minority graduates flow from the west to the middle and east regions?

### **1.1. Current employment status of graduates of the Program**

Employment of graduates of *the Program* is significant for the graduates themselves as well as the development of ethnic minority communities in the west. Wei (2009) comments that such a program is “a great plan”, and he pertinently points out the defects of the policy --- no rational consideration in talent structure and distribution of different majors to be in great need in the ethnic minority regions. Take as an example Liaoning University of Petroleum and Chemical Technology, the northeast training base. Among 134 students enrolled, 107 were liberal arts majors while only 27 were science and engineering majors. Students majoring in liberal arts are abundant in the west, while more high-calibre science and engineering personnel are desperately needed. Inappropriate and imbalanced enrolments in majors will most probably result in new problems. Furthermore, the enrolled group includes not only in-service students but non-in-service students with the latter accounts for the larger part of the group<sup>1</sup>. Take Xinjiang Uygur Autonomous Region as an example. In 2007, 190 master degree candidates from Xinjiang enrolled in colleges and universities, 86 more than the total number of 2006. Such a number sets Xinjiang at the top rank of provinces in China benefiting from the Project. However, among them, in-service students are only 38 while non-in-service students are 152, accounting for 20% and 80% of the total respectively. Among the in-service students, 35 are teaching staff of higher educational institutes, accounting for 92.1%. Among these 190 students, 99 are graduating students from other higher educational institutes, accounting for 52.1% of the total<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> “In-service students” refers to the ones who have worked in their hometown organizations and will maintain their positions while studying in the enrolled colleges through *the Program*; “non-in-service” refers to the ones who have no formal working experiences before the enrollment.

<sup>2</sup> Refer to [www.xjedu.gov.cn/wjgg/wj/2008/18348.htm](http://www.xjedu.gov.cn/wjgg/wj/2008/18348.htm), retrieved on 2011-09-05.

During the implementation of this preferential policy, though there is the contract made between students and their hometown government, such a contract has defects in both the form and content. Consequently the contract often becomes a mere formality, and breach of contract becomes popular. Brain drain is serious; students who once benefited from the preferential policy seldom returned to fulfil their contracted obligations to serve the ethnic minority areas (MENG, 2006; LIU, 2009). Some in-service graduates and others who also should return home managed to take every means to get reassigned to another job far away from ethnic minority regions. The reason why such students can succeed in getting reassignment is that relevant rules are not so strict<sup>3</sup> (XIONG & LU, 2006). Most students regard this preferential policy as a steppingstone to higher education for masters or doctoral degrees, fulfilling their dream of graduate education to increase their own competitive abilities (AO, 2004; HUANG, 2009). Yang and Meng (2007) interviewed of a university's master's candidates admitted through the Project and showed that the majority's learning objective is to seek a better job outside the ethnic minority areas.

### **1.2. Reasons graduates flow from the West to the central and Eastern regions**

Talented students increasingly flowing from the western ethnic minority areas to other areas constitutes a threat to the economic and social development of the western ethnic minorities. Usually a comparatively developed metropolis is their top choice after graduation (XIONG & LU, 2006). Since the 1980s, the number of college-degree-hold talents flowing out of the west is over twice that of talents flowing into the west (WANG, 2005). Among those flowing out, the majority are young talents. Such a trend has not been checked, although it has slowed down a little in the last three years. Statistics show that, every year, a few of western-origin graduates of central or eastern colleges and universities return to work in western ethnic minority areas. Take Xinjiang Uygur Autonomous Region as an example. Every year, over 4,500 students from this region enrol in higher educational institutes in central and eastern areas, but less than 2,000 return to work in Xinjiang. In other words, the majority of graduates, many with majors that are desperately needed in Xinjiang, choose to work far away from Xinjiang (YANG, 2004). Another example is Ningxia Hui Autonomous Region. Every year, 2,500 students are sent to central and eastern colleges and universities, and less than a half return. Of those who major in science and engineering less than 40% return home (YANG, 2004).

According to Dou Kailong (2008), the underlying reasons for this brain drain are two. In a narrow sense, this preference is due to changes in individuals' mentalities, value orientations and future expectations; in a broad sense, these changes are the result of

---

<sup>3</sup> According to the agreement established by the Ministry of Education, the persons, who would not serve in the units to be designated in the agreement of the Preferential Program, would be requested to reimburse the fees allocated by the government for their study in the university, and to be fined 50% of the fees (Refer to [http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_763/201110/xxgk\\_125530.html](http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_763/201110/xxgk_125530.html)).



economic and social interactions within the market economy. Xiang (2003) argue that it is a natural law of social mobility that highly talented individuals are constantly flowing from place to place. Regional conditions, value shifts and family pressures are leading explanations for brain drain from the western areas, so we turn to these arguments in more detail.

### **1.2.1. Regional conditions**

Brain drain could simply be attributed to the push from the west and the pull from the middle and east (HUANG, 2004). With the widespread economic reforms and opening-up, the gap between the west and the middle-east regions has been further widened, leaving the western ethnic minority areas at an obvious disadvantage in their ability to attract and retain graduates because they offer comparatively lower salaries and limited career development (WANG, 2005; ZHAO, 2007). In addition, local governments as well as educational departments have not made appealing policies to attract graduates back home. Many who have earned a master's degree cannot find a suitable position upon returning to the west area (NIU, YANG, et al, 2009). Since well-educated individuals' material and mental needs for higher salaries and, more importantly, career development cannot be well satisfied, brain drain has every reason to exist.

In addition to limited economic opportunities, administrative and social "push" factors in the west are vital to explain the brain drain issue (Huang, 2004). In order to check the outflow of high-tech personnel, many employers in the west have taken irrational and impractical measures. For instance, the traditional bureaucratic administration is employed to strictly control the mobility of talented individuals, by denying them permission to change their registered permanent residence or organizational affiliation, withholding their personal files, or requiring high reparation (YAO & LI, 2005). These measures to keep people in the west may backfire by causing graduates to try to stay away from this region once they have left for higher education. In the developing western area, relational networks (*guanxi wang*) are important social capital; such networks have great impact on graduates' looking for job, especially for those from disadvantaged families. This constitutes another major reason why graduates are unwilling to go back home (ZHAO, 2007).

### **1.2.2. Students' value orientation**

Another major reason why students do not want to return home is their value orientations toward career and their mental state. Commonly students aspire to better working environment, higher salary and more room for future development, thus vying for employment in metropolises which boast better economies and better cultural environment. Students who are exposed to multicultural urban environments may view the western areas as the mirror image of the metropolis, backward, primitive and traditional (ZHANG, 2006).

Students in higher education view the slow development in the west as limiting their future achievements. This deadens the spirits of those who are qualified to serve their hometowns but not willing to dedicate themselves to the west (ZHAO, 2007). With the market economy widely spreading, students' sense of dedication to serving China is gradually weakening. To them, the slogan "Educated youth ought to work in whatever poor conditions to serve the country," which was popular decades ago, is now impractical (NIU, YANG, et al, 2009).

### 1.2.3. Family and marriage

Family pressure is another reason why many students choose to stay far away from the west. With heavy economic burdens, the family usually places great hope on the youth and wishes to change their fate through higher education. This expectation leads to students' desire to seek higher salaries so as to grow economically independent and repay the family (ZHAO, 2007).

Many rural parents in the west area believe that the moment their kids get admission to higher educational institutes, they are phoenixes from the tucked-away areas. They hope that their kids fly as high as possible, seek for better living conditions and never return to farm work (ZHANG, 2006). Students are unwilling to return for fear of pressure from their families as well as the society. They are worried that relatives and friends would despise them and think they are too incompetent to find a job outside (ZHAO, 2007).

Graduates from higher educational institutes are almost of the legitimate age of marriage. Once they fall in love or are engaged in marriage, they would prefer culturally and educationally developed areas so that their children would benefit. Large cities, especially Beijing and Shanghai, have made preferential policies for local permanent residents' children to enter local educational institutes. More and more graduates plan to stay in these cities for the sake of their future children's better education. Undoubtedly, poor education in the west affects students' choice of career (ZHANG, 2006).

Although there is a literature on the causes of brain drain, research on this issue in the context of the Project is not abundant. Interpretations and assessments of its implementation are scarce. Most studies account for the outflow of students from the west from a macro perspective, stressing the harsh natural environment, low economic development or backwardness of education and culture.

We narrow down our research to the question "Why do graduates of the Program of Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities breach the contract?" The present study takes a micro perspective to focus on graduates that have

breached or will breach the contract by examining their mentality and behavior before and after breach in order to disclose the underlying reasons.

## **2. CASE STUDY: EXPERIENCES AND DECISIONS OF THREE PROGRAM GRADUATES**

A case study enables researchers to obtain wider range of evidence, and offers researchers chances to enter into these graduates' inner world and listen to them so as to fully discern why they chose or will choose to breach the contract. We contacted the Program participants through the online Forum of High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities and through word of mouth, explaining our research to potential participants. Although many were reluctant to be interviewed for the project, several agreed to be our research subjects.

In addition to graduates who have breached the contracts, we also focus on students who have the intention to breach contracts. Since they are in search of employment and undergoing the transition of stepping into the world from universities, we can trace the whole process from the initial formation of the idea of breach, to hesitation, to final decision, to practice. We made close contacts with 11 ethnic minority students. After deeper communication, we choose three of them for our case study.

### **2.1. Data collection**

At the first stage, we used informal unstructured interview method. After studying the data and narrowing down topics, we conducted semi-structured interviews. Most interviews were face-to-face in Beijing. However, Zhang Yike lives in Shanghai, instead of face-to-face talk, we communicated with her through the internet from the start to the end of the research.

Questions in our interviews mainly focused on individual background information, initial learning motivation, graduate study and life experiences, factors affecting decisions about breach of contract, actual practice of breach, and changes in career planning.

With interviewees' permission, we recorded the interview, and made transcripts immediately after the interviews. We wrote down our reflections on the interviews, our insights from the interviews, and descriptions of language and body language of interviewees. With the research subjects' permission we supplemented the interview material with their own blog postings.

## **2.2. Research data analysis**

In order to facilitate our analysis, we present the information about the three research subjects in the follow table (Table 1). Research subjects' names are pseudonyms.

**Table 1. Basic Information about Research Subjects<sup>4</sup>**

Name	Ethnic Minority	Sex	Location of University	Major	Current State and Future Plan
Xiang Shang	Tu	Male	Beijing	History	Working in Zhongguancun Electronics shopping Mall, Beijing; waiting to start his own business
Zhang Yike	Miao	Female	Shanghai	Music	To work in Shanghai; to marry immediately after graduation
Li Ming	Zhuang	Male	Beijing	Law	To work in Beijing; saving money to buy himself a house in Beijing; never to return hometown

## **2.3. Reflection: I do not deserve the title “High-Calibre Backbone Personnel from the Ethnic Minorities”**

Xiang Shang told us in a forthright manner, “The one and only reason why I chose to study History is that History entrance exam is the easiest for me to pass and get enrolled.” He got his bachelor degree of Economics from a third-rate university in Hubei Province. He didn't like Economics but chose the major under his parental pressure.

“I idled away the total four years in the university. Since those courses were too difficult to follow, I gave up the study and spent all the time on computer games. In the 3<sup>rd</sup> school year, parents forced me to prepare for national postgraduate entrance exam. They thought a master's degree was a must for a better job. So I took the exam but failed. Later, they said Beijing was the top choice for further study and other cities such as Shanghai and Wuhan could not match it. So I chose Beijing. Anyway, I myself didn't want to stay in Hubei any longer. I had stayed there since I was born. I was tired of it” (Interview with Xiang Shang).

Xiang Shang intended to apply for a graduate program in Business Management at a key university in Beijing. Unfortunately, he failed the entrance exam. He said, “At that time, I was poor in major courses, and especially in English. Whenever I took English simulation tests, the grade could only be between 40 and 10. And I got 25 points the first time I took the entrance exam, failing the exam by 30 points...”

<sup>4</sup> In order to keep research subjects' identities anonymous, time of study, subjects' age and home provinces are not included in the table.

Though his parents urged him to take the exam for a second time, he refused resolutely, totally losing his confidence in English. His parents were ordinary civil servants; his uncle was a bureau director who had a powerful personal network. He promised to find Xiang Shang a decent job, but Xiang Shang refused the offer because he thought he was not fit for a position in an office. His refusal of the offer ignited several severe quarrels between him and his family.

No goal, no business. Xiang Shang could do nothing but wander around his hometown. But wherever he went, friends and acquaintances would always ask him similar questions, such as, "Have you graduated from the university? Where do you work?" Gradually he was reluctant to go out and talk to others. Surfing on the net became his only pastime. He was then at the lowest mood and in black despair. He wrote, "I feel as if a huge stone was pressing on me. I was stifling to death... I am eager to go into the world, but how can I survive?" (from Xiang Shang's blog, July 12, 2005).

Luckily, Xiang Shang saw a ray of hope.

"A friend of my mom's worked in the provincial Education Bureau. One day she told my mom that a preferential policy was just implemented. It was the Program of Training High-Calibre Backbone Personnel from the Ethnic Minorities. She suggested that I should have a try since the enrolment requirements were much lower. I immediately found it on the net. Too cool! The English entrance requirement is only 20-30 scores. I couldn't believe my eyes! Is that real? At the moment, I felt my chance had come. Learning from my previous failure, I decided to choose a major such as History, Politics. The fewer students there are to take the entrance exam, the less competitive the exam would be. I couldn't afford a second failure. I needed a 100% assurance. What's more, I had stayed at home too long. I was very eager to change my living environment. So long as I could get a diploma, it would be OK to choose any major. After consulting with my parents, I chose the major of History, and then I got the school admission" (Interview with Xiang Shang).

During the period between his failure and success passing the entrance exam, he underwent depression, self-doubt and uncertainty about the future. Such emotions totally disappeared when he received admission to school. He was longing for life in the metropolis. He wrote, "from now on, a new journey is displayed before me. I am a bit anxious, worried and excited, longing for the new life. Though I could not predict my life in Beijing, I would forever remember my resolution at the moment" (from Xiang Shang's bloc Aug., 20, 2006):

"The moment I got the school admission letter, my parents were so pleased. They told any acquaintance they met that I became a postgraduate funded by the state government. Those who heard about this gave me their hearty congratulations and praises. To me, it was not like that. I was rather clear that I would never become a postgraduate without that Project. But others' praises really made me proud and excited for a while. It proved my wise decision on choosing the major. I felt I didn't prepare very well in the last couple of months, for I had a bad memory, failing to mechanically memorize too much knowledge. But I passed the exam, anyway. So, I sincerely thank the Communist Party and the state government for this preferential policy. In fact, my whole family gives sincere thanks to the Communist Party and the state government" (Interview with Xiang Shang)

Such an expression is rather meaningful. Considering his poor English and his failure in another entrance exam, without such a preferential policy, Xiang Shang would most probably have failed again in the second entrance exam. Needless to say, he felt sincerely thankful to the Program. It enabled him to transfer from a county in Hubei Province to Beijing, the capital of China, and to give credit to his family. More importantly, his whole life was to be changed.

Before 2006, the image of Beijing in Xiang Shang's mind was restricted to his uncle's description and TV programs. Since the university was located downtown with many restaurants, leisure and entertainment places around and its own concentrated training base in the campus, he did not undergo the other research subjects' solitary life. Instead, he spent the first two months of the training year travelling around Beijing.

“Upon arriving, I had passion to walk around the city from time to time. Almost all scenic spots had witnessed my footprints. At that time, I just felt everything was fresh, and was eager to see what the capital was like. I thought then, later when I returned home I could proudly tell others that I had visited all scenic spots in Beijing” (Interview with Xiang Shang).

In this novel and fascinating place, Xiang Shang started his concentrated training.

“Forbidden City, Great Wall, Summer Palace, and Yuanmingyuan Park. To me, they are all alike. So I began to wander about shopping centers like Xidan, Wangfujing, and World trade Center, but only to find myself bored. You know, generally speaking, shopping is girls' business but not mine. Later when winter came, wind blew heavily and I stopped going outside...” (Interview with Xiang Shang).

As to the concentrated training courses, Xiang Shang said frankly, “I missed most of them.”

“The training courses were exclusively College Chinese, Ethnology and the like. I have not the least interest in them. They were of some use to Uighurs, but not me, because I could speak much better Chinese than them. I need not waste time in these courses. Since we could mechanically memorize the textbooks, we could get high scores. And teachers were not strict with us. They were too lazy to call the roll. Haha. Teachers were like hypnotists. In their classes, the absence rate was high, and most of the students present at class fell asleep...” (Interview with Xiang Shang).

From the above we can draw two conclusions. First, he thinks he is totally different from Uighurs. He learned to speak Chinese from the moment he was born and felt it was Uighurs that needed more education about mainstream culture. We will discuss ethnic identity in more depth in the next section. Second, Xiang Shang complained much about the curriculum and poor teaching quality. In fact, students of the Project were constantly making similar complaints in their QQ group. They lost interest in study, and “preferred surfing on the net and lying in bed to going to class”. The first year's concentrated training is vital to students' future study, but too much instruction of doctrines as well as ideology contributed to students' negative responses. Their learning motivation was severely

damaged. One person's absence from class sometimes lead to all the roommates skipping too, since the Program participants lived together in dorms on campus.

Feeling bored of the outside world, Xiang Shang began to stay in the dorm playing computer games all day and all night. He commented, "The carefree year soon passed. We all agreed no other period in our life could be so easy and pleasant. Alas, how I miss that time!" After summer, Xiang Shang began his real graduate study. He got rid of the old habit of playing truant. A supervisor was assigned to him but had few contacts with him.

"Two contacts a semester. The first was at the beginning of school year, the second meeting was at the end of the semester. Compared with my high school classmates who did not participated in the Program, I felt I was too lucky. Whenever I asked them to go for an outing, they were busy doing research assigned by their supervisors or were on research fieldwork outside the province with their supervisors."

However, soon Xiang Shang felt tired of such a free and slack life. He said,

"I wanted to go out, but didn't know where to go. All I could do was to surf on the net. Days went by. And one day, it struck me that how meaningless my life was! I resumed the feelings I had when I failed the national graduate entrance exam. I felt depressed. I fell into black despair, not knowing what to do next..." (Interview with Xiang Shang).

His three roommates were from other ethnic minorities, one Tibetan and two Mongolians. The Tibetan usually socialized with the Tibetan students. The two Mongolians stayed together most of the time and talked to each other almost exclusively in Mongolian. Xiang Shang did not understand a word. He said, "Even when they speak ill of me, I could not tell and instead I would give them a big friendly smile." Xiang Shang became a "minority" in his dorm. Sometimes he could not find a person to talk with. He started to reflect on his sense of ethnic identity.

"I wonder why I never thought of finding myself a friend of the same ethnic group ... The key is, even if I had had the idea, no one would have talked to me. You know, the Tujia ethnic minority has been so assimilated into Han culture that we are totally the same as the Han ethnic group in daily life. And we look alike. No one could tell that we are Tujia unless we bore words like "Tujia ethnic" in our face. No wonder we are not aware that we are Tujia. I used to live in Hubei province, never realizing that I am an ethnic minority. When I am in Beijing, I still have no strong feeling that I am an ethnic minority. At least, compared with my 3 roommates, I am not an ethnic minority" (Interview with Xiang Shang).

We then asked, "When did you realize that you are an ethnic minority? Or, when did you associate yourself with the concept of ethnic minority?" He blurted out,

"In my life, only twice. The first time was when I got additional 20 points on my entrance exam scores to higher education. The second was when I got the school admission with the aid of the Program. Without these preferential policies, all I could do was go to a three-year junior college, not to mention the graduate study" (Interview with Xiang Shang).

In terms of his future orientation, he said, although he knew very clearly when he signed the contract that he had to go back to serve his hometown, he did not spend much time thinking about it.

“At the very beginning, I thought about the possibility of returning home, and relatives had promised to find me a decent job. To be frank, I did not care at that time. To me, graduate education was the same as idling away time. All I needed was to wait and see if I could find a good job in Beijing” (Interview with Xiang Shang).

During the first half semester of the 2nd school year, he accompanied a friend of his to Zhongguancun Electronics Shopping Mall to buy a computer. One shop owner found that Xiang Shang had an extensive knowledge of electronics and invited him to help there. Being occupied with nothing, Xiang Shang accepted it, thinking that “it’s better to work in the shop so that at least I could have some guys to talk with. It is much better than staying in the dorm surfing on the net all day long.” So he started his part time job. Initially he just wanted to idle away time, but gradually he learned a lot.

“Though I didn’t do well in Economics studies, I came to realize that I am good at doing business. I made friends with others sharing the same ideals and thoughts, learned more about the business, and learned where to make money... During the second half of 2nd school year, it struck me for the first time that I should breach the contract. I planned to stay in Beijing, to be engaged in something I am really interested in” (Interview with Xiang Shang).

With the approach of graduation, the idea of breaching the contract became much stronger. When he went home for the winter holiday, he seriously raised the issue. His parents strongly opposed it for they had wished him to work near home so that they could take care of each other conveniently. But his uncle supported him and even promised to persuade his parents to accept his decision. He asked Xiang Shang not to worry about any issues at home and to work hard to become a boss himself.

Xiang Shang smiled, “My uncle is a local cadre in the government. Maybe all the cadres yearn for Beijing. He thought, I am able to manage the issue concerning your contract with local government so long as I could stay in Beijing. For all these years, my parents always took his words seriously. So they accepted my decision.” Xiang Shang’s uncle handled everything. Through his powerful personal relational network, he found an organization to employ him. In this way Xiang Shang nominally returned home in accordance with the contract. But in fact he would never appear in that organization. Instead, he is busy working in one Electronics Shopping Mall of Beijing. If this arrangement works out, after a five-year term of “service,” he can “justifiably” obtain his graduate diploma.

In the interviews with other graduates or graduating students, they thought Xiang’s arrangement was perfect and enviable. Obviously, not everyone has such a social capital or autonomy in decisions about their own destiny.



Now, Xiang Shang's salary per month reaches 2000-3500 RMB. The average labour time is about 11-12 hours per day, which makes him feel exhausted. In order to save money, he rents a room in a suburb in Beijing famous for its "ant colony" (where tenants are like ants, living so densely and poorly). One of his colleagues shares the room with him. Each of them has to pay 250 RMB per month. In the room there are only 2 beds. The lavatory is shared by all the tenants on the same floor. When we asked if we could visit his room, he refused with a smile, "That will freak you out. Never go there." Every day, Xiang Shang has to work until about 9 pm. Then he catches the last train of the day back home and falls immediately asleep. At about 7 am the next morning he gets up to catch a bus to work again.

We said, "If you had worked at your hometown, you wouldn't have felt so tired. The tempo of life there is much slower than that in Beijing. Besides, since your family has a strong personal network, you could have had a decent job, not to mention a house or a private car. You must be aware of that. Do you feel regretful for your choice?" He shook his head, saying,

"I cannot and dare not say that I am regretful, because it's my own choice. I won't feel regret unless I see the results...I don't know why once when I got accustomed to life in Beijing, I couldn't accept the tempo of life in my hometown. It is too simple and easy. But here in Beijing, we are struggling for our future. If I returned home without fame or fortune, friends and relatives would believe that I returned home because I failed to survive in Beijing. They all know it is only with my uncle's help that I could stay in Beijing. So I can't disgrace my uncle" (Interview with Xiang Shang).

He told us he was not satisfied with his current state at all. But he needed to accumulate experiences. Once the time is ripe, he plans to open his own business, becoming a boss himself.

Due to dismal employment prospects and ambiguous government policies at all levels, most of Xiang Shang's former classmates were in doubt about employment plans. They were distinctly divided into two groups. Upon graduation, Uighurs and Tibetans chose to return resolutely, while those from other ethnic groups with less ethnic identification hesitated. Eventually, Xiang Shang told us, at least a half of them breached the contract, either going to the developed coastal areas or staying in Beijing. No statistics are available about the number of students breaching contracts in his class. According to him, a classmate from Zhuang ethnic minority hesitated too long. At first he returned hometown to work immediately after graduation; two months later, he went back to Beijing, preparing for an entrance exam for a doctoral degree. And he still resorted to the same Program for doctoral degrees for ethnic minorities. According to his contract, he has to go back to work for at least eight years. But he said, "With a doctoral degree, it's much easier to find a job in Beijing. Once finding a decent job, I will breach the contract. If I can't find a suitable job then, I will return. With a doctor degree, I will be regarded much more highly by leaders." Xiang Shang seemed to despise such a behavior, "Sometimes I

think myself mean, breaching the contract after obtaining the master's degree. But compared with this classmate, I am much nobler. A man like him shouldn't pursue further education if he fails the national entrance exam. Why resort to the preferential Program? It is a shame."

In the end of the interview, Xiang Shang gave us a good suggestion,

"If you intend to make such a research, I think you'd better interview those Tibetans, Uighurs and Hui ethnic minorities who returned home with resolution. Some of them really finished graduate education with aspiration and dedication to their hometown development. And they followed such an aspiration to work in their hometowns. Of course, there are still those who returned home only because they couldn't really adjust themselves to places where the majority is Han ethnic. Haha. They deserve the title High-Caliber Backbone Personnel from Ethnic Minorities Talent more than I do" (Interview with Xiang Shang).

We asked, "Don't you think you deserve the title?" He didn't reply directly, instead, asked us, "What about you? Do you think I deserve it? Hmm, tell me the truth, do you think I deserve it?"

Xiang Shang's suggestion is in fact what we are thinking about doing next. The 56 different designated ethnic groups in China have varying senses of ethnic identity. What impact could such varying degrees of sense impose on High-Caliber Backbone Personnel from Ethnic Minorities? We hope to interview some Uighurs, Tibetans and Hui ethnic students who have strong senses of ethnic identity, further analyzing the underlying reasons why some breached the contract while others did not.

#### **2.4. Struggle: In Shanghai, I am more like a guest**

Zhang Yike, a beautiful Miao ethnic girl from Guizhou Province, has devoted herself to vocal music and dance ever since she was less than ten. Through the Program, she was studying in Shanghai, too far away from Beijing. Her communications, via internet, showed she was very homesick.

"At the very moment I got the school admission, I was too excited, too eager to see the splendour of the bustling metropolises like Beijing and Shanghai. The first concentrated training year was spent in Beijing where I could not adjust myself. The weather there was too dry; I was a bit under the weather, and there was something wrong with my skin. At that moment, I desired to drop out. Later, when I came to Shanghai, where there is more moisture in the air than in Beijing, I gradually get accustomed. But even now with so many friends here, I still miss home whenever I am alone. I have never been so far away from home. I feel very depressed whenever I meet local Shanghai residents who are arrogant exclusionists. I feel it's not my Shanghai. I want to go back home. Go home" (Interview with Zhang Yike).

Her reason for pursuing graduate education was similar to Xiang Shang's.

“I even could not remember why I came for graduate education. Let me think it over. Yea, I remember. My mother urged me to take the entrance exam, and I felt I should visit metropolises like Beijing and Shanghai to enjoy varying cultures, otherwise I would be bound to have regrets when I grew older. The entrance requirements were not high enough. I was too lucky to pass the exam, and so I am here...” (Interview with Zhang Yike).

Her concentrated training courses were offered in Changping Ethnic Minority Educational Base of Beijing University of Posts and Telecommunications. She said, “At the very beginning, I had planned to work hard. But the quality of instruction was so poor. And you could not imagine what courses we took that year! College Chinese, Introduction to Ethnic Minorities, Marxism and so on and so forth... We felt so bored during the classroom instruction... Generally, we had slack discipline. No one cared about the absence rates in the class. No one failed the exam...”

Since the concentrated training base was located in a suburb with few recreational facilities around, students were longing for downtown life. “Gradually, the absence ratio became higher and higher; more students played truant to wander about Beijing city. Later, I joined them, strolling around the city and doing some shopping. Hmm, at the very beginning, I felt guilty about skipping class. But I changed my mind at my classmates’ persuasion that we need not be so diligent since we had to return home. To them, we had little learning pressure. Besides, we stayed in Beijing for only one year; we should lose no time enjoying life in Beijing.” Obviously, influenced by her classmates, Zhang Yike’s motivation for learning gradually decreased.

She went to Shanghai a year later. There she met her current boyfriend, introduced to her by her supervisor. Whenever she talked about him, happiness appeared in her face, “They are not exclusionists. Whenever I go to his home, his grandma will grasp my hand, saying that I should treat the family as my own for I am so far away from home. Meeting with such a nice family, I am really very lucky and happy.”

In Zhang Yike’s class, most students were not working. They suffered a lot from the pressure of employment. The contract had defects in employment and future career development. Some were totally at a loss of what to do next. Others who had strong personal connections and did not want to work in rural areas hoped to breach contracts with the aid of personal network. Others, like Zhang Yike, faced family pressures:

“The idea of going back has been always hovering over my head. But my mom wants me to stay here, for she’s afraid that if I returned home, I would be an ordinary teacher of music for the rest of my life. My mom is a teacher, devoting her whole life to teaching mathematics in an elementary school. She felt it fatiguing to be a teacher; she also had high expectations for me. She wished me to have an easy life in Shanghai. Whenever I mentioned working at home, she would disagree and ask me to wait” (Interview with Zhang Yike).

Zhang Yike initially intended to work in her hometown and was very interested in policies to employ students in the Program.. But much to her disappointment, she could not find any details except in the earliest documents issued by the Ministry of Education. It was not until June 11, 2009, when the first students of the Program were about to graduate, that the Provincial Educational Department, Provincial Human Resources and Social Security Department, and Provincial Ethnic Affairs Committee in Guizhou jointly issued a document On Management of Honoring Contract and Employment of 2009-year Ethnic Minority High-Caliber Backbone Personnel Graduates in Guizhou Province. In it, one item was “to actively encourage and guide High-Caliber Backbone Personnel to work in ethnic minority areas and organizations at the grass roots level, or to take the initiative to start an enterprise. Talents could apply for ‘Student Village Leader Program’, ‘One College Student Serving One Village Program’, ‘Students Voluntarily Serve the West Program’, ‘Special Hillock Plan’ and so on. Those Program graduates who start private enterprise will enjoy preferential treatment such as exemption of administrative fees.”

Zhang Yike still had a vivid memory of the exact day when that document was issued. She said,

“Very soon the document was transmitted from one to another in our QQ group. Almost everyone was mad, discussing what to do next. Some said we were like kids under no custody, and we had to make a living for ourselves. Others said it was a waste of talents if we were to be treated like bachelor degree graduates. I found it both funny and annoying. For one thing, we had never been in such a heated discussion of an issue. Normally we were silent and invisible. Now when it concerned our interests, we could not keep silent any longer. For another, words failed me when I learned what arrangement the provincial government had made for us. I was capable of those things when I graduated with a bachelor degree. If I were to be treated like a bachelor degree graduate, why should I have spent four precious years studying for a master degree? It is totally a waste” (Interview with Zhang Yike).

Quite a few students have placed great expectations on the Project, hoping to return home to get a decent job. But provinces differ greatly from each other in terms of their own conditions; not all provinces could offer satisfactory employment to students and provide sufficient, timely and relevant information. The document issued in Guizhou Province is rather confusing. Does it mean that the state government’s Program is to require students to return home to take the initiative to start their own business? Can we conclude that the local government intended to push students to breach the contract in light of the difficulty in finding a local job? Is it contradictory to the central government’s original plan for the Program? What is the central government’s response to it?

Given the lack of opportunities at home and her relationship in Shanghai, Zhang Yike made a decision:

“Now I have decided not to return, and mom is happier than anyone else. She says I have a better life, and could have a better life. But leaving her alone in my hometown, I am much concerned about

her. I have made the decision that as soon as I get settled in work, I will invite mom to live with me in Shanghai. I'm afraid I have little chance to go back hometown" (Interview with Zhang Yike).

She told us she was not clear what the penalty is for the breach of contract. Her mother inquired of her old colleagues and students and learned that there are two ways the contract may be enforced, charging a fine and withholding the diploma. "My mom learned that it's about 70,000 RMB. Others say, since the rule is slack, I can go as far as I can. They will not 'chase' me in other provinces." The diploma is to be withheld from the graduate and sent to the provincial Educational Department of Guizhou Province, but with a powerful personal network, it could be retrieved. Besides, Zhang Yike does not need such a diploma in Shanghai, for her boyfriend has found her a position in a Cultural Innovation Company. The salary per month is 4,000-5,000RMB. They have decided to get married immediately after her graduation. Once they have a baby, she plans to stay home and perhaps later return to work. When we continued to ask her about how to face, we cannot help wondering why the local government does not use compromise to allow some students to find better jobs at home and others to stay in cities.

Unlike Xiang Shang, Zhang Yike has a strong sense of ethnic identity and desire to safeguard her own ethnic minority. She said,

"I was ambitious at the very beginning of study. Perhaps it's due to my major of arts. I naively believed that I could introduce my ethnic culture to more people in metropolises like Beijing and Shanghai" (Interview with Zhang Yike).

"But what is meant by 'naively'? Did you later find it makes no sense?"

"I didn't mean it made no sense. I learned to dance when I was still young, and strongly believed the saying 'the greater the ethnic characteristic is, the greater the national appeal.' But when I went outside I came to realize, not all people knew much about ethnic minorities. In other words, what they knew was superficial. Sometimes when I wore my ethnic traditional costumes to take part in performances, people would ask me to take photos with them because they thought it beautiful. And they would show sympathy to me, asking me a lot of questions. I wondered why they were so curious about us in terms of what we eat, what we wear, where we live and so on. Strangely enough, to them, we seemed to be savages, living in the caves and eating raw meat..." (Interview with Zhang Yike).

"You didn't like that?"

"Hmm, at the very beginning I used to patiently explain to others, saying that we Miao are living a better life and are not as backward as before. But later I was at a loss about how to answer such frequent questions. For example, one day, when my boyfriend and I passed through a community to dine at my boyfriend's home, I heard several old women gossiping about me. They said I looked beautiful and became a Cinderella by marrying a local Shanghai boy. Upon hearing this, tears came out of my eyes. How could they say so? Then my boyfriend's family consoled me the whole night, swearing that they had never had such an idea and had never cared about it" (Interview with Zhang Yike).

Some ethnic minorities are often confronted with such questions due to stereotypes that they are backward, stupid or uncivilized. Such bias affects ethnic minority group members' recognition of themselves and their group and may even affect their enthusiasm about returning to serve their hometown.

It is really a tremendous task to shorten the distance between the western ethnic minority areas and the more developed areas. We have to overcome not only the economic gaps but also bias to promote mutual understanding. As to the World Expo in Shanghai, Zhang Yike didn't feel too excited.

"It means nothing to me. Shanghai residents complain about it in private. Since they are exclusionists, how could they welcome people from other places? Do we live here just because it is more attractive? I don't think so. A little village in Guizhou Province is poorer but much more comforting. There is a saying, 'East or west, home is best'. In Shanghai, I seem to be a stranger" (Interview with Zhang Yike).

We asked her if any idea ever struck her as to what her life would have been if there had not been the Project. After a long while, she said,

"Aha, your question makes me feel it is immoral to breach the contract...if I haven't resorted to the Project, my current life would have never been true. I wouldn't have had any chance to go to Beijing and Shanghai, no chance to be acquainted with my boyfriend, and no time and passion to travel around China. I would have been an ordinary music teacher in the southeast area of Guizhou. Or maybe I would have led a simple but quiet life, living among beautiful scenic places without any competition. But now, I feel so satisfied with everything that I own. All that I love and those who love me. The only difference is that I have little chance to go back" (Interview with Zhang Yike).

Among all the interviewees, Zhang Yike is the most troubled one. Her words reflected her homesickness. She has not found a sense of belonging in the hectic metropolis. Contradictory emotions hovered around her, but in order not to disappoint her mother and boyfriend, she chose not to return although there had been fierce struggles in herself.

## **2.5. Insistence: no qualms about breaching the contract**

Among all the interviewees, Li Ming is the oldest and the only working student. Before his postgraduate education, he had been working in a local court for four years. In accordance with the contract, such in-service graduates should return to their original organizations. Thus they have no need to seek a job upon graduation. Some of them even get a salary as well a stipend for living expenses from their original work unit during their graduate education.

"Due to my poor marks in the national college entrance exam, I studied in a local, obscure university. Upon graduation, I took the local exam for admission to the civil service and got the highest marks. In fact, I ranked at the top in both the written exam and the interview... But the first rank meant nothing. I became a secretary in the local court office. Four years later when I came out for graduate

study, I was still a secretary with only an over 500 RMB increase to the initial salary. My colleagues who went into the court the same year had become leaders one by one. They were good at making personal relational networks; I couldn't and I didn't ... Frankly speaking, I wanted but had no ability to do that. You know, my parents are peasants with a weak personal network. In small places like my hometown, it is impossible for one to get promoted if he has no strong personal network..." (Interview with Li Ming).

"So you decided to change your fate through graduate education?"

"Hmm. I had never expected to work as a secretary for so many years. With high marks I could have chosen to work in more promising organizations. At that time I was too naïve, thinking that so long as I could perform well I could get promoted. In fact, that's not the case. To be on good terms with leaders is the priority. When other colleagues got promotion one by one, I remained a secretary writing articles for leaders and managing daily routines of the office. Didn't I rank the highest in the exam? Then why it was others that got promoted? I couldn't accept it. So I was determined to prepare for the national graduate entrance exam. I wanted to prove that I am abler than others" (Interview with Li Ming).

Then he recalled how he prepared for the entrance exam and how he managed to get involved in this Project.

"At first my leader didn't consent to my graduate education, fearing that no one would like to manage the daily routines of the office. I explained to him patiently that there was a contract between the court and me which stipulates that I should return to the original organization. Upon hearing this, he was more determined not to give consent to me. I wondered if he was afraid that when I returned with a master's degree, I would take revenge on him. At that time, my colleagues all attempted to talk me out of it by jokingly or seriously saying that I was too old to pass the entrance exam, and I shouldn't be so restless. Anyway, I didn't give up. Eventually, so annoyed by my presence in his office every day, he agreed and signed the contract on the precondition that I would get no salary or stipend from the court. I thought the reason why he agreed was that he didn't think I could pass the entrance exam. Alas, to their surprise, I passed the exam and came to Beijing at last" (Interview with Li Ming).

Matchmakers visited him frequently, telling him that the daughter of a wealthy boss or a local high officer would like to make friends with him, but he said, "Ever since I got the school admission, I decided never to return. I shouldn't be tempted at such a crucial moment." The student who introduced him to us said,

"He is much better now. At the very beginning, due to his strong accent, we couldn't catch his words. His roommates seldom talked to him just because they couldn't communicate with him. We could tell that he had a sense of inferiority. Poor Mandarin."

In our second interview with Li Ming, we focused on how and why he breached the contract and his plan for the future. Li Ming was very frank,

"That's the case. Aren't I mad if I go back at the very thought that there will be no change in my work? Then why should I waste four years in pursuing graduate education? Besides, my colleagues don't want me to return. During the Spring Festival, my brother told me, my colleagues said that upon my returning home they would secretly make things difficult for me. Hmm, they must fear that I would be a threat to them. How could I work with them? I am a graduate from such a famous university. How could I endure working with them for the rest of my life? I am determined not to

return unless I am invited to work in the National People's Congress in our county" (Interview with Li Ming).

Obviously he is discontented with the former work unit and the local society and feels Beijing offers more possibilities.

"Beijing is after all the capital of China. Here, of course, there are those who get promotion through nepotism, but there are also some who are appointed on their own merit. At least, here are more chances for me to develop" (Interview with Li Ming).

When we inquired about other working students, Li Ming told us that since they need not worry about employment, all they want is to graduate soon. To them a master's degree will contribute to their professional promotion. Family also plays a crucial role in decisions to return.

"Working students are comparatively older. Some are even much older than me. With a wife and kids at home, they are bound to go back. But I'm different. Having decided not to go back, I didn't make any girl friend at home" (Interview with Li Ming).

In terms of his graduate study, Li Ming first of all mentioned the relationship between him and his supervisor. The first time he met him was when the concentrated training courses were over. The supervisor was not so clear about the preferential Program, believing the students of such a program were rather poor in both knowledge and academic performance. His coldness made Li Ming feel very depressed. He had tried his best to display his ability to his supervisor, but the latter was indifferent to him. Obviously he thought more highly of other students who were not in the Program and always chose them for research trips to conduct research. Gradually, Li Ming stopped to please his supervisor.

Determined to stay in Beijing, Li Ming started to seek employment the moment he began his graduate study in Beijing. He took many part-time jobs, such as proofreader, editor, and trainer in some agencies. He has found a job. "I haven't signed the contract. After graduation all I need is to sign it and then I become a full-time employee there. Graduates like us have no employment agreement and diploma." In other words, graduates of the Program who fail to return to their hometowns do not receive their Master's degree diploma. Nevertheless, "The leader of the current job knows me well... He never cared about the Program. He promised to appoint me on my merit and asked me to work hard." The work Li Ming mentioned is an exam training position in a training agency. The salary is low, about 1,500 RMB per month with a possibility for more based on his performance. These days he is doing odd jobs there. But the more lessons he gives and the higher the praise's trainees give him, the higher his salary is. His poor mandarin could be a disadvantage in this field of training and education, but Li Ming seems to be full of confidence about his future. He said, "I don't go back now, and never will in the future. I will strive to amount to something. I will buy an apartment of my own so that my child will



be able to go to school in Beijing...I won't go back until I become a Beijing permanent resident. I believe all those who once despised me will flatter me.”

We asked, “What special feelings do you have upon your breach of contract?”

“Aha, you just want to see if I feel guilty, don't you? Frankly speaking, I feel nothing at all. I am so indifferent. According to the contract I signed when I initially took the position of secretary in the local court, I ought to work there for five years. In fact, later I worked there for over four years. So I can say I am not breaching the contract. In big words, I can say I have dedicated the prime of my life to my hometown. Now, I leave it. I feel no qualms about it” (Interview with Li Ming).

To conclude, in terms of the breach of contract, Xiang Shang is innovative; Zhang Yike is homesick, while Li Ming is bold. Li Ming has never been content with his life in his hometown. He even thinks the prime of his youth has been dedicated to his hometown, and now it is his right to breach the contract. Similar words and similar mentalities are not uncommon among the students of the Program. The contract itself is concrete, but invisible psychological influences on students are also influential. Due to the mismatch between the ideas and actions of policymakers and students, the contract is sometimes an empty piece of paper.

### **3. DISCUSSION AND CONCLUSION**

Based on the above data analysis, we constructed a conceptual framework for understanding a breach of contract (Figure 1).

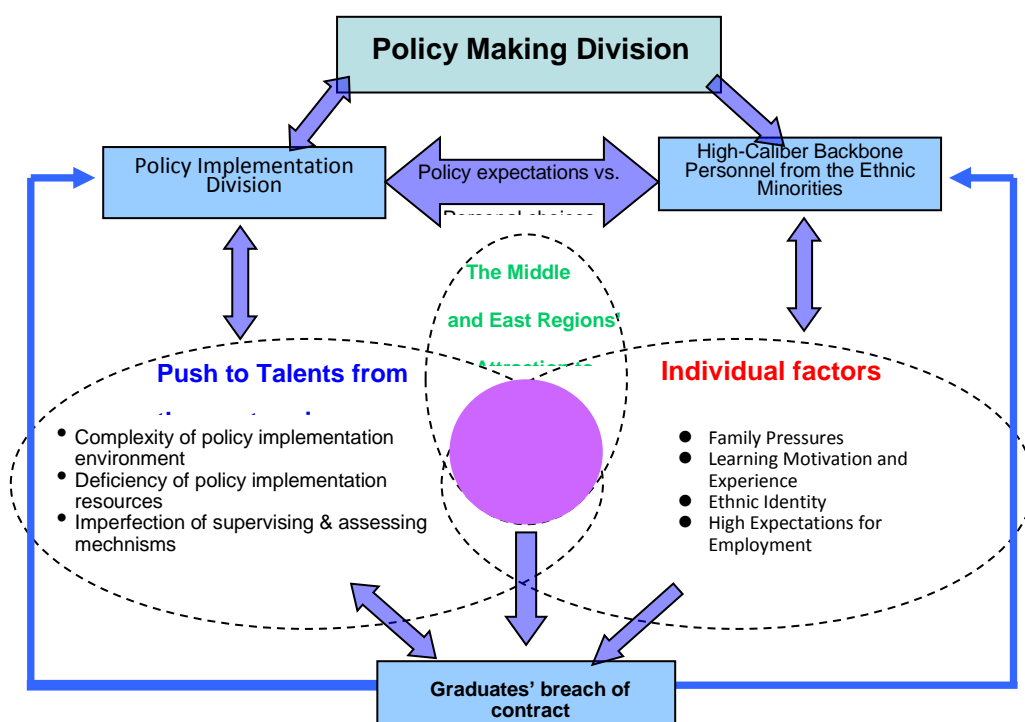
According to Figure 1, graduates' breach of contract is subject to varying social and economic environments and changes of value orientation, which is reflected in their choice of residence and employment after graduation. Political and economic environments and students' value orientations are influential, but the final decision is the result of students balancing all of those factors. For example, the desire to get out of the western region, the longing for metropolises such as Beijing and Shanghai, and the high expectations for employment after obtaining a master degree together constitute major motivations for breach of the contract for some graduates. We now turn to some of these factors in more detail.

#### **3.1. Family pressures**

The breach of contract is often related to social pressure mainly due to the high expectations of students and family. Although the three research subjects differ from each other in terms of family background and personal connections, their families have similar, positive attitudes toward their breach of contract. Although his parents were initially reluctant, with his extended family's powerful personal connections, Xiang Shang complied with the contract superficially, but actually took advantage of policy loopholes. Zhang Yike

did not initially intend to breach the contract, but under her family and boyfriend's influence, she gradually changed her plan. Li Ming's parents are peasants and know little about the Program's policies but naively believe their son's stay in Beijing is a sign of his success and will give credit to their family. There is no denying the fact that such a family belief is common, especially in the western region. The traditional Chinese belief that "with parents still alive, children should not leave home" has gradually faded away. All parents, rich or poor, have high expectations of the next generation, wishing them more chances to develop. In our interviews, we find the wishes of parents in the west region are identical, all expecting their children to leave home as far as possible. The farther they go, the more successful they are. And they believe the destiny of the whole family will be changed. So to speak, in the less developing west, almost every family expects their child to leave home, and waits to see whose child is more successful. With such a family expectation, students who have been raised in the west and accepted higher education in the middle-east China will regard returning home as the last resort.

Figure 1: Conceptual Framework of Breach of Contract



### **3.2. Imperfect policy implementation leading to low learning motivation or unpleasant experience with the Program**

Several students mentioned a negative learning environment in the concentrated training phase prior to graduate study, the unattractive curriculum, limited time, energy and

learning results, slack campus life, and disengaged supervisors. All these factors decreased their enthusiasm and motivation in their studies. The three research subjects have experienced a sluggish first year, with males surfing the net and playing computer games while the female strolled in the city and surfed the net as well.

The *Implementation Guideline of the Program of Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities* (MOE & NEAC [教民Jiaomin No. 11], 2005) stipulates, "Students enrolled should spend their first year in concentrated training base, learning basic courses such as English, college Chinese, computer technology, and advanced mathematics, together with other professional knowledge, Marxism on ethnicity and Religion. Those who successfully pass the exams of concentrated training courses can further their graduate education as normal graduates." Such a policy might help students improve themselves academically so as to facilitate their graduate education. But in practice, instead of obvious positive results, some students felt bored and disengaged with the program. Students' first year of study in such a program is crucial to their future study. Had there been more reasonable curriculum design and more engaging teaching, had there been more student-teacher communication, had there been more effective management of the concentrated training phase, students would have had much better experiences in their graduate study afterwards as well.

Instead, in their graduate education, students had limited contact with those outside the Program and were estranged from their supervisors. In addition, misunderstandings and prejudice made them gradually lose interest in campus life and academic study. Some even became doubtful about the value of the academic degree program's four years of study and their decision to join the Program. Subsequently, the idea of breaching the contract gradually formed and was reinforced by their uncertainty about work and worries about an unpromising future. Instead of appreciation and high expectations for the Program, they came to resent it and complain that it had wasted four precious years and would even waste more of their future life. Needless to say, unpleasant study experiences directly affected their final decisions to breach the contract.

### **3.3. Weak sense of ethnic identity**

The Program students' view of the world and their own lives becomes destabilized. Their changed social environment and culture shock can weaken their sense of ethnic identity. Students with weak sense of ethnic identity, may find their identity even more subsumed by the mainstream Han Chinese culture once they get to the metropolis. In contrast, Tibetans and Uighurs may be more inclined and committed to returning to their hometowns, because they have a stronger senses of ethnic identity and more psychological and social conflicts in the more mainstream cultural environment of the big cities (CHEN,

2008; ZHU, 2007). They are more willing to become the emerging force to contribute to local development, thus subconsciously complying with the Program's goals.

Then questions arise: why do some ethnic minorities have their features gradually disappear while others stick to strong sense of ethnic identity? With 56 ethnic groups coexisting in China, there are inevitably differences among them. When experiencing tensions within the mainstream culture, some members of ethnic minorities choose to be assimilated while others adopt an exclusive attitude, maintaining strong ethnicity and strong emotional attachment to their group and hometowns, or even ethnically distinctive codes of conduct.

Undoubtedly, it is absolutely inadvisable to blindly accept or strongly attach to mainstream Han Chinese culture while ignore own ethnicity and even negate or abandon own ethnic culture. The employment issue related to the Program has demonstrated its weaknesses. Within a minority that is gradually losing its sense of identity, people are likely to have weaker sense of ethnic solidarity (ZHAO, 2010). Even though they are likely to label themselves ethnic minorities, they have no strong sense of belonging. Hence, it is hard to urge them to return home, to dedicate themselves to local development.

Accordingly, what we really need is to promote students' sense of belonging both in mind and in action rather than to offer education on ethnicity or courses advocating love for one's own ethnic group and national unity of all 56 ethnic minority groups. However, the Program alone cannot achieve student's sense of belonging, which is also formed by students' basic education and the government's ethnic minority policies. In sum, issues of ethnic education and ethnic identity raise many questions for further research.

### **3.4. High expectations for employment**

One crucial factor discouraging students from returning home is their own attitudes toward employment. Students' career choice is partly a rational decision, driven by personal interests. According to Weber (1964), human behaviour is composed of two factors: interests and social relations. We have already discussed social relations in terms of family pressures on students to stay in the metropolis. We now turn to personal interests and practical considerations.

Graduates of the Program, a high-level academic group, have obtained more cultural capital after four years' study in developed areas. Their attitudes toward employment are driven by their changing interests, which in some cases make them reluctant to return home to comply with the Program prescription. Pursuing interests while dodging harms and seeking better material well-being, some seek cushier, promising work in big cities. The decision to breach the contract reflects students' increasing worldliness. After ten odd

years' of education, most of the students are eager to quickly obtain higher incomes, more opportunities to develop, and higher social status.

Students' expectation of social mobility is a crucial factor in their decisions. Those who have breached or are planning to breach the contract believe that a big city is more open, with more opportunities for mobility than the west. Due to varying reasons, they often cannot find the most satisfying work in the big city soon after graduation. However, they still hold the belief that higher-level economic development there could provide them with a better material life, and their working experience there constitutes a basis for social mobility. Li Ming is typical. He strongly believes that so long as one can perform very well, one can get promoted soon. When he lost hope in his former life and work, he placed great expectations on Beijing, strongly believing that Beijing is a place where people are appraised on their own merit, leading to more chances to gain higher social status.

In the early years after the founding of new China, talents of all trades were desperately needed. The state government appropriated special funds to higher education, and students enjoyed free tuition and the work allocated by the government after graduation. The economic as well as political environment at that time almost checked any possibility of showing off. Students obeyed the job allocation system, and this became the mainstream behavior of self-restraint until early 1980s.

Since the implementation of a socialist market economy in the late of 1980s, the job market became increasingly influential in students' work choice. Students' long-restrained individualism gradually grew; realization of their own value and pursuit of their own targets began to dominate graduates' choice of jobs. Individual behavior became more independent, and people became more self-centered (COLEMAN, 1990). All these shifts are obviously demonstrated by students who breached or plan to breach the Project's contract.

Taking into consideration their own needs and expectations of family and friends, graduates or graduating students have their own employment goals and make preparations for their realization. The act of breach is actually a rational process of conscious or subconscious comparison and decision, or even a result of self-protection. Such is well demonstrated in words such as "there are more chances for development in Beijing", "(in a big city) we could live better", and "it's too complicated in a small place." In fact, it is an instinct of all creatures to pursue interests and dodge harms. The breach of contract is such a case. If the hometown does harm to them, graduates will choose not to return even if their decision puts them at risk of facing additional difficulties or responsibilities.

### **3.5. Policy executers: kindly connivance**

Kou Caijia (2010) contacted the Program policy executers at provincial Ethnic Minority Education Departments nationwide and found that provinces varied in their focus on as well as actual implementation of the Program. The measures taken and strength of efforts to govern the Program graduates' employment are different too.

In Oct. 2007, the Government of Inner Mongolian Autonomous Region issued the document *On Further Strengthening Ethnic Minority Education*, which explicitly stipulated that "College students and in-service employees bilingual in Mandarin and Mongolian are encouraged to apply for further higher education through the Program, and upon graduation, are given priority for employment over other types of graduates" (GIMAR, 2007). In terms of 2009-year graduates' employment, the interviewee told Kou (2010) that everything went smoothly since all of them were formerly in-service employees.

On Dec. 10, 2008, the Ministry of Education issued a document entitled *On Employment Management of Graduates through the Program of High-Caliber Backbone Personnel Project* (MOE [教民厅Jiaomingting No. 10], 2008), a guideline to nationwide provincial Education Departments on how to settle graduates' problems finding work. It stipulates that provincial Education Departments are "to give guidance to graduates about employment, to widen graduates' employment channels, to improve services related to graduates' employment, to strengthen leadership, and to promote graduates' smooth transition to employment." Later, provincial Education Departments in Guizhou, Hunan and other provinces successively issued documents related to the employment of the Program graduates.

For example, in July, 2009, Guizhou Provincial Education Department, Provincial Human Resources and Social Security Department and others jointly issued a series of documents to lower-level Education Bureaus, Personnel Bureaus, Ethnic Affairs Bureaus, and higher educational institutes on how to ensure graduates of the Program would comply with the Program goals and have a smooth transition to employment. Researchers are not able to find government data on the employment status of Project graduates, however.

Another document issued by regional authorities seemed to deviate from the Program's original goals but also to respond to the situations facing many graduates, such as the ones we interviewed. *On Employment Implementation of Master and Doctoral Graduates through the Program of Nationally Contracted Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities by Xiangxi Autonomous Prefecture of Hunan Province* (XAPHP, 2007) said, "Considering the limit of specialty and limited jobs available, considering the desperate need for talents outside the local district, and considering individual special conditions, graduates are permitted the right to seek work

outside the local district. Those who need to work outside need to sign an application form entitled Application for Transferring to Work Outside for Master and Doctoral Graduates through the Program of Nationally Contracted Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities Xiangxi Autonomous Prefecture, and submit it to the Prefecture Education Bureau, Prefecture Personnel Bureau, and Prefecture Institutional Organization Committee for examination and approval.”

However, a graduate from Xiangxi Autonomous Prefecture complained to us about changes related to this document. “This document relieved my hesitance to apply to the Program. I felt so excited. Perhaps the Prefecture government doesn't want us to return. Or it encourages us to work outside. Or such a document was made for some special people. Anyway, I could take advantage of it...” But much to his disappointment, the policy changed. On June 16, 2009, upon graduation, Hunan Provincial Education Department issued to the Education Bureau of Xiangxi Autonomous Prefecture a document On Employment Management of Graduates of the Program of High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities, which explicitly states, “In accordance with the contract, non-in-service students have to return home, and obey the Prefecture government's employment management. Students have to serve for at least 5 years; those who breach the contract will have to be punished and to pay the penalty” (HPED, 2009).

The graduate who had entered the Program under the impression that employment elsewhere would be allowed commented, “The Provincial Education Department is an official, the Prefecture Education Bureau a footman, and we are victims. I never expected such a result... Policies change quickly. Perhaps one day we will be allowed to work outside the Prefecture again. Who knows?” From his words we could sense his dismay and also the inconsistency of the policies. Until now, we have not discovered the underlying reason for issuing the initial document by the Prefecture Education Bureau, and we are still not clear about the actual implementation of the latter document.

A staff member at a county-level Education Bureau admitted there are some defects in the actual implementation of this preferential policy. “How come they would return home since they have their 4-year graduate education in big cities like Beijing and Shanghai? Even if one is back, we may not offer a suitable position for him. I heard in the neighbouring county, a graduate returned home, but the Education Bureau didn't manage his work well. Jobs in better places had already been occupied by those who had strong personal connections; those in poorer places were not attractive to him...”

According to Kou (2010), the staff concerned in Education Department of Ningxia Hui Autonomous Region said, “It's better here since high-caliber backbone personnel are desperately needed.” As to the employment of 2009-year graduates, she explained she had no idea. When we asked a staff member from the Education Department of Tibetan

Autonomous Region about the preferential policies of graduates' employment, the staff member replied, "Up to now we have no relevant policies issued." Staff from Education Department of Guangxi Zhuang Autonomous Region and Education Bureau of Chongqing Municipality told Kou (2010) that graduates are employed on the recommendation of the departments involved. However, a staff member in Guangxi Provincial Education Department said, "In fact, graduates have to find jobs themselves. Nowadays, there is no unified allocation to work."

Due to varying implementation of the Program in different levels, many new students become worried about their future careers. The relevant information on employment prospects is too limited. One student in the Program said, "I only wanted to know what kind of employment the graduates had got, but the staff in our Education Department refused to tell me." According to the Program contract, the relation between students and the education administration is compulsorily administrative. On the one hand, the provincial Education Department is entrusted with the educational administration by the state government and expected to compel students to serve the home region for five to eight years; on the other hand, students are denied their basic right to accurate information about the rules and prospects for their future employment. Under such legal circumstances, rights and power are restricted. Because the students' education tuitions are paid by the central government, to some extent the provincial Education Departments are not so enthusiastic about implementing the Program, have lower sense of responsibility, and even have power rent-seeking behaviours. The seemingly limited enforcement by local Education Departments serves to relieve students of their worries about the results of breaching their contracts.

To conclude, in the face of complicated situations and multiple choices, students make careful considerations of the path that is more beneficial to their own interests. Due to recent economic and social changes, differences between the eastern and western areas, defects of the policy, family pressures and students' own value orientations, the Program has many implementation problems. However, it does not indicate the total failure of the policy making and implementation. According to the theory of bounded rationality (Simon, 1991), decision making is determined by objective and subjective factors. No organization can achieve the ideal, optimized policy but rather a satisfactory one, which needs to be successively amended. Undoubtedly, there is much room to improve this policy. Education Departments of the Governments at all levels should do research on the graduates' employment opportunities at home and in the metropolis.



**REFERENCES**

- AO, J. (2004): Shaoshu minzu gaodeng jiaoyu zhaosheng zhengce yanjiu (On Higher Education Admission Policy to Ethnic Minorities). (Master's thesis, Beijing Minzu University of China).
- COLEMAN, J. S. (1990): Foundations of Social Theory. (Cambridge, Mass. Harvard University Press).
- CHEN, Y. (2008): Muslim Uyghur Students in a Chinese Boarding School: Social Recapitalization as a Response to Ethnic Integration. (Lanham, MA, Lexington Books).
- DOU, K. (2008): Xibu minzu diqu qingnian rencai ziyuan liushi weiwei de boyilun wenxi (Game theory analysis on the crisis of the youth talents outflow from the west ethnic minority region). *Ganhanqu ziyuan yu huanjing* (Journal of Arid Land Resources and Environment), 4, pp.81-85.
- GIMAR (the Government of Inner Mongolian Autonomous Region) (2007): Guanyu jinyibu jiaqiang minzu jiaoyu gongzuo de yijian (On Further Strengthening Ethnic Minority Education), *Neimenggu zhengbao* (Governmental Newspaper of Inner Mongolia), 12, pp. 30-32.
- HUANG, L. (2004): Woguo qianfada diqu rencai huigui de celue yanjiu (On countermeasures on talents returning in China's undeveloped regions). (Master's thesis, Changsha: Northeast Forestry University).
- HUANG, S. (2009): Shaoshu minzu kaosheng fuchi zhengce fenxi (Analysis of the preferential admission policy for the minority students). *Xiandai shangmao gongye* (Journey of Modern Business Trade Industry), 15, pp. 82-83.
- HPED (Hunan Provincial Education Department) (2009): Guanyu zuohao "shaoshu minzu gaocengci gudan rencai" yanjiusheng jiuye gongzuo de tongzhi (On Employment Management of Graduates of the Program of High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities). Retrieved from <http://gov.hnedu.cn/show/73672.html>, on March 21<sup>st</sup>, 2012.
- KOU, C. (2010): "Guanzhu 'gudan jihua', guanzhu 'gudan' jiuye (Caring for the Program, Caring for the Graduates' Employment)", the paper published on line. Retrieved from [http://blog.sina.com.cn/s/blog\\_640950e20100h10f.html](http://blog.sina.com.cn/s/blog_640950e20100h10f.html), on March 21<sup>st</sup>, 2012.
- LIU, Q. (2009) Shilun woguo shaoshu minzu gaodeng jiaoyu youhui de falv baozhang ( On Legal guarantee of preferential higher education for the minorities in China). *Wenjiao ziliao* (Journal of Data of Culture and Education), 17, pp. 177-178.
- MENG, L. (2006) Guanyu wanshan shaoshu minzu shuoshi yanjiusheng zhaosheng zhengce de sikao (On improving the recruitment policy of minority master). *Gaodeng jiaoyu yanjiu* (Journal of Higher Education), 6, pp. 78-81.
- MOE (Ministry of Education) [教民厅Jiaomingting No. 10] (2008): Guanyu zuohao "shaoshu minzu gaocengci gudan rencai" yanjiusheng jiuye gongzuo de yijian (On

- Employment Management of Graduates through the Program of High-Caliber Backbone Personnel Project). Retrieved from [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_763/201001/77773.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_763/201001/77773.html), on March 21<sup>st</sup>, 2012.
- MOE (Ministry of Education), et al. [教民Jiaomin No. 5] (2004): Jiaoyubu guojia fagaiwei guojia minwei caichengbu renshibu guanyu dali peiyang shaoshu minzu gaocengci gudan rencai de yijian (The document on Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities). Retrieved from <http://baike.baidu.com/view/2946050.htm>, on March 20<sup>th</sup>, 2012.
- MOE (Ministry of Education) and NEAC (National Ethnic Affairs Committee) [教民Jiaomin No. 11] (2005): Peiyang shaoshu minzu gaocengci guigan rencai jihua de shishi fang'an (Implementation Guideline on the Program of Training High-Caliber Backbone personnel from the Ethnic Minorities). Retrieved from [http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_763/200506/8651.html](http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_763/200506/8651.html), on March 20<sup>th</sup>, 2012.
- NATIONAL BUREAU OF STATISTICS OF CHINA (2011): Communique of the National Bureau of Statistics of People's Republic of China on Major Figures of the 2010 Population Census (No.2), see [www.stats.gov.cn/english/newsandcommingevents/t20110429\\_402722516.htm](http://www.stats.gov.cn/english/newsandcommingevents/t20110429_402722516.htm), retrieved on February 29, 2012.
- NIU, D. et al. (2009): "Shuangshao shuoshi yanjiusheng fanxiang fuwu diaocha yanjiu baogao, yi enshizhou weili" (A survey of minority postgraduates from ethnic minority areas serving in hometown —a case study of Enshi region). *Ligong gaojiao yanjiu (Journal of Higher Education in Science and Technology)*, 1, pp.84-87
- PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation Methods* (Thousand Oaks, Calif, Sage).
- SIMON, H. A. (1991): Bounded Rationality and organizational Learning. *Organizational Science*, (2), 1, pp. 125-34.
- WANG, M. (2005): Lun xibu shaoshu minzu diqu rencai chengzhang huanjing jianshe (On the development environment of human resources in the western area inhabited by minority nationalities). *Neimenggu daxue xuebao (sheke ban) (Journal of Inner Mongolian University[Social Science])*, 2, pp.101-105.
- WEI, G. (2008): Yixiang weida de jihua yinfa de sisuo (Reflections on a great project). *Jinri nanguo (Journal of The South of China Today)*, 4, pp. 93-95.
- WEI, W. and YAO H. (Eds.) (2005): *Xibu lanpishu: Zhongguo xibu jingji fazhan baogao 2005 (Blue Book of Western Region of China: The Report of Economic development in Western Region of China)*. (Beijin, Social Sciences Academic Press).
- WEBER, M. (1964): *The Theory of Social and Economic Organization* (Translated from German by A. M. Henderson Talcott Parsons). (New York, Free Press).

- XAPHP (Xiangxi Autonomous Prefecture of Hunan Province) (2007): Guanyu guojia dingxiang peiyang shaoshu minzu gaocengci gudan rencai shuo boshi yanjiu biyesheng gongzuo de shishi banfa (On Employment Implementation of Master and Doctoral Graduates through the Program of National Contracted Training High-Caliber Backbone Personnel from the Ethnic Minorities). Retrieved from <http://www.mzgg8.cn/zixun/2186.html>, on March 21<sup>st</sup>, 2012.
- XIANG, X. and XIANG X. (2003): Guanyu woguo xibu gaoxiao rencai liushi de duice sikao (A deep reflection on how to deal with the brain drain). *Xinan minzu xueyuan xuebao (sheke ban)* (Journal of Southwest University for Nationalities [Social Science]), 2, pp.284-286.
- XIONG, K. and LU, S.(2007) Fuchi shaoshu minzu yanjiusheng jiaoyu peiyang minzu gaocengci gudan rencai (Supporting education of ethnic minority post-graduates to cultivate higher caliber talents of ethnic minorities). *Minzu jiaoyu yanjiu (Journal of Research on Education for Ethnic Minorities)*, 7, pp.20-24.
- YANG, S. (2004): Xibei rencai liushi de xiangzhuang, chengyin ji duice (Status, reasons and countermeasures to brain drain in the northwest region). *Lanzhou jiaotong daxue xuebao (sheke ban)* (Journal of Lanzhou Jiaotong University [Social Science]), 5, pp.84.
- YANG, S. (2009): Minzu pinkun diqu gaoxiao rencai liushi de boyi fenxi (Game theory analysis of college students outflow from poor ethnic minority regions). *Zhongyang minzu daxue xuebao (sheke ban)* (Journal of Central University for Nationalities [Social Science]).
- YANG, Y. and MENG, L. (2007): Woguo shuoshisheng 'shuangshao' zhaosheng zhengce de ruogan sikao (Some reflections on the policy of paying more attention to "recruitment of Master's candidates in national minority areas and from minority students"). *Zhongguo gaojiao yanjiu (Journal of China Higher Education Research)*, 11, pp. 44-45.
- YAO, H. and REN, Z. (Eds.) (2011): *Xibu lanpishu: Zhongguo xibu jingji fazhan baogao 2010* (Blue Book of Western Region of China: The Report of Economic development in Western Region of China). (Beijing, Social Sciences Academic Press).
- YAO, Y. and LI, G. (2005): Xibu minzu diqu liuzhu gaocengci keji rencai de duice (On how to retain high-tech talents in Chinese western ethnic minority regions). *Zhongguo rencai (Chinese Talents Magazine)*,9,pp. 24-26
- ZHANG, Y. (2006): Daxuesheng xibu jiuye de yingxiang yinsu he duice yanjiu(Research on influence factors in and measures for college students' employment in the west region). Master's thesis, (Dalian, Dalian University of Technology).
- ZHAO N. (2007): Quyu jingji yu gaoxiao biyesheng jiuye liuxiang wenti yanjiu (A study about the development of district economy and the employment direction of higher-

- education institutes graduates). Master's thesis, (Beijing, Beijing Jiaotong Univeristy).
- ZHAO, Z. (2010): China's Mongols at University: Contesting Cultural Recognition. (Lanham, MD, Lexington Books).
- ZHU, Z. (2007): State Schooling and Ethnic Identity: The Politics of a Neidi Tibetan Secondary School in China. (Lanham, MD, Lexington Books).
- ZHU, Z. (2010): Higher Education Access and Equality among Ethnic Minorities in China. Chinese Education and Society, (43), 1, pp. 12-23.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Zhiyong Zhu***

Associate Professor of College of Educational Administration Beijing Normal University (China). **Datos de contacto:** Email: [zzy@bnu.edu.cn](mailto:zzy@bnu.edu.cn).

### ***Si Xiang***

He obtained master degree in educational administration at the College of Educational Administration Beijing Normal University (China), now Product Manager of Notebook Marketing, PRC Consumer BU, Lenovo Group. **Datos de contacto:** Email: [xiangsi1@lenovo.com](mailto:xiangsi1@lenovo.com).

**Fecha de recepción:** 22 de septiembre de 2013.

**Fecha de revisión:** 18 de diciembre de 2013 y 30 de enero de 2014.

**Fecha de aceptación:** 4 de marzo de 2014.

## 2



## IDENTIDAD CULTURAL BEREBER Y ENSEÑANZA DEL AMAZIGH

---

### *The Berber cultural identity and the teaching of Amazigh*

Vicente Llorent-Vedmar\*

#### **RESUMEN**

La población marroquí constituye una comunidad multilingüe. Su heterogeneidad cultural acentuada por la convivencia interétnica constituye una constante histórica. El amazigh es una lengua autóctona del norte de África, esencialmente de tradición oral, utilizada cotidianamente por la mayoría de la población bereber. Su revitalización etnolingüística e integración en el sistema escolar marroquí está comenzando a desarrollarse. Por primera vez, en 2001, Mohamed VI se refiere a la identidad plural del pueblo marroquí. En 2003 se produce la integración de la lengua amazigh en algunas escuelas primarias marroquíes. Actualmente, están afrontando serias dificultades para la implantación de una educación pública en lengua amazigh, entre las que destacan los insuficientes recursos humanos, económicos y estructurales existentes. La generalización de la enseñanza del amazigh a todos los niveles del sistema educativo parece más un reto con un fuerte componente político que una decisión con visos de realidad.

**PALABRAS CLAVE:** Identidad cultural; Marruecos; Amazigh; Bereber.

---

\* Universidad de Sevilla (España).

## **ABSTRACT**

The Moroccan population is a multilingual community. Historically there has been a cultural heterogeneity and ethnic coexistence. The Amazigh language is an indigenous North African oral tradition, used by most of the Berber population. Its integration into the Moroccan school system is beginning to develop. In 2001 Mohamed VI refers to the plural identity of the Moroccan people for first time. In 2003 the Amazigh was initiated in some Moroccan primary schools. Currently, there are difficulties in the implementation of Amazigh in public education, as insufficient human, economic and structural resources. The generalization of the teaching of Amazigh in the complete school system is a challenge.

**KEY WORDS:** Cultural identity; Morocco; amazigh; Berber.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**

La ya de por sí distorsionada visión que en España se tiene del Magreb alcanza cotas insospechadas cuando nos referimos a la cultura y a la lengua amazigh. En parte debido a una secular represión que le ha impedido salir de su ostracismo; y en parte a que, fundamentalmente, el amazigh continúa siendo un vehículo cotidiano de expresión oral para la mayoría de la población bereber, quedándole aún un largo trecho que recorrer para que tenga una adecuada difusión y uso escrito.

La población marroquí constituye una comunidad multilingüe marcada por el contacto entre distintas lenguas. Su heterogeneidad cultural acentuada por la convivencia interétnica se conforma como una constante histórica, donde el pueblo bereber ha tenido y tiene una gran importancia.

En estas primeras líneas introductorias queremos subrayar la existencia de una enorme variedad de dialectos, ramas y modalidades de la lengua bereber, amazigh, tamazigh o tamazight (vocablos aquí utilizados como sinónimos<sup>1</sup>), denominadas genéricamente por los propios amazigh como “tamazgha” o “tamazigh”. En el presente texto nos vamos a decantar por utilizar preferentemente el vocablo “amazigh” (plural imazighen) que significa “hombres libres”, “nobles” (BALTA, 1984; BOUKOUS, 1994; y TILMATINE, 1995), por ser un término habitual que, además, está directamente relacionado con el ámbito cultural.

---

<sup>1</sup> Téngase en cuenta que la variedad cultural y lingüística marroquí propicia la existencia de éstas y otras denominaciones.

Aun contando con una estructura gramatical profundamente conservadora y unitaria, frecuentemente, la lengua amazigh se presenta fragmentada:

“A pesar de la inmensidad del espacio donde es utilizado el tamazight, las estructuras fundamentales de la gramáticas son las mismas. En efecto, la unidad del tamazight aparece en los niveles de la fonología, de la morfología nominal y verbal, y de la sintaxis. El léxico es prácticamente común de un extremo a otro del dominio tamazight” (BOUKOUS, 1992: 42).

Estas lenguas bereberes tienen un origen afroasiático, y se integran en el tronco camito-semítico. Se hablan en el norte de África, fundamentalmente en Argelia, Mali, Marruecos y Túnez, y con menos asiduidad en Burkina Faso, Egipto, Libia, Mauritania, Níger y Yemen. Los bereberes denominan Tamazgha al conjunto de todos estos territorios donde se habla amazigh. Existen tres importantes modalidades lingüísticas: A. El amazigh de Marruecos, que incluye cuatro variedades: tarifit, tachelhit, tamazight y ghomara; B. El de la Cabilia (Argelia); C. El tamasheq, hablado por los tuaregs<sup>2</sup>. Sin embargo nos encontramos con una gran diversidad de modalidades habladas del mismo, tal y como se puede observar en la siguiente tabla, elaborada en función de los países donde se hablan.

**Tabla 1. Lenguas bereberes**

PAIS	MARRUECOS	ARGELIA	TÚNEZ	LIBIA	NÍGER	MAURITANIA	MALI
DENOMINACIÓN	amazigh	kabyle	amazigh	tamacheq	amazigh	zenaga	tamajeq - kidal
VARIEDAD LINGÜÍSTICA	tachelhit, tamazight, tarifit, ghomara	kabyle, chaouia, tamazight, hassaniyya, tumzabt, taznatit	chaouia, nafusi, sened, ghadamès	nafusi, tamahaq, ghadamès, sawknah, awjilah	tamajaq, tayart, touareg	zenaga	tamajaq, tamasheq
POBLACIÓN	15-20 millones	12-15 millones	100.000	220.000 (aprox.)	720.000	200	440.000 (aprox.)

Fuente: LECLERC, 2012a: 1

En el censo más reciente realizado en Marruecos (2006) se estima que la cantidad de hablantes de amazigh alcanza el 28% de la población del país. No obstante, las asociaciones amazigh cuestionan fuertemente este dato y reivindican un porcentaje que oscilaría entre el 65% y el 70% de la población, que de ser cierto, significaría que la población hablante de amazigh en Marruecos bien podría alcanzar los 20 millones de habitantes (GRUPO INTERNACIONAL DE TRABAJO SOBRE ASUNTOS INDÍGENAS, 2012: 380).

<sup>2</sup> Igualmente existen dos ramas aisladas entre sí: la oriental, relativamente cercana al tamazight, que se habla en el oasis egipcio de Siwa y en dos pequeños núcleos en Libia; y el Zenaga, que se conserva sólo en una comunidad situada en el sur de Mauritania.

Desde hace al menos 2.500 años, los bereberes poseen su propio sistema de escritura llamado “Íbico-bereber” (tifinagh). Esta lengua cuenta con un alfabeto propio, el tifinagh, que fue utilizado como mínimo desde el siglo VI a.C.<sup>3</sup>

Existen pocas diferencias a nivel de vocabulario y de gramática entre las distintas modalidades y ramas del amazigh, por lo que los hablantes amazighófonos pueden entenderse y comunicarse entre sí a pesar de su dispersión geográfica y el aislamiento de muchas de las poblaciones berberófonas. De modo que, en la lengua amazigh podemos fácilmente comprobar la existencia de unas mismas reglas gramaticales comunes en todas ellas (LOUTF GUARANI, 2007: 69).

**Tabla 2. Alfabeto Tifinagh utilizado actualmente en Marruecos**

ⵝ	ⵉ	ⵏ	ⵏⵓ	ⵏ	ⵉ	ⵉ	ⵏ	ⵏ	ⵏⵓ	ⵉ
ya	yab	yag	yag <sup>w</sup>	yad	yaɖ	yey	yaf	yak	yak <sup>w</sup>	yah
a	b	g	g <sup>w</sup>	d	ɖ	e	f	k	k <sup>w</sup>	h
[a]	[b/β]	[g/ǧ]	[g <sup>w</sup> ]	[d/ð]	[ɖ]	[e]	[f]	[k/ç]	[k <sup>w</sup> ]	[h]
ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ
yah	yae	yax	yaq	yi	yaj	yal	yam	yan	yu	yar
ħ		x	q	i	j	l	m	n	u	r
[ħ]	[ʕ]	[x]	[q]	[i]	[ʒ]	[l]	[m]	[n]	[u]	[r]
ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ	ⵏ
yar	yagh	yas	yaş	yac	yat	yaɥ	yaw	yay	yaz	yaž
ʀ	gh	s	ş	c	t	ɥ	w	y	z	ž
[ʀ]	[ɣ]	[s]	[ṣ]	[ʃ]	[t/θ]	[ɥ]	[w]	[j]	[z]	[ž]

Fuente: OMNIGLOT, 2013

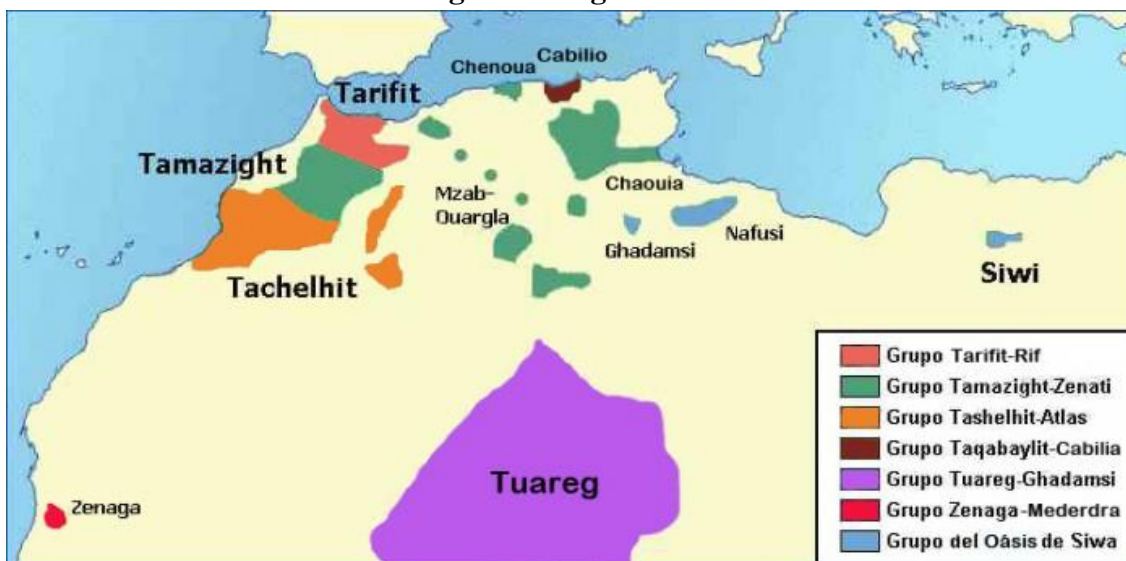
Como no podía ser de otra forma, la lengua amazigh está influenciada por numerosos arabismos, producto de la secular convivencia de las poblaciones bereberes y arabófonas. Su uso gráfico está sufriendo un progresivo aumento, y su integración en el sistema escolar marroquí, preconizada por una élite contestataria intelectual y por diversas asociaciones que pretenden su revitalización etnolingüística, está comenzando a desarrollarse. En definitiva, nos hallamos ante la lengua de los pueblos indígenas de África Norte, hablada por las comunidades que ocupan parcialmente un espacio de casi cinco millones de kilómetros cuadrados. El Tamazgha, o conjunto de zonas geográficas donde se

<sup>3</sup> Así lo atestiguan los grabados esculpidos en piedra en cientos de lugares, desde Libia a Marruecos, pasando por Túnez y Argelia.



habla el bereber, conforma un espacio discontinuo, donde las regiones amazighófonas están rodeadas de zonas arabófonas. A tal efecto, resulta ilustrativo el siguiente mapa:

**Imagen 1. Lenguas Bereberes**



Fuente: MOUFFOK, 2010: 1

La actual población marroquí está integrada fundamentalmente por dos etnias que no siempre se encuentran bien diferenciadas: la árabe y la bereber. Los bereberes marroquíes suponen al menos el 40% de la población marroquí y, en algunas zonas rurales, alcanzan entre el 80% y el 100% de la población. Más de un tercio dominan el árabe estándar. Los bereberes utilizan como lengua vehicular principalmente el tachelhit (2,3 millones), el tamazight (1,9 millones), el tarifit (1,5 millones) o el ghomara (50.000), amén de diversas modalidades. Las tres grandes zonas de Marruecos donde se extienden esta lengua son las siguientes (LECLERC, 2012b: 1):

- El Rifeño (zenatiya o tarifit), hablado en el Rif, en el noreste. También en el Rif se extiende una pequeña región ghomara hablante.
- El Tamazight (o braber) hablado en el Medio Atlas, parte del Alto Atlas y en algunos valles. Cuenta con un alfabeto, el tfinagh, también es utilizado por los tuaregs.
- El Tachelhit practicado por los Chleuhs del Alto Atlas, del Souss y de la costa del sur de Marruecos.

Concluimos este apartado sumándonos a Fasla cuando afirma que:

“La situación lingüística del Magreb constituye un ejemplo representativo de una 'comunidad multilingüe' marcada por el contacto de lenguas, cuya heterogeneidad cultural se ha mostrado históricamente acentuada por la convivencia interétnica (árabes, bereberes y judíos)” (FASLA, 2006: 158)

## **1. ARABIZACIÓN DE MARRUECOS VERSUS COMUNIDAD IMAZIGHEN**

Ante la falta de entendimiento y las dudas existentes sobre el origen del pueblo amazigh coincidimos con Ahmed Boukous, cuando afirma que seguramente los bereberes provengan de Oriente Medio, pero dada la antigüedad de su presencia en el Magreb bien que podemos considerarlos como los primeros habitantes de Marruecos (BOUKOUS, 2005: 72). Tras las incursiones del latín, llevado por romanos y bizantinos, fue a raíz de 649 cuando los árabes islamizaron y arabizaron el Magreb (ABOUZAÏD, 2011: 20).

Desde entonces hasta la actualidad, el ascenso y prevalencia de la lengua árabe sobre las demás lenguas habladas en Marruecos está fuera de toda duda. El sector de la población integrado por los imazighen queda marginado, produciéndose una convivencia donde ha sido habitual la arabización de muchos bereberes.

Los bereberes son por antonomasia los habitantes indígenas del norte de África. Tras la invasión árabe del territorio acaecida en el s. VII, se produjo una arabización de estos pobladores que se puede dividir en tres grandes fases:

- Inicial arabización.
- Arribada de los beduinos en el siglo XI.
- La llegada de refugiados de Andalucía producida entre los siglos XV y XVII.

Inicialmente, los árabes, bajo la dirección de Musa, se dispusieron a controlar y convertir a los bereberes utilizando medidas realmente expeditivas: saqueos, castigos ejemplares, rehenes... Entre ellas subrayamos una de eminente carácter educativo: raptaban a los hijos de familias notables para educarlos en el Islam para que, una vez devueltos a su tribu, actuaran como vehículo de transmisión del nuevo credo religioso, islamizando al resto de la sociedad. Islamización que fue facilitada por el declinar de un cristianismo fragmentado en divisiones ideológicas. Las ciudades, con estatus de “protegidas”, se convertirán rápidamente. Mientras que en el ámbito rural, la islamización, impuesta por las armas, resultará superficial, conservándose durante mucho tiempo las antiguas creencias profanas (GUERRA y RIVERO, 1994:62).

Si bien es cierto que con la dinastía almohade (1130-1269) se tendió hacia un nacionalismo marroquí, imponiéndose el bereber como lengua oficial (LLORENT, 2012: 128). Sin embargo, por evidentes motivos de carácter religioso, se continuó utilizando el árabe como lengua vehicular en los estudios. Las aljamas<sup>4</sup> y los katatib<sup>5</sup> se convirtieron en los centros educativos más conocidos, sin menospreciar a las madrasas que por aquel

---

<sup>4</sup> Mezquita, a veces la de mayor importancia.

<sup>5</sup> Plural de “kuttâb” (escuelas coránicas).

entonces se construyeron en Ceuta, Tánger, Fez y Marrakech (AL-MANNUNI, 1989: 16-24).

Ya durante el Protectorado Francés (1912-1956), observamos cómo se puso en marcha un proyecto de enseñanza bereber, iniciado en 1923 con la apertura de seis centros escolares en las regiones de Fez y Meknes. Años más tarde, con el dahir bereber de 16 de mayo de 1930, que pretendía aplicar a los imazighen una jurisdicción distinta a la de los arabófonos, se intentó separar las comunidades árabe y bereber oficializando las mencionadas escuelas. La característica fundamental de esta disposición estribaba en preservar la autonomía tradicional de los bereberes, principalmente en el ámbito jurídico, apartándolos de la ley islámica a la vez que se reconocía y garantizaba la aplicación de su propio derecho consuetudinario (LAFUENTE, 2005: 1). En 1925, el oficial francés Paul Marty ya había señalado con meridiana claridad cuál debería ser la estrategia a seguir por el Protectorado en lo relativo a la educación del pueblo bereber, que debería pasar por su asimilación a través de las escuelas franco-bereberes:

“La escuela franco-bereber es la escuela francesa para la educación y la vida de los alumnos bereberes. Sin intermediarios extranjeros. Si bien cualquier enseñanza del árabe, intervención “fquih” o manifestación islámica serán rigurosamente excluidas... En resumen, estas escuelas bereberes serán organismos de la política francesa e instrumentos propagandísticos más que centros educativos en sí mismos” (MARTY, 1925: 241)

Con el dahir bereber la etnopolítica irrumpió con una irreal apariencia de bereberización cuando realmente se convirtió en un instrumento de división. Se crearon centros denominados franco-bereberes por contar con profesorado francés y alumnado bereber, y porque sus clases se impartían en francés. Posteriormente se fundaría en Rabat la Escuela Superior Franco-Bereber, donde se realizaron estudios etnográficos y sobre la lengua bereber.

Acertadamente, este dahir fue percibido por los árabes como un intento de fraccionar el país en beneficio de Francia, enfrentando al pueblo árabe con el bereber en el ámbito de la enseñanza. Aunque nada más lejos de su intención, los franceses propiciaron una reacción nacionalista y la creación del Comité de Acción Marroquí que, por primera vez, reclamó la administración directa, así como el posterior desarrollo del Movimiento Nacional. Movimiento que, en 1944, se radicalizó con la publicación del manifiesto Istiqlal sobre la independencia, iniciando así una clara resistencia contra el Protectorado.

Así pues, desde 1930 Francia pretendió calmar los ánimos bereberes (un 57% de la población en aquel momento) a través del mencionado decreto bereber, donde se reconocían las costumbres y peculiaridades de este pueblo ante la justicia y Administración

Pública<sup>6</sup>. Tanto los colonizadores como los árabes estimaban que si los bereberes se desprendían de la influencia arabo-islámica, serían más receptivos al cristianismo y a la cultura francesa.

Aunque la arabización de la enseñanza hunde sus raíces en el Protectorado, ésta se inició oficialmente con la independencia del país y fue llevada a cabo por Mohamed V. Por entonces, con la intención de generalizar el uso del árabe, en los centros escolares se comenzaron a impartir en árabe las materias calificadas como “sociales”. Mientras que se dejó para más adelante la arabización de las disciplinas “científicas”<sup>7</sup>. Este proceso se inició en 1957, cuando el francés fue declarado lengua extranjera en legitimización y defensa del árabe. De este modo, tanto la lengua francesa, representativa de la colonización, como la bereber, símbolo de la división del pueblo marroquí, fueron postergadas.

A Mohammed V le sucedió Hassan II, monarca nacionalista árabe que tuvo un control casi absoluto del país, y que mantuvo las estructuras políticas, sociales y económicas heredadas del Protectorado y, en parte, el estatus de la lengua francesa. Deseaba un monolingüismo presidido por el árabe clásico, fundamentado en el supuesto grupo demográfico mayoritario y en su pasado histórico, que excluía a los grupos minoritarios. Sin embargo, optó por un bilingüismo donde se otorgó prioridad a las dos lenguas institucionales -el árabe clásico y el francés- dejando en un segundo plano al árabe marroquí, el amazigh, y las lenguas minoritarias. Durante su reinado se redactó la Carta de la Enseñanza, en la que se estipulaba una paulatina arabización de la enseñanza. Años más tarde sería el mismo monarca quien fortalecería el proceso lógico de arabización, estableciendo un modelo lingüístico/educativo donde se excluía la cultura y lengua amazigh. Así, el francés y el árabe clásico se convirtieron hasta el advenimiento de Mohamed VI en las dos únicas lenguas permitidas en los centros escolares públicos, aunque paradójicamente el árabe marroquí y el amazigh, tenían un mayor uso cotidiano.

## **2. EVOLUCIÓN DE LA IDENTIDAD AMAZIGH**

A lo largo de su historia, la identidad cultural marroquí no ha sido nunca homogénea y unívoca. En palabras de Mohamed Chafik: “*La cultura marroquí, como toda cultura, es un compromiso, en especial, entre un substrato autóctono y aportaciones exógenas*” (BARRADA, 2009: 24).

---

<sup>6</sup> A los ya existentes tribunales modernos (franceses) y a los tribunales religiosos (que hacían respetar la Shariá), se les suman los tribunales tradicionales (a los que se podían acoger los bereberes).

<sup>7</sup> El 20 de octubre de 1962 el Consejo Superior Nacional, perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, decretó que el árabe se utilizara como lengua vehicular tanto en las materias literarias-sociales como en las disciplinas científicas y en las Matemáticas, ordenando un inmediato plan de arabización y de formación de los docentes.

No siempre ha sido fácil la convivencia entre árabes y bereberes. Más bien al contrario, la secular supremacía de una cultura, la árabe, sobre otra, la bereber, ha incidido a través de los siglos en una baja consideración del pueblo amazigh: “La gran mayoría de los magrebíes son bereberes arabizados a través de los siglos, como parte del proceso de sustitución lingüística que se produce con la arabización” (CHAKER, 2009: 1). En realidad se puede hablar de una relación basada en la buena armonía y concordia entre la cultura árabe y la bereber, ésta imagen histórica sólo ha sido un mito. Durante siglos, la primera ha dominado aplastantemente a la segunda (WILLIS, 2008: 285). Tanto es así que, algunos marroquíes llegan a pensar que son de origen árabe por el mero hecho de que sus padres y abuelos no hablasen amazigh, sin ni siquiera abrir una puerta a la incertidumbre.

En la década de los cuarenta los bereberes magrebíes comenzaron a tener conciencia de la necesidad de revitalizar su lengua, cultura e identidad. Así, surgen los primeros nacionalismos como los de Idir Ait Amrane en Argelia. En los años sesenta Mouloud Mammeri publicó la primera gramática amazigh (Tajerrunt), escrita en su propio idioma. Posteriormente, este mismo autor compilaría un léxico moderno del amazigh. Pero no fue hasta 1980 cuando, en la primavera bereber de la Cabilia, a raíz de la prohibición de una conferencia sobre la poesía de esta región, se produjeron numerosas manifestaciones reivindicativas. El Estado argelino acabó introduciendo el estudio de esta lengua en la escuela, creando un Alto Comisariado para la Amazighdad, además de reconocerla como idioma nacional. Marruecos no fue del todo ajeno a este movimiento. Las influencias argelinas sumadas a las iniciativas locales tendrían unas palpables repercusiones a inicios del s. XXI (MOUFFOK, 2010: 1).

En Marruecos, una vez lograda la independencia (1956) se promovió una política uniformadora que tendía a identificar al árabe con el Islam, y que tuvo un carácter claramente nacionalizador. Imponiéndose una fuerte arabización de la cultura, la política, los medios de comunicación, el sistema escolar, etc. Situación reflejada con meridiana claridad en la primera constitución de Marruecos (1962) y en sus siguientes modificaciones, donde la cultura arabo-islámica prevalecía negando así cualquier reconocimiento de la lengua o cultura del pueblo amazigh hasta su reforma en 1996. Precisamente fue en 1956 cuando se abolió la cátedra de lengua y literatura bereber perteneciente a la Universidad de Rabat. Por entonces, se produjeron las primeras sublevaciones ante la política del gobierno dirigido por el partido Istiqlal, de tendencia conservadora y arabo-islámica.

Con la pretensión de unificar fuerzas en pro de la cultura amazigh cada vez toma más fuerza el denominado Movimiento Cultural Amazigh (MCA), que actualmente cuenta con más de 800 asociaciones amazigh en Marruecos. Este movimiento está sustentado por una serie de iniciativas en pro de la defensa del amazigh, en sus aspectos lingüísticos, culturales e identitarios, aglutinando a distintos sectores de la comunidad amazigófona

(MOUSTAOU, 2007: 286). Se caracteriza por su heterogeneidad, pluralidad y riqueza de aportaciones.

La primera asociación cultural amazigh marroquí no gubernamental con fines políticos fue la Asociación Marroquí para la Investigación y los Intercambios Culturales (AMREC). Fue fundada por estudiantes en 1967, con la pretensión de desarrollar el espíritu democrático que pudiera asegurar la particularidad nacional, cultural y lingüística bereber. De tendencia moderada, intentó potenciar el diálogo entre las distintas fuerzas políticas y sociales (ROQUE, 2005: 48).

Hassan II, que reinó entre 1961-1999, inspirado por la ideología nacionalista árabe de Nasser, halló en la gran nación musulmana la fuente de identificación a seguir. Sin embargo se encontró con el obstáculo lingüístico/cultural amazigh, al que no tardaron en sumarse algunos brotes nacionalistas rifeños. No sólo destacaba la ausencia de cualquier tipo de apoyo o fomento al amazigh como lengua vehicular, sino que, al contrario, se pretendió un forzado olvido de la historia e identidad de este pueblo. En efecto, los dirigentes del Istiqlal<sup>8</sup> entendieron a la cultura amazigh como enemiga del Islam al no utilizar la lengua del Profeta, el árabe, olvidándose del ejemplo que supone la existencia de países como Bangladesh, Indonesia o Turquía, cuyas lenguas oficiales difieren del árabe. Esta estrategia arabizadora tuvo una clara repercusión negativa en buena parte de la población marroquí. Ya que afectó tanto a la cultura amazigh como al árabe dialectal (dariya).

En 1991 se publicó la conocida Carta de Agadir relativa a los derechos lingüísticos y culturales, que constituye el primer documento marroquí donde se exponen las principales reivindicaciones del movimiento amazigh. Constituye la primera sistematización y difusión de la ideología amazigh que se lleva a cabo en Marruecos (RACHIK, 2006: 47). Propugna una identidad cultural marroquí basada en la unidad dentro de la diversidad, además de denunciar la situación de esta cultura e idioma, y reivindicar su reconocimiento constitucional e integración en diversos ámbitos, entre los que destaca el educativo, tal y como se puede leer en el tercero de sus objetivos:

“La integración de la lengua y la cultura amazigh en los diversos dominios y actividades culturales y educativas, específicamente: a medio plazo, su inserción en los programas de enseñanza pública y, a corto plazo, la creación de un departamento de lengua y cultura amazigh en las universidades marroquíes” (CHARTE D'AGADIR RELATIVE AUX DROITS LINGUISTIQUES ET CULTURELS, 1991).

En 1994 se pone en marcha un diario en lengua tamazight, el Tamunt, que apenas duró unos meses a causa de problemas económicos. Más tarde aparecerían diversas publicaciones en este idioma, como Tifawt o Tamazight, un diario editado por un militante

---

<sup>8</sup> Importante partido político marroquí de carácter nacionalista.

del AMREC. Actualmente persiste la revista mensual *Le Monde Amazigh*, publicada en árabe y en francés, debido al escaso número de personas que saben leer en amazigh.

Posteriormente, en la Carta Nacional de Educación y Formación (1999) se produce un considerable avance. En ella, ya no se hace referencia al dialecto amazigh sino a la lengua amazigh. Si bien hay que matizar que lo que realmente se pretende es facilitar a los alumnos amazighófonos el aprendizaje del árabe (Art. 115). Así que el amazigh se presenta como un mero recurso más que como un objeto de aprendizaje. En efecto, con la mencionada Carta se pretende “*Perfeccionar la enseñanza y utilización de la lengua árabe y el dominio de las lenguas extranjeras y abrirse al tamazight*” (Levier 9). Esta apertura hacia el tamazight se plasma indicando que las autoridades pedagógicas regionales podrán, en el marco curricular que les compete, optar por utilizar la lengua amazigh o el dialecto local, con el fin de facilitar el aprendizaje de la lengua oficial<sup>9</sup> en la educación preescolar y en el primer ciclo de la escuela primaria (Art. 115). En este sentido, también se dispone que, a partir del curso académico 2000-2001, se creen estructuras investigadoras y de desarrollo lingüístico y cultural amazigh, así como programas escolares y de formación docente (Art. 116).

Tras dos años de discusiones y debates, el 1 de marzo de 2000, 229 universitarios, escritores, poetas, artistas, industriales y altos cargos, firmaron el Manifiesto Bereber. Con él se produjo un relanzamiento de la causa amazigh. Entre las nueve reivindicaciones que contiene, destacamos la oficialización del amazigh en la enseñanza y demás ámbitos estatales, así como la promoción, divulgación y financiación del arte y de las actividades culturales amazighem:

“También solicitamos al Gobierno elaborar y poner en marcha leyes que dispongan como obligatoria la enseñanza del tamazight en las escuelas, colegios, institutos, universidades y centros asimilados. Le pedimos crear institutos destinados a normalizar el tamazight y dotarlos de las herramientas educativas que necesiten” (LE MANIFESTE BERBÈRE DU 1ER MARS, 2000: Quatrième revendication).

Aunque la Carta Nacional de Educación y Formación, elaborada en 1999 por la Comisión Especial de Educación y Formación (COSEF) recomendó la enseñanza del amazigh y que tanto el Instituto Real de la Cultura Amazigh (IRCAM) como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se responsabilizaran de su progresiva generalización, no se inició su expansión en las escuelas primarias de Marruecos hasta 2003. Transcurridos diez años, en 2013, se puede afirmar sin paliativos que los resultados obtenidos no guardan coherencia con los objetivos establecidos entre el IRCAM y el MEN.

---

<sup>9</sup> Permítannos especificar que por aquel entonces cuando se alude a la “lengua oficial” están refiriéndose al árabe.

Los propósitos del rector del IRCAM, Ahmed Boukous, son loables, pero la realidad los contradice. Teóricamente unos 5.000 profesores y 300 inspectores se han formado en la lengua amazigh, hecho que permitirá aumentar el número de estudiantes de 500.000 a un millón en el año escolar actual. Estos datos podrían dar la impresión todo un logro. Sin embargo, la situación no es tan optimista como podría parecer, ya que realmente se desconoce el número real de maestros que dominan el amazigh a un nivel adecuado (EL GUABLI, 2013: 1).

Ahemd Boukous denuncia la existencia de *“resistencia y múltiples obstrucciones, especialmente en las elites políticas e intelectuales, algunos obsesionados con el modelo del Estado-nación y la centralización otro subordinado a ideología nacionalista árabe,* “(BOUKOUS, 2005: 1). Casi una década después de la iniciación de la enseñanza de la lengua amazigh en las escuelas públicas, todavía lucha por encontrar su propio espacio en las escuelas marroquíes.

Un verdadero punto de inflexión de la política gubernamental seguida hasta entonces hacia el amazigh se produjo en julio de 2001, cuando el actual rey de Marruecos afrontó y apoyó explícitamente la identidad plural del pueblo marroquí, afirmando: *“También quiero decir que el amazigh, profundamente arraigado en la historia del pueblo marroquí, pertenece a todos los marroquíes, sin excepción”* (Dahir nº 1-01-299, portant création de l'Institut royal de la culture amazighe). Con este dahir se pretende la integración de la lengua amazigh en la educación, en los medios de comunicación y en otros ámbitos sociales. En el mismo se crea el IRCAM, cuya misión consiste en la recuperación de la lengua y la cultura amazigh, la edición de materiales didácticos en dicha lengua y la instauración progresiva de la enseñanza del amazigh en las escuelas. Desde su creación hasta la actualidad, esta institución, está llevando a cabo una reconocida labor, si bien circunscrita al ámbito educativo y cultural.

En Marruecos el amazigh se utiliza fundamentalmente en situaciones muy marcadas por la no formalidad, familiaridad, intimidad y las relaciones personales. Con la creación del IRCAM, la puesta en marcha de una cadena de televisión dedicada a la lengua y cultura bereber, la homologación y adopción de un alfabeto unificado, los intentos de introducción del amazigh en el sistema escolar, etc. estimamos que se están ampliando considerablemente los ámbitos de utilización de este idioma. En 2009, Marruecos y Argelia pusieron en marcha sendas cadenas nacionales amazighófonas de televisión, a las que aún les queda un gran trecho por recorrer. A estas medidas se le suman decisiones comerciales de indudable importancia, como la de Windows:

*“La lengua bereber acaba de entrar en el sistema operativo del nuevo Windows 8, pero aún se topa con muchas dificultades para ser admitida en las oficinas del gobierno de Marruecos, único país del mundo donde es lengua oficial”* (EFE, 2010: 1).



Bajo el impulso del IRCAM se puso en marcha el octavo canal público de televisión marroquí, 'Tamazigh TV', donde se emitirá el 75% de su programación en alguno de los tres dialectos bereberes empleados en Marruecos (tamazight, tarifit y tachelit) y el 25% restante en árabe. Viéndose así cumplida una de las reclamaciones históricas del pueblo bereber acerca de su presencia en los medios de comunicación (GARDE, 2010: 1).

Como se ha podido observar, la tradicional política marroquí ha sufrido un cambio radical con las decisiones adoptadas desde que el actual monarca Mohamed VI tomó el poder. Paralelamente a las convulsiones sociales derivadas de los movimientos relacionados con la reciente primavera árabe, el gobierno marroquí optó por reconocer al amazigh en su nueva constitución, de 17 de junio de 2011, como lengua oficial junto al árabe, tal y como ya hemos indicado:

*“El árabe es la lengua oficial del Estado. La labor del Estado en la protección y desarrollo de la lengua árabe, así como la promoción de su uso. Del mismo modo, la lengua amazigh constituye una lengua oficial del Estado, en tanto es patrimonio común de todos los marroquíes, sin excepción.*

*Una ley orgánica definirá el proceso de implementación de la oficialidad de la lengua, así como los términos de su integración en la enseñanza y en los ámbitos prioritarios de la vida pública, a fin de que pueda cumplir su función de lengua oficial.*

*El Estado preservará el Hassani (lengua hablada en las provincias del sur), en tanto parte integral de la identidad cultural marroquí unida, así como la protección de las expresiones culturales y las expresiones idiomáticas se practican en Marruecos. Del mismo modo, se garantiza la coherencia de la política lingüística y cultural de la nación (...).*

*Se establece un Consejo Nacional de lenguas y cultura marroquíes, responsable de la protección y desarrollo de la lengua árabe y del amazigh y de las diversas expresiones culturales marroquíes, que son patrimonio auténtico y una fuente de inspiración en la actualidad (...)*” (CONSTITUTION MAROCAINE, 2011: art. 5)

La Constitución supone un espaldarazo a la pluralidad cultural del pueblo marroquí. Ahora, los imazighem tienen el derecho a usar su propia lengua en las instituciones estatales sin miedo a traspasar las barreras de la legalidad. Aunque para definir exactamente su estatus legal, habrá que aprobar una nada desdeñable ley orgánica que defina los detalles prácticos (art. 5, párrafo 2). Será entonces cuando los conservadores puedan hacer valer su oposición. No olvidemos que la coalición de Gobierno está encabezada por el Partido de la Justicia y el Desarrollo (PJD), que encabeza la coalición que gobierna en Marruecos, se opone a conceder el carácter de lengua oficial al amazigh. Mientras que, por el contrario, el Partido para el Progreso y el Socialismo (PPS) y el Movimiento Popular (MP), son favorables a las reivindicaciones del pueblo bereber.

Una vez reconocido en la Constitución de Marruecos el idioma amazigh como lengua oficial nacional, al mismo nivel que el árabe, resta que su utilización por parte de la

Administración Pública sea una realidad que permita una mejor atención a gran parte de la población cuya lengua vehicular es el bereber.

Como respuesta a las recientes reivindicaciones<sup>10</sup> acerca del derecho a inscribir los nombres de los hijos en amazigh, hemos de indicar que a pesar de la declaración del gobierno ante el Consejo de Derechos Humanos en abril de 2008 y de que el ministro del Interior distribuyera un memorándum el 9 de abril de 2010, las dificultades todavía persisten en algunas regiones y ciudades marroquíes donde la utilización de estos nombres sigue estando prohibida. Válganos como ejemplo cuando en diciembre de 2011, al presidente de Tawessna, una asociación del sur de Marruecos, se le prohibió registrar a su hija Celène en el Consulado de Marruecos en Nueva York, o recientemente en Beni Tjit, cerca de Figuig, donde la autoridad local prohibió el nombre Sifaw (GRUPO INTERNACIONAL DE TRABAJO SOBRE ASUNTOS INDIGENAS, 2012: 384).

No obstante la desconfianza de ciertos sectores proamazigh hacia las decisiones que puedan adoptar las autoridades marroquíes, frenando los logros alcanzados, no acaba de cesar. El secretariado ejecutivo del Observatorio Amazigh de los Derechos y Libertades (OADL), nos pone en alerta acerca del proceso de reflexión sobre la situación de las lenguas en la educación pública marroquí, iniciado por el Consejo Superior de Educación tras recibir un informe del Banco Mundial sobre la educación, donde se subrayaba como los alumnos marroquíes habían empeorado en su nivel de adquisición y dominio de las lenguas que se enseñan en Marruecos (OBSERVATOIRE AMAZIGH DES DROITS ET DES LIBERTÉS, 2010: 1).

Dos datos actuales acrecientan el optimismo, uno estrictamente académico, por primera vez, en el presente curso 2012-13, 215.083 diplomas de bachillerato han sido redactados en amazigh; y otro político/religioso, recientemente 137 mezquitas marroquíes dependientes del Ministerio de Asuntos Islámicos izaron la bandera amazigh, especialmente las enclavadas en regiones de prevalencia amazigh (BLADI.NET, 2013: 1).

### **3. EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ Y EL AMAZIGH**

Para desarrollar esta nueva orientación de las políticas educativas sobre la puesta en práctica de la enseñanza amazigh se produjo un reparto de responsabilidades que evitara posibles solapamientos y disfunciones entre los dos grandes organismos implicados, el MEN y el IRCAM. A este último le compete el desarrollo de planes de formación para los docentes, supervisores e instructores, que se han de desarrollar en los Centros de Formación del Profesorado (CFP), en los Centros Pedagógicos Regionales (CPR) y en las Escuelas Normales Superiores (ENS), así como los módulos cursados en la universidad. Asimismo,

---

<sup>10</sup> También se dan en el terreno de la toponimia.

es el encargado del desarrollo de materiales didácticos (libros de texto y otros medios) y la formación en este ámbito.

Mientras que el MEN es el responsable de supervisar la inserción de los imazighen en el sistema educativo, y de él dependen las Academias Regionales para la Educación y la Formación (AREFS). Además, ha de elaborar el mapa escolar y el calendario para la integración gradual del amazigh en la educación (tal y como se estipula en la Circular 130), y garantizar la distribución de libros de texto amazigh en todo el territorio nacional. Ambos organismos están coordinados por una comisión creada ad hoc y contribuyen al desarrollo de programas así como a la formación de maestros y supervisores educativos

Alcanzado el pertinente acuerdo entre el IRCAM y el MEN, en septiembre de 2003, se produjo por primera vez la integración de la lengua amazigh en algunas escuelas de educación primaria del sistema escolar marroquí. En él se establecieron los principios generales que conforman los pilares sobre los que se sustenta esta enseñanza, a saber: A. La lengua amazigh es de todos los marroquíes; B. Se debe enseñar a los marroquíes en todas escuelas del reino, sin excepción, tanto si hablan bereber como si dominan el árabe. Así pues se prevé que la lengua amazigh se imparta de forma generalizada en todos los niveles de enseñanza, desde educación preescolar hasta bachillerato, a razón de tres horas semanales. Del mismo modo, se pretende una progresiva normalización de esta lengua en los planos gráfico, ortográfico, léxico y morfosintáctico.

A pesar de que el responsable de salvaguardar, promover y fortalecer la posición de la cultura amazigh en el espacio educativo, socio-cultural y en los medios nacionales de comunicación es una institución oficial que se encuentra bajo la protección real, el IRCAM, su generalización aún está lejos de ser satisfactoria. En 2007, sólo seis (Marrakech, Agadir, Settat, Dakhla, Alhucemas y Meknes) de las dieciséis Academias<sup>11</sup> que integran el sistema escolar marroquí pusieron cierto empeño en la realización de esta tarea. Sin lugar a dudas, se está retrasando el proceso de normalización lingüística y cultural, evitando seguir la nota ministerial 130, cuyas directrices son claras y precisas.

El número de escuelas en las que se enseña la lengua amazigh ha aumentado de 317 en el año escolar 2003/2004 (fecha de inicio de la enseñanza amazigh en las escuelas públicas) a más de 4.000 escuelas de educación primaria en el curso 2011-2012. De acuerdo con las cifras más recientes dadas a conocer por el Ministerio Nacional de Educación, se han formado en lengua amazigh alrededor de 14.000 maestros y 300 inspectores, y han sido capacitados 75 formadores y centros de formación de profesores de educación primaria. Además, según el ministro Mohamed El Ouafa, están disponibles los libros de texto en amazigh desde el primero hasta el sexto grado. Unos 545.000 estudiantes

---

<sup>11</sup> Circunscripciones territoriales de carácter educativo.

han seguido cursos de amazigh, lo que equivale al 15% de todos los estudiantes del país (SOUSS.COM, 2012: 1).

En 2004, la Fundación BMCE elaboró una colección de libros en tamazight publicada por la Biblioteca de las Escuelas. Estos libros de texto fueron diseñados para satisfacer, en términos de aprendizaje y enseñanza, las múltiples expectativas de los estudiantes que están aprendiendo amazigh. Esta es la primera vez que los libros de texto escritos en tamazight se han impreso, publicado y puesto a disposición de los estudiantes marroquíes (LE MATIN DU SAHARA, 2004: 1).

Los libros de texto de la lengua amazigh permanecían ilocalizables en el mercado en julio de 2007, no encontrándose aún en la lista oficial del MEN, junto al resto de los textos escritos en árabe, francés o inglés; todo ello a pesar de la posición oficial adoptada en 2003. Ni los delegados provinciales ni los inspectores actúan positivamente sobre los docentes para que éstos ejerzan adecuadamente su labor, más bien al contrario. Decepcionados, los profesores que lo deseen han de crear sus propios materiales didácticos, ya que los libros suministrados por el IRCAM no acaban de llegarles. Incluso en la región del Souss, situada al sur de Marruecos, que tradicionalmente ha sido la más receptiva en cuanto a la enseñanza del amazigh, se detectó en 2011 que los sistemas de inspección no acababan de funcionar aceptablemente y, a veces, lo hacían sólo de manera simbólica.

Actualmente, el IRCAM cuenta con una página web, <http://www.ircam.ma/>, donde entre otras posibilidades, nos ofrece una biblioteca, la revista *Asinag-Asinagy*, publicaciones, actualidades, etc. Mención especial merece el sitio web educativo que aparece en dicha página, nos permite el acceso a diversos materiales didácticos; y al apartado la “Escuela Amazigh”, donde se puede encontrar en idioma amazigh: el alfabeto, las cifras, los números, imágenes, ejercicios, canciones, un CD-ROM destinado a facilitar el aprendizaje del idioma... Para que los profesores de escuela elemental, intermedia y superior reciban una formación adecuada sobre la lengua amazigh, su enseñanza debe introducirse en las Universidades, CFP, CPR y ENS.

No existe univocidad en las cifras dadas sobre los centros educativos que están en funcionamiento, pero sobre todo la falta de información es muy llamativa en lo concerniente al profesorado disponible que domina el tamazight. Respecto a la educación superior hemos de indicar que la primera universidad en introducir esta lengua fue la de Agadir, en 2008. Actualmente se imparten clases en amazigh en las universidades de Fez, Rabat, Tánger-Tetuán y Oujda. En algunas, como la de Agadir, se puede estudiar durante la carrera y en otras sólo en algún posgrado o máster (IDTNAINE, 2012: 1).

Contar con la universidad y los centros de formación es una condición sine qua non para integrar el amazigh en el sistema educativo. La formación que están recibiendo de

manera coyuntural los profesores en servicio, centrada en unos cuantos días, no puede alargarse en el tiempo. La formación en tamazight de los formadores es llevada a cabo por investigadores del IRCAM, e impartida en los Centros de Formación de Profesores. La razón de esta situación se debe a que el tamazight todavía no es aceptado en las universidades del mismo modo que el árabe o el francés.

Desde una posición de partida, donde entendemos que la formación inicial del profesorado constituye un paso previo irrenunciable para garantizar una educación de calidad para los imazighen, observamos como las Academias han organizado una deficiente formación regular del profesorado. Fundamentalmente consiste en tres seminarios al año, tal y como se estipula en la Circular 130. Desde nuestro punto de vista, estimamos que con quince días al año no se puede afrontar una formación de calidad, ya que la mayoría del profesorado apenas domina esta lengua, incluso llegan a desconocerla.

Cuando, tras realizar un DEUG<sup>12</sup> o una licenciatura en amazigh, los estudiantes puedan proseguir sus estudios en los CFP, CPR y ENS, para completar su posterior formación docente de un año de duración, podremos hablar de una verdadera integración del amazigh en el sistema escolar marroquí. Movimientos e instituciones proamazigh, entre ellas el IRCAM, han responsabilizado al Ministerio Nacional de Educación de la lentitud y dificultades en la implantación de la enseñanza del amazigh en los centros educativos. Si bien, también es cierto que, frecuentemente, son los directores de las Academias quienes ignoran las directivas ministeriales, evitando gastos y esfuerzos derivados de este proceso de integración del amazigh. Válganos como ejemplo de la incoherencia y disfunciones existentes dos hechos que tienen un nexo común: el primero, una buena parte del elevado porcentaje de población analfabeta existente en Marruecos es de origen bereber; y el segundo, a pesar de este dato, los programas de alfabetización de adultos siguen efectuándose sistemáticamente en lengua árabe.

Sin lugar a dudas, se han de potenciar las iniciativas que se están llevando a cabo en el sistema escolar tendentes a favorecer la integración de la lengua amazigh, ya que incidirían en una disminución del indeseado absentismo escolar, a la vez que se evitaría el “frentismo” existente entre unos padres y alumnos que hablan el bereber y un profesorado araboparlante.

#### **4. CONCLUSIONES**

Con cierta frecuencia los países en vías de desarrollo se enfrentan al ineludible reto de afrontar con determinación una situación plurilingüística y/o pluridialectal para poder optar por una educación de calidad. La presencia simultánea de varias lenguas va a

---

<sup>12</sup> Siglas del Diploma de Estudios Universitarios Generales (Diplôme d'Études Universitaires Générales) que se obtiene tras dos cursos (cuatro semestres) de estudios universitarios.

dificultar fuertemente el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus ciudadanos ya en sus etapas infantil y primaria. Ante lo cual, no sólo no existe una estrategia unívoca admitida por la comunidad educativa, sino que ninguna de las experiencias adoptadas en absoluto contenta a todos. En Marruecos se produce un crisol cultural en el que se entremezclan tradiciones, lenguas, costumbres, religiones, culturas, etc. Cualquier intento de la sociedad marroquí por imponer una cultura sobre otra puede suponer una pérdida irrecuperable de parte de su propio patrimonio.

Se ha de proseguir en la línea ya iniciada de rearme identitario bereber, ya que, hasta hace poco tiempo, este pueblo no se sentía demasiado orgulloso de sí mismo. En la actualidad estamos asistiendo a un despertar del sentimiento bereber. Cada vez más, emergen sentimientos positivos entre la generalizada satisfacción de un colectivo que se siente reconocido, con medidas como la reciente creación de la cadena estatal de televisión Amazigh, donde pueden ver y escuchar a miembros de la comunidad bereber de alto nivel cultural expresarse en su propio idioma.

Los movimientos sociales proamazigh han sufrido diversas transformaciones durante las últimas décadas, propiciando que el régimen marroquí intentara controlar y desactivar tanto a los procesos sociopolíticos como a las fuerzas disidentes. Estas actuaciones han generado procesos contradictorios. Por un lado, el régimen ha aumentado su control sobre el activismo amazigh a través de su institucionalización e integración de parte de sus militantes en ámbitos cercanos al poder, dosificando su reconocimiento y asumiendo parte de sus reivindicaciones, tanto en la forma como en el tiempo; por otro lado, ha contribuido a la radicalización de los sectores no cooptados (SUÁREZ, 2012: 1).

Para garantizar la inserción armoniosa y progresiva del amazigh en el sistema escolar, se ha de asumir sin más dilaciones la identidad plural de Marruecos como una riqueza y conseguir un mayor respeto para esta lengua en los más diversos ámbitos sociales, especialmente en lo relativo a la voluntad política real de los gobernantes, que ha de experimentar un fuerte cambio.

Si lo que se pretende es promover la cultura marroquí, las lenguas nacionales y oficiales, así como la racionalización y puesta en marcha de instituciones encargadas de su desarrollo, se torna imprescindible una adecuada preparación del profesorado, cambios en la formación de los inspectores, una mayor apertura de los departamentos regionales a la lengua y cultura amazigh, e implementar los módulos de los CFP, CPR y ENS. Para lo cual se requiere que las dieciséis Academias acaten y ejecuten las notas ministeriales y demás circulares oficiales sobre los amazighen que les competen.

La política educativa que se quiere adoptar en Marruecos tiene serias dificultades para su puesta en funcionamiento. Tanto que, debido a los insuficientes recursos humanos,

económicos y estructurales, generalizar la enseñanza del amazigh a todos los niveles del sistema educativo parece más un reto que una decisión con visos de realidad. Las dificultades inherentes a la implantación de una educación en lengua amazigh son tales que en su solución han de intervenir científicos, investigadores y profesionales de las diversas ramas de saber implicadas. Entre los que se encuentran los lingüistas, sociólogos, pedagogos, profesores, etc.

Ante la ausencia de datos estadísticos creíbles sobre el número de alumnos, nos remitimos a los datos que nos aporta el anteriormente citado rector del IRCAM, cuando en una entrevista afirmaba que *“A pesar de la insuficiencia de recursos pedagógicos, 500.000 alumnos reciben clase de lengua amazigh, frente a los 2.500 que lo hacían en 2003”* (MARMÍE, 2009: 1).

Aunque la actual constitución, aprobada hace más de un año, consagró la oficialidad del bereber en el país, aún ni siquiera se atisba la promulgación de una ley orgánica que desarrolle el contenido del artículo 5 de la misma, referente al amazigh, donde se determina *“su integración en la enseñanza y en los ámbitos prioritarios de la vida pública”*. Efectivamente, como en la Administración Pública se habla el árabe y muchos marroquíes lo desconocen, son relativamente frecuentes situaciones kafkianas en los juzgados, en comisarías de policía o en delegaciones gubernamentales, donde siempre surge alguna persona de buena fe dispuesta a ayudar haciendo de intérprete entre los usuarios berberófonos y los funcionarios arabófonos.

Una sociedad democrática y moderna, deseada por gran parte del pueblo marroquí, ha de estar basada en el respeto a su propia personalidad, y en la consolidación de los símbolos lingüísticos y culturales de su civilización. La promoción de la lengua amazigh es una responsabilidad nacional, salvo que el país decida negar sus raíces históricas. A pesar del consabido discurso sobre la diversidad cultural y el respeto a las minorías, para asegurar el pleno desarrollo de la cultura y lengua amazigh se impone una redefinición de la identidad marroquí que implique la aceptación de su proceso histórico, que adopte como medida prioritaria la integración de esta lengua en el sistema escolar marroquí, especialmente en el tramo de educación obligatoria.

Sin negar ni minimizar que, en determinados momentos, la política de arabización ha constituido una respuesta pragmática, por parte del estado marroquí, ante las dificultades económicas y sociopolíticas a las que se veía sometido el país, hemos de afirmar con rotundidad que la principal dificultad para que el gobierno marroquí desarrolle decididamente la cultura y lengua amazigh lo constituye la ideología arabo-islámica. Lamentablemente, el peso específico del pensamiento panarabista de Jamal abd Nasser que deja escaso resquicio a la cultura amazigh, aún sigue teniendo un fuerte peso específico entre los políticos del Norte de África.

Si bien es cierto que Marruecos aún no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT, que no ha votado a favor en la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, y que la cultura amazigh todavía no goza de pleno reconocimiento de su propia identidad; tampoco es menos cierto que es el país donde el amazigh ha alcanzado mayores derechos y una mejor situación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AL-MANNUNI, M. (1989: Hadarit Al-Muwahhidin. (Casablanca, Sebou).
- ANDRADES GONZÁLEZ, A.y EL HARCHI BIRO, Y. (2010): Marruecos marea viva del Mediterráneo. (Madrid, Cideal),.
- BARRADA, H. (2009): *Maroc. Les nouveaux berbères*. Dans Jeune Afrique,
- BOUKOUS, A. (1992): Notas en torno a la problemática actual de la lengua Amazight. Aldaba, 19 (Centro Asociado de la UNED de Melilla. Granada)
- BOUKOUS, A. (1994) : Normalisation d'une dénomination: berbère, amazigh Tamunt
- CONSTITUTION MAROCAINE: 2011. Bulletin Officiel n° 5964 bis du 28 Chaâbane 1432 (30 juillet 2011).
- Dahir n° 1-01-299 du 29 rajab al khair 1422 (17 octobre 2001) portant création de l'Institut royal de la culture amazighe”, dans Bulletin officiel du Maroc, no 4948, 1er novembre 2001, p. 1074-1076.
- GARDE, M. (2010): La cultura bereber estrena aventura catódica. El Mundo.es, Madrid, 18/01/2010.
- GRUPO INTERNACIONAL DE TRABAJO SOBRE ASUNTOS INDIGENAS (2012)El mundo indígena. (Copenhague)
- GUERRA LÓPEZ, E. y RIVERO CORREDERA, J. (1994): Historia de Marruecos. (Ministerio de Educación y Ciencia, Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos)
- LLORENT BEDMAR, V. (2012): O isla e o sistema escolar no Marrocos pré-colonial, Afro-Asia, Brasil, 45, 2012.
- LOUTF GUARANI, A. (2007): *Rasgos morfológicos de la toponimia no hispánica canaria vista desde el bereber*. Almogarán. XXXVIII , pp 69-112. (Institutum Canarium, Viena)
- MARTY, P. (1925): Le Maroc de demain. (Paris, Comité de l'Afrique française)
- MOUSTAOU SRHIR, A. (2007): Lenguas, identidades y discursos en Marruecos: La pugna por la legitimidad, Tesis doctoral (Universitat Autònoma de Barcelona).
- RACHIK, H. (2006): Construction de l'identité amazighe,. en RACHIK, H. et alt.: Usages de l'identité Amazighe au Maroc (Casablanca, Imprimerie Anajah)



- SUÁREZ COLLADO, A. (2006): Entre contestación y cooptación: El movimiento amazigh durante el reinado de Mohamed VI. *Revista de Estudios Internacionales del Mediterráneo*, 13
- TILMATINE, M. (1995) *Imazighènes o amazighes, Imazighen Ass-a*, 4
- WILLIS, Michael J. (2008): Las políticas de la identidad bereber (amazigh). Una comparación entre Argelia y Marruecos, en ZOUBIR, Y., YAHIA H. y AMIRAH, H. (2008) *El Magreb: realidades nacionales y dinámicas regionales*, pp. 283-299 (Madrid, Síntesis).

### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- ABOUZAÏD, : (2011): *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc: des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble, (Grenoble, France) <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/64/85/18/PDF/TheseMyriamAbouzaid.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- BLADI.NET (2013): *Des diplômes en amazigh pour le baccalauréat 2013 au Maroc* 4 juin 2013, <http://www.bladi.net/baccalaureat-2013-maroc-amazigh.html>. (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- BOUKOUS, A. (2005): *Dynamique d'une situation linguistique: Le marché linguistique au Maroc. Contribución para "Rapport sur 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025: Dimensions culturelles, artistiques et spirituelles"*, pp. 71-112, <http://www.abhato.net.ma/maalama-textuelle/developpement-economique-et-social/developpement-social/culture/langues/dynamique-d-une-situation-linguistique-le-marche-linguistique-au-maroc> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- CHAKER, S. (2009): *La mayoría de los africanos del Norte son bereberes arabizados*. Jeuneafrique.com. 17/11/2009. <http://www.jeuneafrique.com/Article/ARTJAWEB20091117170547/> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- CHARTE D'AGADIR RELATIVE AUX DROITS LINGUISTIQUES ET CULTURELS (1991): [http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/charte\\_berbere.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/charte_berbere.htm) (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- CHARTE NATIONALE D'ÉDUCATION ET DE FORMATION (1999): <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-charte-educ.htm> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- Dahir réglementant le fonctionnement de la justice dans les tribus de coutumes berbères. Le 16 mai 1930, dit "dahir berbère". Sous protectorat français. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-dahir1930.htm> (Consultado el 2 de agosto de 2009).

- EFE (2012): El bereber entra en Windows antes que en una oficina marroquí. Yahoo Noticias. Rabat, 12/11/2012 <http://mx.noticias.yahoo.com/bereber-entra-windows-oficina-marroquí-105000990.html> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- EL GUABLI, B. (2013): La Langue Amazighe : Parcours et Entraves de Son Enseignement au Maroc. Jadaliyya, 18 février 2013, <http://www.jadaliyya.com/pages/index/10256/la-langue-amazighe-parcours-et-entaves-de-son-en> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- FASLA, D. (2006): La situación lingüística del Magreb: Lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. Revista Española de Lingüística (RSEL), 36, pp.157-188. <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-dic-06/RSEL-36-Fasla.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- IDTNAINE, O. (2012): La nación amazig existe, pero no es realista. MIRADASDEINTERNACIONAL, 13-12-2012, <http://www.miradasdeinternacional.com/2012/12/13/omar-idtnaine-la-nacion-amazig-existe-pero-no-es-realista/> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- LAFUENTE, G. (2005): Dahir Berbere (mai 1930). Mondeberbere.com, novembre 2005 <http://www.mondeberbere.com/civilisation/histoire/dahir/encyclo.htm> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- LE MANIFESTE BERBÈRE DU 1ER MARS 2000, Rabat, le 1er mars 2000 (24 Dhu-alkaâda 1420) <http://www.mondeberbere.com/societe/manifeste.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- LE MATIN DU SAHARA (2004): Une “première” dans l’histoire de l’enseignement au Maroc: premiers manuels d’amazighe en tfinagh réalisés par la Fondation BMCE, 29,. <http://www.bladi.net/forum/13697-premiere-histoire-enseignement-maroc-premiers-manuels/> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- LECLERC, J. (2012) : Les Berbères en Afrique du Nord. L'aménagement linguistique dans le monde, [http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/berberes\\_Afrique.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/berberes_Afrique.htm) (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- LECLERC, J. (2012): Maroc. L'aménagement linguistique dans le monde, <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/maroc.htm> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- MARMIÉ, N. (2009): 3 questions à... Ahmed Boukous. Jeune Afrique, , consulta, <http://www.jeuneafrique.com/Articles/Dossier/ARTJAJA2551p024-031.xml3/interview-berbere-ahmed-boukous-ircam3-questions-a-ahmed-boukous.html> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- MOUFFOK, O. (2010): Afus deg ufus, taâkemt ad tifsus. Tlaxcala abre sus puertas a la lengua amazigh (bereber)., Tlaxcala, <http://www.tlaxcala-int.org/article.asp?reference=2687>. (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- OBSERVATOIRE AMAZIGH DES DROITS ET DES LIBERTÉS, LE SECRÉTARIAT EXÉCUTIF: Appel à une mobilisation générale pour faire face au grand complot

- visant à saper l'intégration de l'amazighe dans l'enseignement public, 2010 <http://www.rezki.net/Maroc-l-enseignement-du-berbere.html> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- OMNIGLOT (2013): The online encyclopedia of writing systems & languages. 2013, <http://www.omniglot.com/writing/tifinagh.htm> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- ROQUE, M. A. (2005): La sociedad civil y la reivindicación amazigh. Gran Angular. Afkar/Ideas, <http://www.afkar-ideas.com/wp-content/uploads/files/3-5-13.pdf> (Consultado el 2 de agosto de 2009).
- SOUSS.COM (2012): "4.000 écoles où on enseigne en amazigh, 14.000 enseignants formés". Le Souss.com., <http://www.souss.com/4-000-ecoles-enseignement-amazigh/> (Consultado el 2 de agosto de 2009).

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Vicente Llorent-Bedmar***

Profesor Titular de Educación Comparada, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. *Past-president* de la Sociedad Española de Educación Comparada y director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (G.I.E.C.S.E.). Grupo que desarrolla su actividad investigadora y organizativa en el ámbito de la Educación Comparada siguiendo dos líneas de investigación: 1. Familia y educación en el Magreb. 2. Democracia y educación en los centros escolares en la U.E. Algunas publicaciones recientes relacionadas con la temática del artículo: "La inmigración marroquí en España. Género y Educación" (2013), "O Isla e o sistema escolar no Marrocos pré-colonial" (2012), "The Evolution and Current State of Arranged Marriages in Casablanca" (2011). **Datos de contacto:** Facultad de Educación, Calle Pirotecnia, s/n., 41013, Sevilla, España. E-mail: [llorent@us.es](mailto:llorent@us.es)

**Fecha de recepción:** 6 de noviembre de 2013.

**Fecha de revisión:** 4 y 5 de diciembre de 2013.

**Fecha de aceptación:** 11 de febrero de 2014.



# 3



## OTREDAD Y CONSTRUCCIÓN DE FUTURO. LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS EN MÉXICO, UN BALANCE HISTÓRICO

*Otherness and the construction of the future. Mexico's  
indigenous people education, a historical balance*

Xavier Rodríguez\* y Saúl Velasco\*

### RESUMEN

La comprensión de las políticas educativas dirigidas a la atención de los indios en México requiere necesariamente conocer la forma en que esas culturas han sido vistas a lo largo del devenir histórico de nuestra nación. Planteada la educación como una de las bases para avanzar hacia un futuro de progreso y modernización, esa otredad representada por los indios habría de ser ajustada a los anhelos nacionalistas de homogenización, esto es, eliminación de las diversidades. La educación para los indígenas se ha debatido en las pregunta sobre qué hacer y cómo tratar a esos indios que, desde esa perspectiva, si bien son un símbolo de las raíces más lejanas de nuestra identidad, al mismo tiempo representan un pasado cuyo peso ha impedido a la sociedad llegar al futuro perseguido desde hace siglos.

---

\* Universidad Pedagógica Nacional (México).

**PALABRAS CLAVE:** Educación intercultural; Políticas educativas; México.

## **ABSTRACT**

The comprehension of the educational policies for the attention of the Indians in Mexico requires to know the way in which these cultures have been seen along to develop historically of our nation. If we think that the education is one of the bases to advance towards a future of progress and modernization, this otherness represented by the Indians should be in agreement to the nationalistic longings of homogeneity. The education for the Indians has been debated around two questions: what to do and how to treat these people who, from this perspective, they are a symbol of the most distant roots of our identity, at the same time represent a big burden for our walk to the future.

**KEY WORDS:** Intercultural education: Educational policies; Mexico.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**

la vida no es de nadie, todos somos  
la vida —pan de sol para los otros,  
los otros todos que nosotros somos—,

Octavio Paz, *Piedra del sol*

En México lo indio es un tema axial para la comprensión de la sociedad, su pasado, su presente y su futuro. La historia ubica ahí los antecedentes más lejanos de lo que algún día se convertiría en base cimentadora de una identidad nacional. Pese a ello, la relación de la sociedad con esas raíces se caracteriza por moverse dentro de rasgos claramente bipolares. Por un lado, las añejas culturas indígenas son reconocidas como motivo de orgullo ya que constituyen los profundos cimientos que explicarían lo que hoy en día somos. Por el otro, existe un acendrado racismo que ubica en lo indígena los rasgos de lo que la modernidad habría de superar, desdeñar, negar, anular, aniquilar o integrar. Se evidencia así una esquizofrenia social difícil de entender a primera vista: lo indio simultáneamente es motivo de orgullo y repulsión, constituyendo de facto una representación cultural, política, sociológica e histórica del inquietante binomio amor odio.

¿En dónde radica la clave para comprender dicho fenómeno? En el tiempo, en la historia. Al observar el asunto un poco más de cerca inmediatamente se evidencia un punto nodal: se reconoce, ensalza y presume al indio siempre y cuando esté muerto, ubicado allá lejos en la historia, anquilosado en las zonas arqueológicas y exhibido en los museos de

antropología. El indio vivo es otra cosa. El indio vivo es la muestra de lo que la sociedad contemporánea no quiere ser al verse en el espejo de la modernidad, es la evidencia de que no hemos logrado alcanzar el futuro que anhelamos y perseguimos desde hace por lo menos un par de siglos. Así, lo indio devino en un obstáculo que nos ha impedido avanzar de forma rauda en nuestro objetivo de ingresar a aquel tiempo de progreso que la modernidad impuso como universal. Desde esa perspectiva lo indio ha sido (y es) un estorbo para la construcción de la modernidad pues constituye un lastre con el cual no hemos sabido a ciencia cierta qué hacer (¿eliminarlo, integrarlo, olvidarlo, redimirlo?), y en ese camino de incertidumbre se le ha condenado a morir de inanición y pobreza, relegándolo a ocupar un lugar protagónico tan sólo en los escaparates de la historia.

En el mapa de las desigualdades sociales (regionales y económicas) lo indio históricamente ha ocupado los espacios más olvidados. Desde siempre ha sido así. La situación se naturalizó y lo indio, junto con su situación de pauperidad devino invisible. En América Latina, particularmente en México, en la construcción de la hegemonía moderna ellos, los indios, se convirtieron en los otros, los diferentes. Así lo indio devino en una parte de nuestra otredad. Nosotros no somos esos otros pero esos otros nos ayudan a comprender quienes somos. Nuestra compleja otredad se completa con los diferentes que habitan en la modernidad a la cual nosotros no hemos podido ingresar. De hecho, irónicamente, todos nosotros constituimos la otredad para aquellos modernos habitantes del progreso al cual pareciera que no hemos sido convidados. En el mejor de los casos, se ha dicho, nosotros acudimos al banquete de la modernidad sin haber sido invitados y colándonos por la puerta trasera. Nos debatimos entonces en la disyuntiva de qué hacer con esa parte de nuestra otredad que nos ancla al pasado, a las raíces que, por definición, nos impiden caminar hacia donde anhelamos. Al reconocerla nos reconocemos a nosotros mismos. Ella nos define y nosotros la definimos. De ahí venimos pero la presencia cotidiana de esa otredad la invisibilizó. Su miseria se naturalizó. Ser indio es ser habitante del pasado y el pasado, de cara a una sociedad que apuesta su razón de ser por el futuro, debe quedarse allá en los confines de la historia. Ser indio y, además mujer, es el escalón más bajo de la de la pirámide discriminatoria y clasista.

La construcción de la nación mexicana ha tenido que asumir como una de sus agendas principales definir qué hacer con sus indios, cómo pensar y reconocer a esas decenas de culturas dentro de la creación de una identidad nacional que anhela construir, inventar, escribir rasgos comunes que permitan a su infinito y heterogéneo universo hacerse de ejes homogeneizadores alrededor del aura de lo nacional. La educación, en nuestro país cumplió con las características que históricamente se le asignó a esa actividad en la conformación de las identidades necesarias para el surgimiento y consolidación de los Estados modernos contemporáneos. Para comprender las actuales políticas educativas respecto a lo indio en México, es necesario hacer una sintética revisión de la manera en que ellas aparecieron desde el inicio mismo de los afanes por construir la nación llamada

México, pues –como sabemos- la educación es un espacio fundamental para la expresión de la forma como las sociedades ven y tratan a sus diferentes. Es necesario tener presente que esos esfuerzos se han desarrollado siempre bajo la aura de la gran duda de qué hacer con esa otredad y cómo afrontar su existencia.

## **1. LOS INDIOS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL SIGLO XIX**

El surgimiento del sistema educativo mexicano en el siglo XIX se dio de la mano de las políticas diseñadas para sentar las bases de la consolidación de un Estado-nación moderno. En nuestro país la intención homogeneizadora no ha sido la excepción. Hacer patria requería llevar el conocimiento y la razón a todos los lugares del territorio nacional donde imperaba la fuerza hegemónica de la iglesia católica y junto con ello era fundamental constituir y empezar a difundir una voz, una historia, que permitiera unificar a los distintos alrededor de una identidad específica de nuevo cuño. Hacer nación significó, educar y homogenizar. Toda la diversidad cultural habría de ajustarse, negarse y subsumirse en aras de la consolidación de las nociones de patria y nación. Las diversidades quedaron sumergidas bajo la marea nacionalista. Una sola voz, una sola historia, una sola concepción del mundo, del tiempo, de vida habrían de imponerse; la escuela, el sistema educativo todo, era uno de los bastiones para impulsar esa hegemonización. Para construir patria, para crear nación, era necesario enfrentar la fuerza política, ideológica que la iglesia católica tenía en nuestro territorio en el siglo XIX. La consolidación de las nuevas instituciones pasaba por legitimarlas secularmente, por ello fue muy importante la educación cívica y la construcción de una historia oficial, la cual finalmente pudo instituirse a partir de 1867 con el triunfo de la República frente a los intentos conservadores de instaurar una monarquía presidida por un emperador traído del extranjero. Fue hasta las últimas tres décadas de ese siglo cuando por fin se dieron las condiciones de estabilidad política y social que permitieron impulsar esos afanes fundamentales para la consolidación de estado moderno (VON MENTZ, 2000, p.68 ss.).

La política educativa vigente a partir de 1867 representó la propuesta liberal encabezada por el victorioso gobierno de Benito Juárez, la cual postulaba la necesidad y urgencia de expandir los servicios educativos a fin de consolidar una sociedad ordenada que pudiera perfilarse en el camino del progreso. La educación debía ser entonces laica, gratuita, obligatoria y uniforme. Las diversas legislaciones sobre educación entre 1867 y 1910, año de inicio de la revolución, pretendían consolidar la propagación de la instrucción y la difusión de la ciencia; sin embargo, esos intentos positivos contenían la esencia de la uniformidad y homogenización. Las diversidades parecían entonces ser elementos contrarios a la posibilidad de construcción de la nación, ya que ella requería como condición sine qua non el que todos los habitantes compartieran un fondo común de verdades (científicas y morales) a fin de, por una parte, salir al paso de los resabios religiosos debido a la aun fuerte presencia de la iglesia católica y, por otra, avanzar sobre la



necesidad de crear una moral social que fortaleciera las instituciones básicas del nuevo orden social (patria, familia, propiedad.) (YURÉN, 2008, p.134).

Dentro del naciente sistema educativo se implementaron explícitamente dos aspectos para fomentar los afanes nacionalistas. Uno de ellos podría ser considerado de índole general ya que es una característica común al nacimiento de los estados modernos, nos referimos a la creación de la historia como disciplina escolar pues sería la encargada de proveer ese “fondo común de verdades” acerca del origen común de todos los miembros de la sociedad, así en general y de manera universal. Todos, absolutamente todos los habitantes de la nación, sin importar ningún tipo de diferencia (económica, de clase, regional, cultural, etc.) compartirían así una mismo arranque, idénticas raíces que habrían de signar su igualación por encima de cualquier otro tipo de diferencias que pudieran existir. La patria, la nación, serían lo primero y estarían por encima de las múltiples diversidades características a una sociedad. La historia patria que se enseñaría en las escuelas sería escrita explícitamente para dar esa base común que permitiera diferenciarse del resto, de aquellos que no estuvieran contemplados por ella como parte del nosotros que urgía consolidar. Las fronteras, esas líneas arbitrarias históricamente construidas que separan a los iguales para convertirlos en los otros y en nosotros, habrían de definir justamente el sentido de pertenencia primordial: lo nacional. De tal forma, un grupo cultural que por azahares de la historia hubiera quedado dividido por una de esas líneas de demarcación política territorial modernas, habría de definirse en primera instancia de acuerdo a en qué lado de la frontera había quedado y no en virtud de su grupo cultural original de pertenencia.

Junto con la historia convertida en disciplina escolar, la aparición y consolidación institucional de festividades cívicas tuvieron como objetivo difundir y consolidar un espíritu y moral nacionalista. En nuestro país, dicho énfasis escolar puede ser explicado como consecuencia de los afanes del estado laico por combatir la moral religiosa que continuaba viva y acendrada en la cotidianidad, ello aún después de que la iglesia católica había sido uno de los actores derrotados en la recién terminada Guerra de Reforma. Los maestros entonces asumieron el papel de “Sacerdotes laicos” que, al enseñar la razón y la ciencia, habrían de contrarrestar la influencia de los sacerdotes religiosos propagadores del dogma. Se implementó todo un santoral laico que fue de la mano de la creación de altares a la patria, es decir era necesario sustituir la adoración hacia los mártires religiosos con la veneración a los héroes nacionales, etcétera. La implementación de ceremonias cívicas (festejos de efemérides, honores a la bandera, interpretación del himno nacional, entre otras) constituyó una política fundamental y expresamente diseñada para la consolidación del Estado nación moderno, de la noción de patria.

Lo que sucedió durante esa época con los indios en las escuelas fue un reflejo de la manera en que se veía a todas esas culturas y la forma de pensar su rol en la sociedad

moderna a la cual se anhelaba construir. Si la nación, la patria, la construcción de México, pasaba por la homogenización y eliminación de las diversidades en aras de unificar esfuerzos sociales para avanzar hacia el futuro de progreso, los indios de este país tenían únicamente una posibilidad: sumarse al desarrollo, ser parte de los afanes civilizatorios modernos. De la misma manera en que las historias específicas de sus regiones y culturas no figuraban en la historia patria recién escrita para su difusión en el sistema educativo, ellos debían convertirse en ciudadanos (trabajadores, asalariados,) modernos, incorporarse a los esfuerzos nacionales por avanzar hacia la occidentalización, es decir, asumir el progreso como sinónimo de futuro partiendo de la universalización de esa histórica concepción del mundo. En otras palabras, ellos tenían que ser colaboradores de la modernización, no su estorbo. Trágicamente esta concepción tuvo consecuencias concretas. El mismo gobierno liberal de Juárez implementó una serie de reformas económicas a través de las cuales los pueblos indígenas fueron despojados de sus tierras para ser puestas en venta en aras de impulsar la economía capitalista moderna. Los indios debían asumirse ya en primer lugar como “buenos ciudadanos”, “trabajadores útiles a la patria” y “hombres morales a la altura de los nuevos tiempos”. (YUREN, 2008, p. 141.)

El estado liberal oligárquico consolidado a partir de 1867 postuló como proyecto fundamental la modernización del país. La consolidación del sentido de pertenencia a una nación entre los habitantes del territorio, que tuvo en la formación de un sistema escolar de índole nacional a su bastión ideológico fundamental, fue acompañado por una política perfectamente clara dirigida a sentar las bases para el desarrollo económico de esa nueva patria que por fin tendría la paz social necesaria para hacerlo. Estos intentos progresistas de desarrollo se expresaron entre otras cosas en la construcción de una gran infraestructura necesaria para la generación de una planta productiva eficiente. En lo político ese estado liberal oligárquico se encargó de crear las condiciones sociales necesarias para que el proceso de acumulación de capital pudiera darse sin mayores sobresaltos. El estado modernizador en lo económico, en lo político se caracterizó por ser represivo y antidemocrático. La persecución y represión sobre movimientos sociales, la falta de una vida democrática electoral, fueron las características del régimen que, iniciado en 1876 se mantuvo en el poder hasta 1910, cuando el gobierno del Porfirio Díaz cayó con el inicio del movimiento social conocido como Revolución mexicana.

## **2. LOS INDIOS EN LA CONSOLIDACIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PORFIRIATO Y BAJO EL RÉGIMEN POSTREVOLUCIONARIO**

Durante el régimen porfirista se dieron los pasos necesarios para la consolidación de un sistema de instrucción pública acorde a esos intereses nacionales perfectamente identificados. A partir de 1882 se realizaron una serie de eventos, encuentros y congresos, que tenían como objetivo definir las bases políticas y pedagógicas sobre las cuales habría de consolidarse dicho sistema. En esas discusiones, la importancia de la educación rural era

del todo evidente, planteándose que habría que llevar la enseñanza básica hasta lo más recóndito del territorio mexicano; ella tendría en la ciencia y las técnicas su continuidad natural que permitiría la integración de todos esos ciudadanos al esfuerzo nacional por llevar al país al progreso que se avistaba ya en el horizonte. Ahora bien, por lo que respecta al tema específico aquí abordado, es necesario llamar la atención sobre el hecho de que todos estos esfuerzos educativos de llevar la razón y la instrucción a las regiones más olvidadas partían de aquella concepción a la cual nos hemos estado refiriendo desde un inicio. Lo indio no conjuga con lo moderno, pues es el pasado, lo atrasado. De tal forma, era necesario convertir eso indio en algo acorde a las necesidades del progreso, quitarle su carácter arcaico. Así la idea del mestizaje como forma adecuada para la superación de ese problema se consolidó. A los indios había que modernizarlos, había que hacerlos partícipes de la carrera hacia el futuro. Ellos debían ser integrados a estos anhelos, su conversión en ciudadanos modernos pasaba por su renuncia y alejamiento de ese ser específico que eran. La educación debía castellanizarlos, incorporarlos a la sociedad moderna, hacerlos partícipes de los valores occidentales.

La etapa subsecuente a la revolución mexicana no se apartó de esta ortodoxia. La reconstrucción que siguió al constituyente de 1917 volvería a pugnar por la conversión del indio, por su castellanización y su enderezamiento hacia la cultura oficial previamente definida y caracterizada como occidental en sus bases y en sus aspiraciones. Pero esta vez, la política educativa con esas intenciones no iría dirigida exclusivamente al indio sino también a todos aquellos que, siendo resultado de la mezcla sanguínea básicamente entre blancos e indios, seguían fuertemente influidos por las culturas de los pueblos originarios. Esta fue una novedad impulsada por Secretaría de Educación Pública (SEP) creada a comienzos de la década 1920. José Vasconcelos, su primer secretario, había dedicado esfuerzos extraordinarios para imaginar una manera de intervenir en el fenómeno. Sus reflexiones e ideas sobre el tema lo llevarían a enlazar las preocupaciones más recientes (MOLINA ENRÍQUEZ, 1906; GAMIO, 1916) con las más añejas que habían motivado de manera semejante a destacados analistas de la realidad nacional de los siglos anteriores. Con gran capacidad selectiva y sintética de los debates de sus antecesores, Vasconcelos encontró en el recurso del mestizaje la clave para fundamentar su propuesta. Creía que la grandeza de México radicaba en su condición mestiza que fundía lo más grandioso del pasado indígena con lo mejor de las influencias occidentales (VASCONCELOS, 1925). Pero el proceso no estaba concluido. Ciertamente, la mezcla sanguínea entre europeos y amerindios había avanzado notablemente, pero hacía falta extender y completar el mestizaje cultural que hiciera pensar a indios, a mestizos y a blancos al modo y a las usanzas occidentales. La educación institucional correría con esa encomienda. En su entendimiento, el problema no era el indio en su constitución biológica, ni que sus características fenotípicas estuvieran extendidas en la población producto de la mezcla sanguínea, sino que la manera de pensar de todos ellos no fuera occidental. Por ello es que

confiaba en que fuera la educación la que concluyera el proceso de conversión que aún faltaba.

El dinamismo con el que la SEP arrancó el desarrollo de su tarea educativa tendría, entre otros, ese propósito. En las ciudades la meta era abatir el analfabetismo. En las áreas rurales, en cambio, el propósito era doble, se buscaría apurar la castellanización simultáneamente con la promoción de la alfabetización. Creía Vasconcelos que con el dinamismo social que seguía propiciando el proceso revolucionario reciente, la alfabetización sería relativamente fácil de alcanzar. Confiando en ello, apuraría la edición de notables obras clásicas del pensamiento occidental con el fin de distribuir las en la medida de lo posible en todo el territorio nacional. Su afán era ciertamente muy ambicioso, imaginaba que de la reconstrucción nacional surgiría una sociedad (totalmente orgullosa de su condición mestiza) con mucho vigor y plenamente occidentalizada y moderna, con la capacidad suficiente para alternar en las mejores condiciones en el concierto internacional. En sincronía con ello, y con el interés de mejorar la efectividad de sus planes, Vasconcelos pensó que la SEP debía potenciar su influencia en la educación rural para concentrar lo mejor posible la atención particular que merecía la educación de los indígenas y mestizos que dominaban precariamente el castellano (RAMIREZ, 1982).

### **3. LA EDUCACIÓN RURAL Y LA PROPUESTA BILINGÜE**

Los años que siguieron demostrarían sin embargo que la educación en las áreas rurales tendría serios impedimentos para lograr sus objetivos ilustradores con los indígenas. Con ellos, el propósito de alfabetización y castellanización no estaba funcionando como se esperaba. Las ideas indigenistas florecientes de la época acabaron por demostrar que el problema radicaba en la falta de atención de la diferencia cultural y lingüística que eran propias de estos pueblos. Las dificultades eran básicamente de concepción y de método, aspectos en los cuales la educación rural no había reparado con oportunidad. En respuesta, el gobierno, a través de la SEP, decretó la fundación de un departamento de asuntos indígenas para encomendarle la reorientación de la propuesta que debía seguirse con ellos. La propuesta educativa resultante en la década de 1940 encararía la situación promoviendo el bilingüismo como método para favorecer la alfabetización, la castellanización y, en última instancia, la ilustración a la que aspiraba el proyecto educativo de la SEP ideado por José Vasconcelos.

El bilingüismo que inició aquellos años hizo época. Antropólogos y lingüistas –con especial denuedo– lo elogiaban y lo considerarían la mejor vía para apurar la occidentalización de los pueblos originarios (COMAS, 1976). Los experimentos llevados a cabo en el estado de Michoacán, por Mauricio Swadesh, en donde antaño precisamente Vasco de Quiroga había promovido con éxito un tipo de enseñanza que combinaba el uso del purhépecha y el español, les daría el fundamento (SWADESH, 1954). De este modo, el

bilingüismo fue suscrito por la SEP oficializándolo como método y como política para la educación de los indígenas mexicanos. Los jóvenes aborígenes que dominaban su lengua vernácula, además del idioma español, que habían aprendido en su paso por la escuela, serían los encargados de ponerla en práctica. Se creía que ellos, mejor que nadie, podrían conducir este tipo de encomienda educativa. El tiempo, sin embargo, demostraría lo contrario. Estos jóvenes aculturados (es decir, influidos por la cultura llamada nacional), optaron por seguir el método castellanizador impulsado por la SEP, en su primera etapa, con el cual ellos habían aprendido en la escuela. Los resultados fueron desastrosos. En descargo del pésimo desempeño de estos debutantes, los analistas de la época, como Gonzalo Aguirre Beltrán (1973), responsabilizaron a la SEP por haber improvisado su formación como educadores. El dominio precario del método bilingüe, a su juicio, era la causa primordial del fracaso. Pero también creían que junto con el manejo del bilingüismo debía ponerse atención en los aspectos culturales que entraban en juego en el proceso educativo. En la opinión de algunos de ellos, la alternancia de las dos lenguas era apenas el recurso de intermediación que ponía en juego la escuela en la relación entre dos culturas; la indígena y la occidental. Siendo así, la clave del éxito radicaría en la posibilidad de conjugar ambos dominios; el lingüístico y el cultural para favorecer y facilitar, en última instancia, el tránsito terso de una cultura a la otra. Pero para ello se necesitaría tener una política educativa orientada en ese fin y profesores bien formados, bien habilitados, para desarrollarla.

#### **4. EL SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE BICULTURAL Y SU TRANSFORMACIÓN EN INTERCULTURAL**

Fue así como surgió el giro bilingüe bicultural que adquiriría la educación indígena en 1976 (NAHMAD, 1978). El problema, sin embargo, fue que de ahí no se derivó ningún cambio en la política de contratación de los nuevos profesores, la mayoría de los cuales seguirían siendo egresados de secundaria o de bachillerato a condición de que fueran de origen indígena y que demostraran ser bilingües (VARESE, 1983). Tampoco hubo ningún impulso orientado hacia la formación de los educadores en servicio para convertirlos en agentes capaces de la intermediación cultural y para formarlos en el dominio del bilingüismo como método educativo. Por tanto, se impondría como lógica la confianza en el bilingüismo práctico y comunicacional que los educadores habían demostrado a la hora de su contratación –sin reparar que ese dominio en uso tenía un sentido utilitario distinto al uso de éste como recurso metodológico– y, para lo relativo a la mediación intercultural, en lo que les había brindado la escuela en su paso por ella –lo cual era todo (la mayoría de las veces una experiencia llena de obstáculos y frustraciones) excepto un proceso que les hubiera brindado habilitación alguna para hacerse cargo de una mediación real y efectiva entre culturas distintas–. Por ello, como en los tiempos de la educación bilingüe, los resultados educativos de las escuelas de educación indígena volvieron a ser desastrosos. Y con ello, se incrementaría aún más la brecha educativa que ya desde antes había comenzado

a observar dramáticamente la educación indígena en su conjunto con respecto al bloque de la educación urbana y rural. El analfabetismo real y funcional observaba las tasas más altas entre los indígenas, la reprobación, la deserción y el abandono escolar también. Fundado en estos resultados, la crítica de expertos y analistas volvió a poner en entredicho los intentos ilustradores y occidentalizadores del estado mexicano. Ambos eran fallidos desde los propósitos puramente educativos en los ámbitos de las sociedades indígenas. Pero al parecer no lo eran tanto en términos sociales globales. A juzgar cómo a nivel societario había disminuido proporcionalmente el tamaño de la población indígena en el conjunto nacional de 1920 a principios de la década de 1990, el ángulo de apreciación cambiaba. Las cifras del censo de 1990 revelaban que los indígenas mexicanos constituían apenas el 7.6% del total (INEGI, 1990). Y aunque las cifras más conservadoras, no oficiales, elevaban el dato al 15%, significativamente los objetivos del mestizaje cultural perseguido por el Estado, aún con los fracasos educativos, parecían que se estaba logrando.

Para el gobierno en turno a comienzos de la década de 1990, encabezado por el presidente Carlos Salinas, estos datos duros parecían ser contundentes del éxito occidentalizador. Por eso con algarabía y sin mayor demora habría de considerar a México como un país virtualmente moderno, casi moderno, a un paso pequeño de serlo totalmente, y por tanto, presto, listo para entrar, sin demora alguna, al llamado primer mundo vía el Tratado de Libre Comercio (TLC) que para ello había signado con los gobiernos de Canadá y los Estados Unidos. Las apreciaciones gubernamentales, pese a todo, no eran del todo equivocadas. De mantenerse la tendencia, el mestizaje cultural pleno debía ser cuestión de tiempo, aun sosteniendo una política educativa indígena fallida como hasta entonces la crítica lo había considerado.

Pero el gobierno no se habría de confiar en esta simple inercia. En su interés de apurar su propósito occidentalizador a toda costa, decidió conjugar la acción educativa, con todo y las fallas consabidas, con otras políticas como la de descampesinización (es decir, la política de eliminación de los campesinos), la de liberalización económica y la acentuación del retiro del Estado de sus tareas sociales, proceso que se había iniciado con algunos lustros de anticipación. Y su decisión en esto era firme. Por eso, fenómenos como el levantamiento indígena zapatista de 1994 ocurrido en el estado de Chiapas, y la emergencia de un movimiento nacional indígena que hizo réplica de las demandas y exigencias enarboladas por los insurgentes de aquél estado sureño, no obstante la resonancia política local e internacional que llegarían a alcanzar (como lo observaron críticos y analistas en su oportunidad) no hicieron cambiar de fondo la posición gubernamental en la materia. Ciertamente, en aquellos años -concretamente en 1996- la política de la educación indígena dejaría de denominarse bilingüe bicultural para convertirse en intercultural bilingüe, pero en sustancia el propósito seguiría siendo el mismo.

Por eso, aún bajo la égida de la educación intercultural bilingüe, habría de seguirse la misma política de contratación de profesores de las épocas pasadas. Quienes continuaron accediendo al puesto fueron, en el mejor de los casos, bachilleres sin la preparación inicial que exige el delicado trabajo educativo. Más aún, las escuelas normales encargadas de formar a los educadores de México siguieron sin tener en sus planes educativos opciones para la formación especializada en el manejo del bilingüismo y la interculturalidad la cual, obviamente, los profesores indígenas necesitan dominar para poder encargarse de la educación intercultural bilingüe tal como lo postulaba la política educativa en este nuevo momento. La formación continua para el profesorado en servicio estuvo virtualmente abandonada. La única opción conocida se llamaba Programa Asesor Técnico Pedagógico de la educación indígena que, como su nombre lo indica, servía únicamente para apoyar a los profesores en ciertos problemas (pedagógico-didácticos) de su práctica docente (DGEI, 2007). El salario de estos profesores siguió siendo menor al de sus equivalentes de la educación rural y urbana a pesar de que el grado de compromiso y de exigencia era bastante mayor en la educación indígena. Pero eso no era todo. El panorama todavía podía ser más dramático si se observaba la situación que mantenía la formación profesional del magisterio; la mayoría de ellos se desempeñaba sin tener la formación básica necesaria. Y lo más grave es que aún para el ciclo escolar 2007-2008 las cosas no habían mejorado mucho. Según los datos oficiales, el 66.97% de los profesores de la educación indígena seguían practicando la docencia sin poseer título ni cédula profesional que avalara su habilitación para ejercer este tipo de trabajo (DGEI, 2008).

Con todo, el entorno en el que se va a inscribir la educación indígena en la última década del siglo XX no era bajo ningún sentido el mismo que había tenido en las épocas anteriores. Se trataba de un contexto que era internacional y que se había derivado de un giro que habían experimentado los principios que guiaban la construcción de las sociedades nacionales en las épocas pasadas. Anteriormente lo que animaba la edificación de las sociedades nacionales en el plano internacional eran la idea de lograr cierta uniformidad cultural. Pero con los cambios experimentados en la teoría liberal a partir de la década de 1970, y que van a traducir su efecto político de manera extendida en la década de 1990, la unidad que se va a perseguir, bajo este inédito momento, pretende lograrse bajo el reconocimiento, antes negado, de la diversidad cultural de las sociedades (KYMLICKA, 1995). Fue así que el gobierno mexicano, siguiendo estos principios, terminaría por intervenir en los enunciados en los que constitucionalmente se sostiene la unidad social, cultural y política del Estado. En ese contexto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos habría de ser modificada para darle lugar al reconocimiento a la composición culturalmente diversa de la sociedad nacional.

A partir de 2001, el artículo primero y el segundo constitucionales dedican sendos párrafos a defender de manera proactiva la importancia del respecto a la diferencia, principalmente representada por los distintos pueblos originarios que integran a la sociedad

mexicana, y a postular la defensa de esa diversidad. En correspondencia con este mandato constitucional, el gobierno decretó inmediatamente que toda la educación pública debía adoptar un sesgo intercultural como, anticipadamente, en la década de 1990, la educación indígena lo había hecho. Parecía con ello que oficialmente el Estado por fin decidía optar por suscribir una política de elogio y de reconocimiento de la diversidad cultural como no lo había hecho en ningún momento a lo largo de toda su historia. Este acontecimiento fue sorprendente. El mero enunciado no dejó de provocar asombro, pues significaba que el Estado, a través de la educación, buscaría reconocer lo que antes deliberadamente pretendió todo el tiempo erradicar a toda costa. Fue como si de pronto el Estado saliera del clóset y decidiera verse como lo que siempre ha sido, representante de una sociedad culturalmente diversa y múltiple, que por más que había intentado ocultar simplemente no lo había logrado.

Como quiera, el hecho es que a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2003, la SEP decidió iniciar un movimiento tendiente a procurar la introducción de la orientación intercultural en toda la educación pública, (indígena y no indígena) de todos los niveles, desde el preescolar hasta el universitario. Así, en ese marco, fueron editados manuales y guías para que los maestros pudieran orientar sus actividades docentes poniendo atención en el tema de la promoción y la atención de la interculturalidad. Fue diseñada la propuesta de un mapa curricular para la creación de un tipo de bachillerato intercultural que ha servido de orientación y de guía principalmente para el establecimiento de bachilleratos comunitarios en el estado de Oaxaca, precisamente la entidad que registra la mayor densidad de población indígena en el país. Y también se crearon nueve Universidades Interculturales en igual número de entidades federativas, con el fin de acercar la educación superior a los lugares de origen de los jóvenes indígenas.

Hasta allí, todo iba viento en popa. Parecía que la naturalización de la diversidad, es decir, su aceptación y reconocimiento, era cuestión de tiempo. Pero, apenas unos años después, el entusiasmo fue perdiendo brío. Primero, la CGEIB, encargada directa de todo este movimiento, fue afectada por cambios en su dirección y por una reducción importante en su presupuesto de operación. Luego, sobrevino una notable disminución en el interés que inicialmente esta institución había demostrado en pro de la construcción de una sociedad intercultural. El tema, en la mayor parte de los niveles educativos, adquiriría entonces un bajo perfil, sin desaparecer del todo. ¿A qué se atribuye esta situación? Podría pensarse que se debió a los cambios de prioridad en la agenda gubernamental, que en México varía y se acentúan de un sexenio a otro, es decir, de un periodo presidencial a uno nuevo. De hecho hay buenas razones para pensarlo de esta manera. Pero en este caso todo apunta a que la pérdida de interés obedece sobre todo a la influencia de un fenómeno de dimensiones mayores, a saber.



A raíz de la crisis económica mundial de 2008, en países occidentales como Alemania e Inglaterra, entre otros, se fue imponiendo primero una posición de abandono del discurso que elogiaba la diversidad cultural (el discurso multiculturalista), que animaba su política interna, principalmente la de orden educativo, a finales del siglo XX. Luego, en la fase más aguda de la crisis, cuando los inmigrantes parecían una amenaza en la competencia por los puestos de trabajo cada vez más escasos, los gobiernos reaccionaron tomando distancia del discurso y de las políticas de aceptación de la diversidad que su país había sostenido en las décadas pasadas. En ese trance, la poderosa ministra Angela Merkel, en Alemania, habría de declarar a la prensa que en su país el multiculturalismo había muerto (BBC-MUNDO, 2010). Rápidamente lo dicho por esta destacada política hizo eco en Inglaterra en donde el gobierno haría declaraciones semejantes (El País, 2011). De ahí en adelante la noticia se fue haciendo conocida en todo el orbe y, junto con ello, la tendencia que enfriaba el discurso y las políticas multiculturalitas se fueron multiplicando, acentuándose incluso en varios países del mundo occidental. Es muy probable que esta orientación haya influido en la reducción del interés que el gobierno mexicano venía poniendo en el tema. En cualquier caso, lo cierto es que la disminución en el énfasis que traía la política educativa con respecto al reconocimiento de la diversidad y de su atención en la esfera educativa no es exclusiva del país.

## **5. LA MULTIPLICACIÓN DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS**

Como quiera que sea, el asunto es que en esta época el tema de la atención y reconocimiento de la diversidad cultural en la educación no ha sido únicamente un asunto de los gobiernos. Las propias minorías nacionales, los pueblos originarios, y varios otros actores afines, han demostrado interés en la materia, incluso es ampliamente reconocido que el apremio y la presión de estos grupos organizados fue lo que motivó la apertura que los Estados demostraron sobre el tema de la diversidad cultural. En México, la movilización social ha sido la más activa exigiéndole al gobierno su apego a las disposiciones constitucionales a las que hemos hecho referencia. Pero su intervención en el tema no se ha detenido allí. Ha demostrado suma preocupación por apurar las transformaciones educativas oficiales, y en hacerlas más profundas. No obstante, cuando sus empeños se toparon con las restricciones (liberales) que el Estado se autoimpuso, comenzó a fomentar iniciativas que con diferentes énfasis, y en diferentes niveles educativos, empezaron a florecer en el país.

Así, en algunas zonas de México, en donde es notable y dominante la existencia de población indígena organizada, se están desarrollando propuestas como las que se comentan. En algunas delegaciones del Distrito Federal, capital de la República mexicana, y en ciertos municipios, regiones y comunidades de los estados de Oaxaca, de Michoacán, Chiapas, Guerrero, Jalisco y Puebla, al lado de la acción educativa del gobierno, el experimento se está verificando. Las iniciativas corren a cargo de quienes las desarrollan.

De ellos es la decisión, aunque el argumento que domina es que se trata de propuestas que los pueblos originarios están interesados en fomentar y llevar adelante como proyectos propios, alternos a la propuesta educativa oficial (que no funciona o lo hace mal). Algunos (como el de Michoacán y los de la capital del país) claramente señalan como motivo de su inspiración el hecho de que la propuesta oficial no funciona correctamente y no brinda los resultados esperados. En consecuencia se plantean corregir lo que aquella no hace bien. Otros, en cambio, además de discutir el mal desempeño de la educación oficial, revisan las bases, los objetivos y los propósitos mismos que la fundamentan, con el fin de sostener una propuesta con otros objetivos, otras bases y otros pilares distintos a los oficiales. Estas propuestas, a diferencias de las primeras, son más radicales. Tienen el respaldo de movimientos políticos bien organizados como el movimiento Zapatista en el estado de Chiapas, o la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) en el estado de Guerrero. Ellas se interesan en construir un currículum que tienen como referencia principal las características, las necesidades, los intereses de los pueblos originarios, que no son más que aquellos que se derivarían de su cultura. En consecuencia, la configuración curricular que proponen tiene ese sello y en correspondencia establecen como eje articulador de los contenidos curriculares y programáticos lo que llaman el *conjunto de conocimientos propios*, tratando de acomodarlos en condición paritaria, combinación y enlace estrecho con los llamados conocimientos universales (VELASCO, 2010).

Pero más allá de los detalles que singularizan a estas propuestas (asunto que aquí no abordamos porque no es nuestro propósito), lo que queda claro es que la acción del Estado en la educación indígena hoy en día alterna y compite con iniciativas independientes que antes no existían, y que surgieron al amparo de la coyuntura señalada y de los cambios constitucionales de referencia. La novedad del caso es que en este momento, *la otredad* –la que representan los pueblos indígenas de México–, para la cual históricamente se abrió una agenda educativa particular en el procedimiento, aunque no en los objetivos ilustradores (y occidentalizantes) que persigue también el resto de la educación oficial, tiene, por su parte, interés en lo educativo en lo que a ella concierne. Lo ha demostrado al diseñar y poner en juego una alternativa propia que integra varias propuestas a la vez que, como hemos señalado, no son necesariamente homogéneas. Con ello, la realidad está indicando que los pueblos originarios dejaron de ser agentes pasivos, simples destinatarios de la educación oficial, para convertirse en protagonistas que revisan, discuten, evalúan y hacen propuestas al respecto.

Coyunturalmente la multiplicación de propuestas ha terminado por hacer complejo el escenario educativo. Por ello en este momento la revisión histórica unilineal de la trayectoria descrita por la educación oficial es insuficiente. La realidad indica que habrá que considerar los itinerarios múltiples que están describiendo las otras alternativas junto con el derrotero que traza la propia política educativa oficial en el ramo de la educación indígena mexicana.

## **6. EPÍLOGO**

Mientras esas novedosas y actuales propuestas educativas tejen, con su propio hilo de Ariadna, la historia inevitablemente múltiple de la educación indígena en el México de hoy, en los últimos años, una preocupación añeja reaparece y toma su lugar para inquirir nuevamente sobre la naturaleza del ser del mexicano. Como en los viejos tiempos, la duda es prácticamente la misma, la que animó a Samuel Ramos, en 1934, año en el que vio la luz por primera ocasión su famosa obra *El perfil del hombre y la cultura en México*. Aunque ahora no parece haber quién intente formular una respuesta englobante, única.

Cierto, a México lo explica, como nos lo recordó Ramos, un proceso brusco, violento, brutal, virtualmente criminal, que dejó honda huella en la psicología de los mexicanos. Pero el mexicano como tal no existe. El mexicano es, si no fuera un barbarismo, muchos y diversos mexicanos a la vez. El mexicano dejó de ser único; es la diversidad lo que lo sostiene y lo explica. El problema es que eso es nada más una parte. Psicológicamente, el mexicano es, sigue siendo, muy parecido en su diferencia, en su singularidad. El mexicano de hoy en su naturaleza múltiple tiene el sello de la historia de un país sumido en el racismo, la discriminación, la huella de un largo proceso colonial, que se reificó y se reifica con cada generación. Esas marcas existen. Unos la llevan como recuerdo de un pasado grandioso; de hidalguía real, comprada, heredada, adquirida en una memoria enderezada a modo o inventada y sostenida por el acomodo económico y la solvencia que en ello se funda, y sobre esa etiqueta, que es a la vez su sostén, definen su existencia y su manera de ser en el mundo y en su sociedad. Otros, llevan la impronta de lo opuesto, la señal del colonizado, del *hijo de la chingada*, como nos lo refirió Octavio Paz (1950). Unos y otros no tienen un patrón único. Hay diversas maneras, modos y niveles de ser heredero del colonizador. De la misma manera, en el otro costado, se suele arrastrar, es posible llevar, soportar, aguantar, sin conciencia cabal, el perfil de colonizado en múltiples y diversas condiciones y maneras. Sin embargo ocurre que la naturaleza brutal de la colonialidad contemporánea no secciona sino que enlaza y junta sus efectos perversos hasta dibujar una simbiosis fatal que condena al colonizador y al colonizado en una suerte de extraña desgracia, enteramente común y compartida. El ser del mexicano es de esa naturaleza. Está aprisionado en una *Jaula de la melancolía* como lo apuntara Roger Bartra (2012), de donde no ha podido salir si no es huyendo lejos, para, por fin, ser otro sin dejar de ser mexicano. Jorge G. Castañeda (2012) los encontró así a los mexicanos en los Estados Unidos. Allá los migrantes a sus ojos eran otros y eran ellos, los mexicanos. Es como si la distancia los liberara de sus atavíos, de sus fatalidades y desgracias. Huir es una metáfora del rehacerse, del reinventarse. De ese tamaño era, es, el desafío. Entonces el problema del indio, que fue dibujado como la barrera para alcanzar la cabal modernidad de México, no es el problema. El problema no está en el indio, esa es una invención colonial. Si así fuera, los indígenas en el extranjero no serían exitosos, no serían ejemplo de seriedad, compromiso, dedicación y solidaridad en los Estados Unidos.

El problema es la segregación que se apuntala entre otras formas a través de la instauración de una oferta educativa de última categoría, que no es exitosa porque *no es pertinente culturalmente hablando*. Los indios pueden, tienen derecho a seguir siendo como quieran, lo que no es válido es que se les trate como ciudadanos de segunda, y eso es lo que ha hecho la educación a lo largo de toda su historia. El indio como atraso lo inventó la educación y se dedica a confirmarlo. El indio como obstáculo lo prohijó la colonialidad y se apoya en el aparato educativo para perpetuarlo. Lo necesita, le hace falta. Sin su figura, desvalida y desaliñada, como representando el pasado, la colonialidad estaría en crisis. Hay sociedades políglotas. Hay sociedades con varios idiomas, con varias culturas, y ello no constituye un problema. El problema del otro, el problema del indio, como lo apuntó Aníbal Quijano (1993), es finalmente el problema de la colonialidad.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- AGUIRRE, G. (1973): Teoría y práctica de la educación indígena. (México, SEP).
- BARTRA, R. (2012): La jaula de la melancolía, (México, Random House Mondadori).
- CASTAÑEDA, J. (2012): Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos, (México, Aguilar).
- COMAS, J. (1976): La antropología social aplicada en México. Trayectoria y Antología. (México, Instituto Indigenista Interamericano).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (2008): Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008. (México, Secretaría de Educación Pública y DGEI).
- FLORESCANO, E. (2001): “Un conflicto de hoy y del futuro: las relaciones entre las etnias, el Estado y la nación en México”, en, J. LABASTIDA, DEL CAMPO Y A. CAMOU, Coords.: Globalización, identidad y democracia; México y América Latina, pp. 394-405 (México, Siglo XXI Editores).
- GAMIO, M. (1982): Forjando patria. (México, Porrúa).
- GARCÍA, M. S. (2008): “Educación pluricultural en México”, en, J. BOKSER y S. VELASCO, (Coords.) Identidad, sociedad y política, pp. 275-293 (México, Universidad Nacional Autónoma de México).
- KYMLICKA, W. (1995): Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías, (Barcelona, Paidós).
- MOLINA A. (1906): Los grandes problemas nacionales. (México, Imprenta de A. Carranza e Hijos).
- NAHMAD S. (1978): La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México, en: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, México Indígena, INI 30 años después. Revisión crítica, pp. 225-238 (México, INI).
- PAZ, O. (1950): El laberinto de la soledad. (México, Cuadernos americanos).

- QUIJANO, A. (1993): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en, E. LANDER, (Comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, pp. 122-151 (Buenos Aires: CLACSO).
- RAMÍREZ, E. (2006): La educación indígena en México. (México, UNAM).
- RAMÍREZ, R. (1982): La escuela rural mexicana. (México, Secretaría de Educación Pública).
- RAMOS, S. (1934): El perfil del hombre y la cultura en México. (México, Espasa-Calpe, 2012).
- SWADESH, M. (1954): Algunas fechas glotocronológicas importantes para la prehistoria nahua, en, Revista Mexicana de Estudios Antropológicos, tomo XIV, pp. 173-192 (México, Sociedad Mexicana de Antropología).
- TENTI, E., (1988): El arte del buen maestro. (México, Pax).
- VARESE, S. (1983): Indígenas y educación en México. (México, Centro de Estudios Educativos, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación).
- VASCONCELOS, J. (1925): La raza cósmica. (México. Espasa Calpe, S.A.)
- VELASCO, S. (2010): Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste, en, S. VELASCO y A. JABLONSKA, Coords., Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos, pp. 63-112 (México. Universidad Pedagógica Nacional).
- VON MENTZ, B. (2000): “Nación, Estado e identidad. Reflexión sobre las bases sociales del estado nación en el México en el siglo XIX”, en, VON MENTZ, Coord.: Identidades, estado nacional y globalidad, pp. 33-93 (México: CIESAS).
- YURÉN, T. (2008): La filosofía de la educación en México. (México: Trillas).

### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- BBC - Mundo (2010): Merkel: multiculturalismo en Alemania, un “fracaso total”.  
[http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2010/10/101016\\_angela\\_merkel\\_multiculturalismo\\_falla\\_alemania\\_med.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2010/10/101016_angela_merkel_multiculturalismo_falla_alemania_med.shtml) (Consultado el 30 de julio de 2013)
- INEGI (1990): Censo General de Población y Vivienda, 1990.  
<http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=16653&c=11893&s=est> (Consultado el 27 de julio de 2013)
- MARTÍNEZ E. (2011): La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 12. Multiculturalismo y Educación, Ponencia.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf) (Consultado el 27 de julio de 2013)
- SEP-DGEI, (2007): Programa Asesor Técnico Pedagógico de la Educación Indígena.  
<http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=atp> (Consultado el 29 de julio de 2013)
- TUBELLA, P. (2011): David Cameron da por fracasado el multiculturalismo en Reino Unido, El País.

[http://internacional.elpais.com/internacional/2011/02/05/actualidad/1296860429\\_850215.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2011/02/05/actualidad/1296860429_850215.html) (Consultado el 30 de julio de 2013)

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Xavier Rodríguez***

Licenciado y maestro en sociología. Doctor en ciencia política. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones: *Una historia desde y para la interculturalidad* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009), Coordinador de *Pasado en construcción* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2011), Co-coordinador de *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2012). **Datos de contacto:** Universidad Pedagógica Nacional de México. E-mail: [conequis@hotmail.com](mailto:conequis@hotmail.com).

### ***Saúl Velasco***

Licenciado y doctor en sociología. Docente investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones: Co-coordinador con A. Jablonska de *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (Universidad Pedagógica Nacional, México, 2010), Co-coordinador con A. González de *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior* (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México, 2012). **Datos de contacto:** Universidad Pedagógica Nacional de México. E-mail: [velascosaul@gmail.com](mailto:velascosaul@gmail.com).

**Fecha de recepción:** 6 de noviembre de 2013.

**Fecha de revisión:** 7 de enero de 2014 y 13 de febrero de 2014.

**Fecha de aceptación:** 30 de marzo de 2014.

# 4



## UNA INFANCIA AL LÍMITE: LA PROTECCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE MENORES CON SIDA

---

*A childhood at the edge: The social and educational  
protection of children with AIDS*

Juan C. González-Faraco<sup>\*</sup>, Inmaculada Iglesias<sup>\*</sup>,

Heliodoro M. Pérez<sup>\*</sup> & Juan A. Morón<sup>\*\*</sup>

### RESUMEN

El VIH/SIDA ha afectado y sigue afectando a millones de niños en todo el mundo, pero sobre todo en el África Subsahariana. Además de sus gravísimos efectos sobre la salud, esta enfermedad suele conllevar la discriminación de quienes la padecen y la vulneración de algunos de sus derechos fundamentales. Diversos organismos y agencias internacionales desarrollan, desde hace años, programas para difundir la terapia, prevenir nuevos contagios y combatir el estigma y la exclusión. La mayoría de estos programas propone acciones globales de carácter social y educativo. Una fuente de gran valor para orientarlos y adaptarlos localmente, es la experiencia vital de quienes viven con el VIH, recogida a través de sus narrativas biográficas. Como ejemplo de ello, este artículo presenta

---

\* Universidad de Huelva (España).

\*\* Universidad Pablo de Olavide (España).

algunos de los resultados de una reciente investigación sobre niños y adolescentes españoles con VIH.

**PALABRAS CLAVE:** VIH/SIDA; Exclusión Social; Estigma; Derechos de la Infancia; Protección Social; Educación Global para la Salud.

## **ABSTRACT**

HIV/AIDS has affected and continues to affect millions of children around the world, especially in sub-Saharan Africa. In addition to its very serious health effects, the disease often leads to discrimination against those who suffer from it, including the violation of some of their most fundamental rights. A wide array of international organizations and agencies has for years developed programs intended to disseminate therapies, to prevent new infections and to combat the stigma and exclusion associated with the disease. Most of these programs propose social and educational global actions. A valuable resource to guide and adapt these programs to local conditions is attaining and understanding of the life experiences of people living with HIV, collected through biographical narratives. As an example of the utility of this approach, this paper presents some results of recent research on Spanish children and adolescents with HIV.

**KEY WORDS:** HIV/AIDS; Social Exclusion; Stigma; Children's Rights; Social Protection; Global Health Education.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**

Desde los inicios de la epidemia del VIH/SIDA<sup>1</sup> a comienzos de los años '80 del pasado siglo, los niños han sido blanco masivo de esta enfermedad, y lo han sido como reflejo o consecuencia, no deseada pero cierta, de la conducta de sus padres. La inmensa mayoría de los niños aquejados de esta infección en el mundo, ha contraído el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) a través de sus madres, a su vez infectadas por una u otra vía, principalmente sexual. Es lo que se conoce internacionalmente por MTCT (Mother To Child Transmission), transmisión materno-filial o también transmisión vertical (TV) (LEÓN et al., 2010).

A escala mundial, la magnitud del VIH en la infancia sigue siendo extraordinaria. Actualmente 260 mil niños nacen cada año con el virus (UNAIDS, 2013). Por desgracia

---

<sup>1</sup> VIH: Virus de la Inmunodeficiencia Humana. SIDA: Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida.



muchos de ellos desarrollarán el SIDA y fallecerán con pocos años de vida al no haber tenido acceso a la terapia antirretroviral. Pero esta es la dramática fisonomía que la epidemia presenta todavía en los países pobres (HUNTER, 2003). En otras latitudes, la situación es bien distinta. En la infancia, como en otros grupos humanos, el SIDA muestra e incluso subraya las desigualdades entre unos y otros países y regiones del mundo. Mientras en África, principalmente en el África Subsahariana, la mortalidad infantil causada por el SIDA y los nuevos contagios por transmisión vertical (70% del total mundial) siguen presentando cifras muy elevadas, en Europa Occidental se han reducido hasta alcanzar niveles anecdóticos. En España, según los datos de 2011, la transmisión materno-filial del VIH ronda el 0,3% de las nuevas infecciones registradas. Se trata, pues, de una vía de contagio con valores insignificantes y al borde de la desaparición en nuestro contexto.

Mientras que en Occidente el VIH/SIDA, en niños y en adultos, se ha transformado en una infección crónica, en África y otros rincones depauperados del planeta es endémica y, lo que es peor, ha entrado a formar parte de las que son conocidas como “enfermedades olvidadas”, porque, a pesar de su dimensión (con cientos de millones de potenciales víctimas), afectan principalmente a países pobres sin influencia en la política mundial. Entre la veintena de estas enfermedades “olvidadas”, la Organización Mundial de la Salud (OMS/HWO) ha destacado seis, y entre ellas, el VIH en niños.

Cierto es que en los últimos años se han producido notables avances, aunque muy disímiles, en la lucha contra el SIDA, sobre todo en cuanto a la prevención y el acceso a los medicamentos antirretrovirales. Sin embargo, el SIDA aún sigue siendo una enfermedad incurable, con altos índices de morbilidad y mortalidad, y se cuentan por millones los nuevos contagios por año (2,3 en 2012). Desde un principio, se concibió el SIDA como lo que era, una peligrosa amenaza global para la salud, mortífera como pocas. De ahí la respuesta internacional que provocó y que quedó de manifiesto al convertirse en el sexto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la Organización de las Naciones Unidas: “Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades”, al que habría que añadir los objetivos 4º (“Reducir la mortalidad infantil”) y 5º (“Mejorar la salud materna”). Pero el SIDA es además una enfermedad que, desde su aparición, se vio asociada a innumerables prejuicios e imágenes temibles que estigmatizan a quienes la padecen (MAHAJAN et al., 2008), causándoles una desgarradora problemática en todos los aspectos de su vida. Al quebranto de la enfermedad, se le une el miedo a la discriminación, con el menoscabo o incluso la vulneración de sus derechos como ciudadanos y como seres humanos.

En este artículo queremos mostrar algunas de las consecuencias de estos procesos sociales y culturales en los niños, es decir, los cambios que originan en su vida y algunas de sus respuestas, de ellos y de sus familias, para defenderse del rechazo que pueden experimentar en sus ámbitos de relación interpersonal, cuando conocen el diagnóstico y

calibran su significado. En definitiva, cuando cobran conciencia de sí y de su lugar en el mundo al llegar a la pubertad y durante su adolescencia. Nos centraremos para ello en niños españoles con VIH, población objeto de una investigación de campo reciente<sup>2</sup> (GONZÁLEZ FARACO et al., 2011). El conocimiento obtenido en ella nos invita y nos induce a insistir en el papel capital que debe jugar la educación, por vía escolar y social, en la prevención del contagio del virus, pero especialmente en la lucha contra el estigma que envuelve al SIDA con mayor contumacia e intensidad de la que cabría esperar en estos tiempos, en las sociedades occidentales (LAW et al., 2007).

Esta es, no obstante, la etapa final de nuestro argumento, que arranca con un repaso de la situación del SIDA en la infancia a escala mundial, con algunos datos epidemiológicos relevantes y referencias a las acciones internacionales para el control de la expansión de la enfermedad en las mujeres en edad fértil, en las embarazadas y en los niños. A este apartado le sigue otro sobre la cuestión crítica de la protección de los derechos de los niños y las mujeres con VIH, con mención expresa a algunos de los programas llevados a cabo por diferentes organismos supranacionales y agencias no gubernamentales, para acabar, finalmente, con una breve reflexión sobre lo que representa, hoy en día, vivir la infancia con el VIH.

El VIH/SIDA no sólo ha movilizadado la cooperación internacional y las políticas locales en materia de salud, sobre todo en aquellos países con la capacidad económica y los sistemas sanitarios adecuados para afrontar este desafío. También ha promovido un excepcional esfuerzo de investigación, primero y fundamentalmente de carácter biomédico, al que se han ido sumando otras perspectivas científicas, como las involucradas en ámbitos como el de las políticas sociales y educativas (BUENO, MADRIGAL y MESTRE, 2005). No cabe duda de que, en cualquier caso, la complejidad y el dinamismo de un fenómeno como el VIH/SIDA en la infancia requiere, para ser conocido y encarado en profundidad, un planteamiento interdisciplinar y, por qué no decirlo, un compromiso social serio y tenaz, al que, entre otros, están llamados los educadores. La meta última debe ser siempre contribuir a la mejora de la calidad de vida de los niños y adolescentes infectados por el VIH y, ante todo, la prevención de una enfermedad que, como ya se ha dicho, supone un grave riesgo de marginación y exclusión para aquellos que la sufren.

---

<sup>2</sup> Proyecto Nacional de Investigación, titulado “La exclusión social y educativa de menores con SIDA” (Ref. EDU2009-08923) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno Español, al que queremos expresar nuestro mayor agradecimiento. Participan en este Proyecto investigadores de distintos centros universitarios y hospitales españoles. El trabajo de campo (entrevistas y observaciones) en el que se basa, en parte, el texto de este capítulo, se ha desarrollado entre 2010 y 2012 en hospitales públicos de Andalucía y Madrid. Agradecemos muy sinceramente el apoyo de estas instituciones y, especialmente, la participación activa de algunos de sus médicos, sin los que esta investigación no hubiera podido llevarse a cabo. Gracias, finalmente, a cuantas personas han colaborado, de una u otra forma, en este proyecto científico.

## **1. EL VIH/SIDA Y SU INCIDENCIA EN LA INFANCIA**

Para ponernos en antecedentes y valorar la magnitud de la incidencia del SIDA en la infancia a escala mundial, consideremos, en primer lugar, los siguientes datos globales de ONUSIDA (2013):

- En 2012, unos 3,3 millones de niños menores de 15 años vivían con VIH en el mundo; 2,9 millones en el África Subsahariana. Dos tercios de todos ellos, es decir, más de 2 millones, necesitan tratamiento.
- En el mismo año, unos 260 mil niños contrajeron la infección, la mayoría, unos 230 mil, en el África Subsahariana.
- También en 2012, se produjeron unas 6.300 nuevas infecciones por día; 700 de ellas en niños menores de 15 años.
- La cifra de portadores del virus entre los 15 y los 24 años asciende a unos 4,6 millones, de los que más del 65% son mujeres del África Subsahariana.
- Unos 210 mil niños menores de 15 años murieron en 2012 por causas relacionadas con el SIDA, la mayoría, 190 mil, en el África Subsahariana.
- Sin tratamiento, la mitad de los bebés infectados mueren antes de cumplir los 2 años.
- El número de niños huérfanos a causa del SIDA en 2009 era de 16,6 millones, de los cuales 14,9 millones vivían en el África Subsahariana.

Según el último Informe de ONUSIDA (2013), desde 2001 las nuevas infecciones por VIH en niños han descendido un 52% siguiendo un ritmo crecientemente acelerado. Dos tercios de la disminución total observada en los últimos años de ese periodo, afectaban a recién nacidos. Las causas de esta mejora hay que buscarlas en el rápido progreso conseguido en el acceso de un mayor número de mujeres con VIH a servicios de prevención y tratamiento. Cuando las mujeres reciben profilaxis antirretroviral durante el embarazo, el parto y la lactancia, el riesgo de transmisión del VIH se reduce a menos del 5%. No es casual que esta evolución positiva en las cifras de nuevas infecciones por TV haya sucedido al mismo tiempo que muchos países avanzaban en la aplicación del “Plan Mundial para eliminar las nuevas infecciones por el VIH en niños para el año 2015 y para mantener con vida a sus madres”, promovido por ONUSIDA.

A pesar de ello, sigue habiendo visibles e hirientes desigualdades geográficas. De los niños que contrajeron el VIH en 2012, casi ninguno vivía en países de ingresos altos y casi el 90% residía en el África Subsahariana. No obstante, resulta alentador observar que el número de niños que se infectaron en esta región, donde el SIDA es pandémico, se redujo a lo largo de la última década y ostensiblemente en el último trienio. En países como Burundi, Kenya, Namibia, Sudáfrica, Togo y Zambia, el número de niños que se infectaron cayó entre un 40% y un 60% en el bienio 2009-2011. En otros 16 países del área se

registraron descensos de entre 20% y el 40% en ese mismo periodo. También se han producido bajadas significativas de nuevos casos en Oceanía (36%), el Caribe (32%) y América Latina (24%), y más modestas en Asia Oriental (12%), Asia Central, Europa Oriental (13%), así como en regiones en las que esa tendencia ya se venía atisbando con anterioridad, como Oriente Medio y Norte de África.

Tal como ya hemos apuntado, un factor decisivo en este esperanzador proceso es la creciente ampliación de la prevención con antirretrovirales y de acciones relacionadas con la alimentación infantil. Así, entre 2009 y 2011, la profilaxis antirretrovírica evitó más de 400 mil nuevas infecciones de niños en países de ingresos bajos y medianos, lo que pondera la necesidad de incentivar los esfuerzos para poner fin a la infección primaria por VIH entre las mujeres y proporcionar servicios de salud sexual y reproductiva a las que ya viven con el VIH y no desean quedar embarazadas. Datos recientes, extraídos de los informes de ONUSIDA, reflejan un claro avance en el acceso a la terapia antirretroviral en todas las regiones del mundo, incluso en las más pobres. En 2012, unos 9,7 millones de personas con VIH de países con ingresos bajos o medianos se beneficiaron de esta terapia. Las inversiones, sostenidas en el tiempo, de donantes y gobiernos han hecho posible una caída récord de la mortalidad por el SIDA en 2012: 1,6 millones de fallecidos frente a los 2,3 que hubo en los años 2004-2006. En 14 países los fallecimientos llegaron a bajar un 50%. Siendo llamativas estas cifras, no pueden expresar por sí solas la profunda significación de cada muerte evitada en una determinada comunidad, sobre todo en los casos de niños que han sobrevivido a esta plaga. Estamos, sin duda, ante un punto de inflexión en la historia del SIDA gracias a la expansión que, en los últimos años, está alcanzando la terapia antirretroviral en países de ingresos bajos y medianos: en torno al 60% del total de personas que precisan tratamiento según las directrices de la OMS de 2010 o un 34%, según las más exigentes de 2013.

Con su manual “Consolidated guidelines on the use of antiretroviral drugs for treating and preventing HIV infection” (2013), la Organización Mundial de la Salud pretende actualizar las orientaciones para el diagnóstico de la infección por VIH, la atención a las personas que la padecen y el uso de medicamentos para la prevención y la terapia. La finalidad fundamental de este manual es combinar y armonizar las recomendaciones hasta ahora vigentes, especialmente las directrices de 2010, con las nuevas sobre el tratamiento con antirretrovirales de adultos, adolescentes y niños, así como la profilaxis y terapia de las mujeres infectadas que están embarazadas o amamantan. De ahí las diferencias porcentuales antes señaladas.

La difusión del tratamiento en mujeres y niños es fundamental para aminorar y, si es posible, erradicar la transmisión del VIH por vía materno-filial. Hasta ahora, la prevención de este tipo de contagio se basaba en modelos terapéuticos más sencillos y selectivos de las embarazadas y de las madres infectadas, así como de sus parejas. Las nuevas directrices

insisten en la necesidad de comenzar la administración de antirretrovirales con independencia de la cuenta de linfocitos CD4 en las embarazadas, las mujeres que amamantan y los niños menores de 5 años. En otras palabras, todas las embarazadas y mujeres que amamantan, portadoras del virus, deben iniciar tempranamente el tratamiento antirretroviral (TARGA /HAART<sup>3</sup>), y mantenerlo como mínimo mientras haya riesgo de transmisión del virus a sus hijos. Obviamente, todas aquellas que reúnan los requisitos para ser tratadas, deberán tomar la medicación de por vida.

Si nos fijamos en el caso español, según los datos del “Informe nacional sobre los progresos realizados en la aplicación del UNGASS (Asamblea General de las Naciones Unidas) en España (2011)”, la difusión de la TARGA/HAART a partir de 1996 trajo consigo un acusado descenso (de un 83%) en la morbimortalidad asociada al SIDA, que se ha ralentizado en los últimos años<sup>4</sup>. Esta tendencia contrasta, no obstante, con el aumento en estas personas de otras patologías, en particular las afecciones hepáticas crónicas y otras relacionadas con el envejecimiento. Otro dato relevante es que el número de infecciones por vía parenteral también ha caído estrepitosamente, de modo que en 2008 esta vía dejó de ser, por primera vez, el mecanismo de infección más referido en el recuento global de los casos de SIDA notificados en España. Conviene recordar que un alto porcentaje de niños españoles con VIH fue en su día infectado por madres adictas a drogas inyectables o infectadas a su vez por sus parejas usuarias de este tipo de drogas. En todo caso, se constata un acceso generalizado de mujeres a la TARGA/HAART durante el embarazo y la lactancia, lo que ha originado una drástica disminución de la transmisión materno-filial del VIH en nuestro país, hasta convertirla en una vía de transmisión estadísticamente irrelevante.

Todos los datos que venimos exponiendo y comentando sugieren una estrecha asociación entre pobreza y VIH/SIDA a escala global<sup>5</sup>. Como hemos visto, la incidencia del VIH es mucho mayor en los países en desarrollo, particularmente los situados en la región subsahariana, donde se hacen más patentes los estragos causados por la enfermedad en madres y niños. Muchos de los programas internacionales diseñados para afrontar esta epidemia tienen, por ello, como destino preferente estas áreas geográficas. Es el caso del

---

<sup>3</sup> Terapia Antirretroviral de Gran Actividad / High Active Antiretroviral Therapy.

<sup>4</sup> Sin embargo, el número de personas con VIH registradas en una determinada área geográfica (entre 120 y 150 mil en España, según este Informe de 2011) suele ser sensiblemente inferior al número real. Aunque el diagnóstico y tratamiento de la infección por VIH es gratuito y confidencial, se calcula que puede haber en torno a un 30% de personas infectadas que desconocen su situación serológica y que, en consecuencia, no pueden beneficiarse de las ventajas de un tratamiento precoz. En 2010, por ejemplo, se estimaba que el diagnóstico tardío afectaba al menos al 45% de los pacientes.

<sup>5</sup> En países con altos niveles de renta y sistemas sanitarios avanzados, esta asociación (pobreza-SIDA) ha sido tradicionalmente mucho menos relevante que en países de bajos o medianos ingresos. Actualmente, lo es aún menos, si nos atenemos al nivel socio-económico y educativo, extraordinariamente diverso, de los nuevos casos de VIH registrados en los últimos años.

“Plan Mundial para eliminar las nuevas infecciones por VIH en niños para el 2015 y mantener con vida a sus madres”, que abarca a todos los países de ingresos bajos y medianos, pero que se centra en los 22 países con el mayor número estimado de mujeres gestantes que viven con el VIH.

Los datos eran y son alarmantes. En 2009, por ejemplo, se produjeron 370 mil nuevas infecciones por VIH en niños y se calcula que de 42.000 a 60.000 mujeres embarazadas murieron a causa del VIH en todo el mundo. Pero estas cifras se repartían muy desigualmente. De hecho, en ese mismo año en países con ingresos altos, el número de nuevas infecciones en niños y de muertes de madres e hijos causadas por el SIDA, fue prácticamente nulo. Por fortuna, y a pesar de todo, muchos países de bajos y medianos ingresos han ido experimentando mejoras significativas en lo uno y en lo otro.

El informe de ONUSIDA para el Día Mundial del SIDA de 2012, señalaba que se había logrado, en una década, un descenso del 50% en la tasa de nuevas infecciones por el VIH en 25 países de estas características, más de la mitad de los cuales se encuentran en el África Subsahariana. En otros nueve países, también de ese rango, la tasa de nuevas infecciones bajó de forma considerable, al menos un tercio en el mismo periodo. El VIH/SIDA sigue siendo una gravísima amenaza para la infancia en esas regiones, pero no se puede negar que los programas puestos en marcha están resultando muy beneficiosos. Muchos de estos países han logrado superar, con creces, el nivel medio mundial de cobertura terapéutica para prevenir el contagio del VIH en niños. Hablamos de naciones que como Botsuana, Namibia, Sudáfrica y Suazilandia registran altísimas tasas de SIDA, pero también como Argentina, Brasil, la Federación Rusa, Tailandia y Ucrania, en los que se dan epidemias concentradas de VIH. Tampoco se puede negar que los programas no suelen conseguir los resultados deseables en el plazo previsto y que los avances son aún insuficientes. Las nuevas infecciones en niños no sólo no se han detenido, sino que su volumen sigue siendo preocupante. Todavía son muchas las mujeres africanas que reciben fármacos subóptimos, como la dosis única de nevirapina para prevenir la transmisión materno-filial del VIH, lo que además de producir un efecto terapéutico más débil, conlleva efectos secundarios para la salud de la mujer. Se vive, en estos momentos, una etapa de transición en la que la OMS, en sus nuevas directrices, propone el uso de fármacos más eficaces en el tratamiento de mujeres embarazadas y niños.

Naturalmente, esta perspectiva sanitaria del problema es sólo una de las que hay que tener en cuenta para afrontar el desafío del VIH/SIDA en la infancia. Nos referimos a las perspectivas política, social y educativa, imprescindibles si se desea combatir esta enfermedad y su significado social en toda su complejidad.

## **2. VIH/SIDA Y DERECHOS DE LA INFANCIA<sup>6</sup>**

En el apartado introductorio de este artículo, hicimos mención a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), aprobados en el año 2000 en la Cumbre del Milenio, convocada por las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York y en la que participaron representantes de 189 países. Para alcanzar estos objetivos se fijó un plazo de quince años, próximo, pues, a cumplirse. En relación con los objetivos 4º y 6º (reducción de la mortalidad infantil y lucha contra el VIH/SIDA), se observan algunos datos alentadores, como, por ejemplo, los siguientes:

- La mortalidad infantil se redujo significativamente entre 1990 y 2008 (de 12 millones y medio de fallecidos hasta 8,8 millones), gracias a la aplicación de acciones decisivas en ámbitos como el VIH y otras enfermedades.
- El número de personas que recibían terapia antirretroviral se multiplicó por 10 entre 2003 y 2008 (de 400 mil a 4 millones) quedando cubierto el 42% de las que necesitaban tratamiento. Este porcentaje no ha dejado de crecer desde entonces.

En el informe de progreso de los ODM publicado en 2010, se muestra la evolución en relación con las metas establecidas para alcanzar el Objetivo 6º y se destacaba lo siguiente: el avance en el empoderamiento de la mujer a través de la educación, la reducción del número de niños huérfanos por SIDA, el más amplio acceso al tratamiento de las mujeres seropositivas embarazadas y en consecuencia una mayor protección para los recién nacidos. Por supuesto, se insiste en la necesidad de aumentar el ritmo de estas mejoras, contando con la colaboración y los medios adecuados. Hay que tener en cuenta, además, la necesaria interconexión entre los distintos objetivos. En la lucha contra la propagación del VIH entre los niños y las muertes de madres infectadas por el virus, las acciones llevadas a cabo no sólo repercuten positivamente en la consecución del Objetivo 6º, como ya hemos comentado, sino también en la de otros, como el 4º, pues la disminución de la tasa de mortalidad infantil por causas asociadas al SIDA implica una contracción de la tasa general de mortalidad en niños menores de cinco años. Pero estas acciones combinadas también contribuyen a hacer realidad el 3º y el 5º de los Objetivos, favoreciendo, de un lado, la igualdad de género y la capacidad de decisión de la mujer mediante la formación sobre el SIDA y los métodos anticonceptivos, y, de otro, mejorando la salud materna a través de un más fácil acceso al tratamiento antirretroviral y una atención sanitaria de mayor calidad, entre otras posibles líneas de actuación.

Sin duda, entre la protección de los derechos humanos y la eficacia de los programas para prevenir y tratar el VIH, hay una estrecha dependencia, manifiesta sobre

---

<sup>6</sup> Como referencia general del tema, véase el nº 9 (2003) de la *Revista Española de Educación Comparada*, monográficamente dedicado a los derechos de la infancia.

todo en aquellos lugares y poblaciones en los que la incidencia de la enfermedad es desproporcionadamente alta, espacialmente en ciertos grupos muy vulnerables, como es el caso de los niños, y en aquellos que ya sufren marginación social o desamparo jurídico. En determinadas regiones y países, la desprotección de los derechos es tal que la mayoría de sus ciudadanos tienen comparativamente muchas menos oportunidades de sortear el contagio o de hacer frente a la infección una vez la han contraído.

Desde hace años los derechos de la infancia están formalmente amparados por numerosos instrumentos jurídicos, declaraciones y acuerdos internacionales. En particular, por la “*Convención sobre los Derechos del Niño*”, muchos de los cuales pueden servir como referencia para la prevención, asistencia y apoyo a los niños en relación con el VIH, como:

- El derecho a no ser objeto de tráfico, prostitución, explotación y abusos sexuales, pues la violencia sexual infligida a los niños, entre otros factores, aumenta su vulnerabilidad al VIH.
- El derecho a solicitar y recibir información y consejo sobre el VIH y poder así evitar la infección o hacerle frente una vez se ha producido.
- El derecho a una protección y cuidado alternativos, como en el caso de la adopción de los niños que quedan huérfanos a causa del VIH.
- El derecho a la abolición de prácticas tradicionales, como el matrimonio precoz, la mutilación genital femenina y la denegación a las niñas de derechos patrimoniales y sucesorios iguales a los de los niños, pues tienen una notoria relevancia en relación con el VIH.
- El derecho a la intimidad y a la no discriminación de quienes viven con el VIH.
- Y, por último, el derecho de los niños a participar en la toma de decisiones sobre sus propias vidas, lo que debería permitirles intervenir, por ejemplo, en el diseño y aplicación de programas sobre VIH dirigidos a la infancia.

En el combate contra el VIH/SIDA, en paralelo a estos derechos, deben ser considerados también los de la mujer y, específicamente, los de las mujeres embarazadas, puesto que su discriminación *de jure* y *de facto* las hace más frágiles ante el VIH. Es fundamental que las mujeres tengan el control en las cuestiones relativas a su sexualidad, incluidas las de su salud sexual y reproductiva, y puedan decidir libremente en estas cuestiones sin verse sometidas a coerción, discriminación o violencia. La salvaguarda eficaz de estos derechos las puede proteger, además, contra el VIH y el SIDA. Las acciones preventivo-formativas en este campo son, en el caso de las mujeres como en el de la infancia, de crucial importancia.

Es menester reconocer, sin embargo, que la prevención y atención a la mujer en lo concerniente al VIH/SIDA, se ven notablemente socavadas por ideas erróneas, no poco



generalizadas, sobre la transmisión y la epidemiología de esta enfermedad. Se observa, de hecho, una cierta tendencia a estigmatizar específicamente a la mujer como “vector de enfermedades”, cualquiera que sea el origen de la infección. En consecuencia, las mujeres que son real o presuntamente VIH-positivas suelen padecer agravios y discriminación en la vida pública y privada. Así, por ejemplo, mientras las profesionales del sexo se tienen que someter normalmente a pruebas obligatorias, apenas se emprenden acciones informativas y/o preventivas que aconsejen o exijan a sus clientes el uso de preservativos. Muchos de los programas sobre el VIH dirigidos a la mujer se centran en las embarazadas, pero suelen hacer hincapié en medidas obligatorias contra el riesgo de transmitir el VIH al feto, como, por ejemplo, las pruebas prenatales y postnatales, el aborto o la esterilización. Esos programas rara vez facultan a la mujer para afrontar activamente la transmisión perinatal del VIH mediante la educación prenatal preventiva y la libre elección de servicios sanitarios dentro de los disponibles, y, en general, pasan por alto las necesidades de atención de la salud de la propia mujer. De ahí que las “*Directrices internacionales sobre el VIH/SIDA y los derechos humanos (2006)*” recojan específicamente los derechos y las libertades de las mujeres, por los que debieran abogar todos los estados, a fin de mejorar la prevención del VIH y favorecer el desarrollo de su vida en condiciones idóneas en el supuesto de que hayan adquirido la infección. Lamentablemente, ambos objetivos están lejos de cumplirse para muchas mujeres en el mundo.

Este no es más que un ejemplo, entre muchos, de la acción internacional relacionada con el VIH/SIDA. Como hemos visto, la dimensión planetaria de esta enfermedad y sus múltiples efectos sobre quienes la viven, particularmente los niños y las mujeres, han puesto a las claras, desde los primeros compases de la epidemia, la necesidad de aunar esfuerzos en favor de la asistencia, el tratamiento médico y la prevención de nuevos contagios y, por consiguiente, la puesta en marcha de programas y proyectos de intervención a escala mundial (GONZÁLEZ FARACO, IGLESIAS, PÉREZ et al., 2013). Tanto es así que no hay conferencia o cumbre internacional que no incluya el SIDA en su agenda. La comunidad internacional es consciente de que, en la actualidad, el SIDA amenaza a todos los sectores socioeconómicos y culturales de los países que lo sufren, y de que representa una emergencia mundial que requiere medidas de intervención del mismo nivel.

Como principal promotor de la acción mundial contra el VIH/SIDA en los niños, cabría destacar a UNICEF, que puso en marcha en 2005 una campaña que aún se está llevando a cabo en más de 150 países en desarrollo. Esta campaña se centra en cuatro esferas principales, conocidas como las "Cuatro P":

1. Prevenir la transmisión del VIH de la madre al hijo.
2. Proporcionar un tratamiento pediátrico a los niños y niñas.

3. Prevenir la infección entre los adolescentes y los jóvenes<sup>7</sup>.
4. Proteger y apoyar a los niños y niñas afectados por el VIH/SIDA.

En 2010 emprendió además otra campaña con el título “*Eliminar la Transmisión Madre-Hijo para 2015*”. UNICEF, junto a la Organización Mundial de la Salud (OMS) y otras instituciones y agentes, lanzó con ese fin el *Kit Madre-Hijo para la Prevención del VIH*, esto es, un *pack* innovador de medicamentos antirretrovirales y antibióticos para impedir la transmisión vertical. Gracias a este tipo de acciones de UNICEF y sus aliados, se ha logrado una serie de avances entre los que pueden destacarse los siguientes:

- En 2011, el 57% de los 1,5 millones de embarazadas con VIH en países de ingresos bajos y medios, recibieron tratamiento antirretroviral. El objetivo último de estas políticas es suprimir por completo las infecciones por transmisión vertical, consiguiendo que se reduzcan en un 90% en 2015 (pasando de las 429 mil que se registraron en 2009 hasta unas 43 mil).
- El tratamiento antirretroviral de los niños ha aumentado su difusión en los países de bajos y medianos ingresos, pero el porcentaje de niños que reciben tratamiento ha continuado siendo inaceptablemente bajo: de un 21% en 2009 a un 28% en 2011, frente a un 54% en los adultos.
- La mitad de la disminución de nuevas infecciones por VIH en los dos últimos años se ha producido en recién nacidos, lo que demuestra que la eliminación de nuevas infecciones en niños es posible. Estas han caído un 50% entre 2001 y 2012.
- En 2010, el 28% de los lactantes se sometió a la prueba del VIH durante los dos meses siguientes a su nacimiento frente al 6% solo un año antes, en 2009.
- Un total de 38.000 clínicas de salud prestan hoy mejores servicios de prevención de la transmisión del VIH de la madre al hijo.
- UNICEF encabeza también las acciones para impulsar Programas Nacionales de Protección contra el VIH/SIDA en los niños.

ONUSIDA/UNAIDS (Programa Conjunto de las Naciones Unidas dedicado al VIH/SIDA) y OMS/WHO (Organización Mundial de la Salud) constituyen la referencia principal en la respuesta internacional contra el SIDA. La primera se centra exclusivamente en este ámbito desde distintos ángulos, mientras que la segunda tiene un espectro de acción

---

<sup>7</sup> Éste es el gran desafío en estos momentos y de cara al inmediato futuro, sobre todo en los países desarrollados donde la infección por TV es ya rara. El VIH se está convirtiendo hoy en día, en la mayor parte del mundo, en una enfermedad de jóvenes e incluso de adolescentes que mantienen relaciones sexuales arriesgadas cada vez más prematuramente. En los Estados Unidos, por ejemplo, el 25% de las nuevas infecciones se producen en individuos menores de 25 años y el SIDA se ha convertido en la sexta causa de muerte entre los adolescentes. Los jóvenes con VIH se ven abocados a vivir una enfermedad crónica con sus correspondientes problemas médicos y también con sus complicaciones psicológicas y sociales, en una etapa fundamental de su vida, en la que está en juego su identidad y su maduración como persona (Ver Benton e Ifeagwu, 2008).

más amplio y preponderantemente sanitario, pero ambas convergen en el objetivo común de mitigar el impacto de la epidemia a escala global. ONUSIDA, por su parte, desarrolla programas encaminados a prevenir la transmisión del virus, reducir la vulnerabilidad de los individuos y las comunidades al VIH/SIDA, y prestar asistencia y apoyo a personas, grupos y naciones. Surgió de la necesidad de crear un programa que se encargara de coordinar los múltiples esfuerzos de diversos organismos de las Naciones Unidas con el propósito compartido de luchar contra el SIDA. Esta tarea, que desde 1986 había sido protagonizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS/WHO), pasó a depender de la ONU a través de este Programa. Entre los proyectos que ONUSIDA está llevando a cabo en la actualidad, cabría señalar el denominado “*Getting to Zero*”, una estrategia para el quinquenio 2011-2015 que pretende hacer realidad estos tres grandes objetivos: *Cero nuevas infecciones. Cero discriminación. Cero muertes relacionadas con el Sida*. La OMS/HWO, por su parte, sigue detentando el liderazgo internacional en los asuntos sanitarios, configura la agenda de las investigaciones en salud y vigila las tendencias sanitarias en el mundo. En relación con el VIH/SIDA, la OMS ha jugado y sigue jugando, como hemos apuntado, un papel esencial, desarrollando programas y proyectos relacionados con la promoción de la prueba del VIH y el control de la transmisión del virus, incluyendo la transmisión de madres a hijos.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), por su parte, es una agencia de cooperación internacional para el desarrollo, que defiende el derecho de todo ser humano a gozar de una vida sana y con igualdad de oportunidades para todos. En lo referente al tema que nos compete, que es una de sus áreas de atención, la labor del UNFPA se centra en la prevención del VIH y, en ese sentido, se atiene a los principios que rigen su programación en materia de salud sexual y reproductiva en general, como son el fomento, protección y respeto de derechos como el de la igualdad de género y la desaparición del estigma y la discriminación. Su programa más destacado, y con el que se están consiguiendo avances significativos en el descenso de los índices de prevalencia de esta enfermedad, es el “*Preventing HIV and Unintended Pregnancies: Strategic Framework 2011–2015*”, enmarcado en el “*Plan Mundial*”, promovido por ONUSIDA, “*para eliminar las nuevas infecciones por VIH en niños para 2015 y para mantener con vida a sus madres*”, ya mencionado. A las iniciativas citadas, podríamos sumar otras impulsadas o amparadas por estas u otras agencias supranacionales, como, por ejemplo, el Equipo de Trabajo Interinstitucional sobre VIH y Jóvenes (IATT/YP, Inter Agency Task Team on HIV and Young People), fundado en 2001 dentro de ONUSIDA, para mejorar la eficacia de la respuesta mundial al SIDA en este grupo poblacional, y también el programa EDUSIDA de la UNESCO.

Este último se enmarca al mismo tiempo en ONUSIDA y en el programa Educación para Todos (EPT/EFA), y fue definido por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO como una de las tres iniciativas fundamentales para avanzar hacia esa gran meta, junto a la formación

de docentes (Iniciativa para la Formación de Docentes en el África Subsahariana, TTISSA) y la alfabetización (Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder, LIFE). A partir de estos presupuestos, EDUSIDA fomenta una respuesta integral, interdisciplinaria y global pero adaptada localmente, del sector educativo al reto que representa el VIH, sobre todo en la infancia y la adolescencia, con dos aspiraciones prioritarias: “utilizar la educación para prevenir la propagación del VIH y proteger las funciones esenciales del sistema educativo contra los peores efectos de la epidemia” (EDUSIDA, 2013). La UNESCO no deja de insistir, en los informes de seguimiento del programa EPT/EFA y con sucesivas campañas, en la evidente correlación entre educación y mejora de salud de madres y niños. En un informe de 2013 al que tituló “La Educación transforma la vida”, queda claro que el aumento de instrucción en las madres mejora su propia salud y la de sus hijos, y reduce la mortalidad infantil. Los datos indican, por ejemplo, que en el África Subsahariana el 91% de las mujeres alfabetizadas sabe que el VIH no se transmite compartiendo alimentos, mientras que el 72% de las analfabetas lo ignora. De ahí que la mejora de la educación de las niñas sea crucial para evitar embarazos no deseados, prevenir ciertas enfermedades, desarrollar hábitos de vida saludables y, desde luego, para fortalecerse como personas y ciudadanas en lugares donde se conculcan, frecuentemente, los derechos de la mujer. Este dato habla por sí solo: se estima que, entre 1990 y 2009, más de 2 millones de niños menores de cinco años salvaron su vida gracias a los progresos conseguidos en la educación de las niñas en determinadas regiones. En el caso del VIH/SIDA, la acción educativa para prevenir nuevos contagios, mejorar la salud física y psíquica de los niños infectados y hacer frente al estigma social asociado al SIDA, es capital e irrenunciable. Esta enfermedad sigue siendo una lacra social tercamente arraigada en todo el mundo, sorprendentemente también en países desarrollados con altos niveles de instrucción y avanzados sistemas sanitarios, donde la transmisión vertical del virus empieza a formar parte del pasado y los nuevos casos de SIDA han descendido decisivamente gracias a la extensión de la TARGA/HAART (ABADÍA-BARRERO y CASTRO, 2006). De ahí la extraordinaria importancia de la experiencia biográfica con el VIH y el provecho científico, social y ético que puede reportar conocerla en profundidad y difundirla.

### **3. VIVIR LA INFANCIA CON EL VIH: CONSIDERACIONES FINALES**

Como complemento necesario y, en cierto modo, como contrapunto de la perspectiva “externa” seguida hasta ahora (análisis de datos epidemiológicos, programas y acciones internacionales, etc.), nos proponemos en este último apartado acercarnos a la experiencia misma de quienes viven con el VIH: niños concretos que fueron infectados por sus madres y han logrado sobrevivir. Sus narrativas son el foco de interés de una investigación etnográfica a la que ya aludimos en su momento, cuyo objetivo es desvelar cómo incide el VIH en quienes lo padecen desde su nacimiento, y usar este conocimiento para la mejora de su calidad de vida y, sobre todo, para aplicarlo a la prevención y a la formación de estudiantes y educadores en el ámbito del VIH/SIDA. Naturalmente, sólo

vamos a ofrecer algunas de las conclusiones generales de este estudio, realizado en hospitales públicos españoles entre 2010 y 2013, con la intención de propiciar la reflexión sobre los problemas de discriminación y exclusión social que acompañan fatalmente a esta enfermedad (GONZÁLEZ, LUZÓN y TORRES, 2012).

Como ya hemos comentado, el gran avance de la terapia farmacológica ha conseguido, sobre todo en países con sistemas universales de salud, que los niños infectados desde su nacimiento alcancen edades adolescentes e incluso adultas. En el caso de España, en el que nos centraremos, la transmisión vertical es hoy una vía bajo estricto control sanitario que arroja cifras extremadamente bajas de nuevos casos en los últimos años (DE JOSÉ et al., 2013). Así pues, los niños con VIH en España constituyen, a estas alturas, un grupo pionero único<sup>8</sup>, registrado y sometido a vigilancia médica, pero aquejado de una grave problemática psicosocial apenas estudiada. Los niños crecen, se convierten en adolescentes y se encuentran con nuevos problemas que guardan relación directa con esa etapa del desarrollo y, específicamente, con la construcción de la identidad personal y de la imagen de sí mismo (BAUMGARTNER, 2007). Esta situación acarrea múltiples consecuencias socioeducativas y supera la capacidad de intervención estrictamente médica. Uno de los primeros indicadores suele ser una deficiente adherencia a la medicación (MERZEL, VANDEVANTER, e IRVINE, 2008), como muestra de disconformidad pasiva o incluso airada, y a veces como reacción ante ciertos efectos secundarios que, como la lipodistrofia, pueden afectar negativamente a su autoimagen corporal y a su autoestima. También experimentan normalmente una dolorosa sensación de diferencia, acompañada de inadaptación, aislamiento y fracaso en distintos ámbitos sociales, como por ejemplo en la escuela. Naturalmente, la variabilidad individual es muy amplia, pero puede afirmarse que este constituye el retrato genérico compartido por muchos de los adolescentes VIH españoles que adquirieron la enfermedad por vía materno-filial.

Estos niños son testigos, supervivientes de la etapa más trágica de la enfermedad, cuando en España el principal grupo de infectados por VIH era el de los usuarios de drogas inyectables en contextos marginales. Viven, desde su nacimiento, con una infección que si es correctamente tratada, se convierte en una enfermedad crónica que les permitiría desarrollar una vida parecida a la de los adolescentes y jóvenes de su entorno, si no fuera por el riesgo que comporta el estigma asociado al SIDA, y con él la posibilidad de sufrir discriminación y rechazo en las instituciones donde estudian o trabajan, o en los procesos de socialización e intercambio afectivo en los que se pueden ver involucrados durante una etapa tan crítica de sus vidas.

---

<sup>8</sup> La Red de Investigación CoRISpe (Cohorte de la Red de Investigación del SIDA en Pediatría) (2013), estima que desde 1980 han sido diagnosticados en España unos 1200 niños infectados por VIH, de los que más del 95% lo fue por sus madres. Esta Red, no obstante, sólo tiene información completa de unos 836 pacientes de distintos hospitales del país que oscilan entre los cuatro meses y los 24 años de edad. Ver De José et al., 2013.

La muestra de niños con VIH a los que en adelante nos referiremos, la componen 20 sujetos cuyas edades oscilan, actualmente, entre los 15 y 24 años de edad, estando la mediana en torno a los 18-19 años. Salvo los que fueron adoptados, todos ellos proceden de familias en las que se unen la adicción a drogas, la prostitución, la delincuencia y la pobreza. Han nacido y siguen viviendo, por lo general, en familias muy desestructuradas y en barrios marginales. En un buen porcentaje de casos son huérfanos de padre y madre. La mayoría ha abandonado la escuela sin finalizar los estudios secundarios básicos. Todos, sin excepción, presentan una escolaridad con absentismo frecuente a causa de la enfermedad, inadaptación a la cultura escolar y deficiente rendimiento académico, incluyendo los que viven en familias sustitutas.

Los relatos biográficos recopilados de estos chicos y chicas ofrecen un rico material del que sólo vamos a extraer algunas consideraciones generales. Las expectativas en la vida representan una categoría clave (EZZY, 2000), en la que en cierto modo terminan convergiendo las otras que hemos considerado: la imagen de sí mismo, los cambios en el estilo de vida, las relaciones sociales (familiares, educativas, de amistad, comunitarias), y las relaciones afectivo-sexuales. El niño descubre el significado del VIH en una fase de transición crítica para su vida, el momento en que se inicia su adolescencia. De inmediato activa, por propia cuenta y por consejos de sus familiares e incluso de sus médicos, múltiples dispositivos para salvaguardar el secreto de su enfermedad y elabora estrategias de fingimiento y ocultación que lo protejan del rechazo del que sería objeto si se difundiera que es seropositivo (MICHAUD et al., 2009). En las zonas marginales donde suelen residir estos niños, droga, delincuencia, prostitución, fracaso escolar o desempleo crónico forman parte del paisaje, como enfermedades sociales culturalmente comprensibles. Pero el VIH, a pesar de ser también relativamente común en esos entornos, simboliza algo radicalmente diferente, pues señala con dedo acusador y estigmatiza a una persona concreta. El silencio y el disimulo, incluso el autoengaño, se convierten en aliados obligatorios de estos adolescentes (CARDOSO, EVANGELISTA y DE OLIVEIRA, 2011), aunque tales estrategias conlleven repercusiones negativas para su integración social y, primordialmente, para sus relaciones afectivas y sexuales. El miedo a que su condición de portador del VIH se conozca les hace vivir en constante sospecha y alerta. Se mueven con recelo e inseguridad en los ámbitos más habituales de su vida, como un centro educativo, un espacio en apariencia acogedor e inclusivo (PEREYRA, GONZÁLEZ, LUZÓN y TORRES, 2011) en el que llegan a sentirse incómodos y frágiles, y del que, a la menor señal de alarma, desertan (MIALKY, VAGNONI y RUTSTEIN, 2001). La casa, el centro de acogida o la calle se transforman en su *otra escuela* (GONZÁLEZ y GRAMIGNA, 2012). Pero lo que más les puede aterrar es tener que compartir su secreto con su pareja sexual (BAUERMEISTER et al., 2009). Los hospitales son, en cambio, lugares confiables, a los que han acudido sistemáticamente durante toda su vida, y la ciencia médica, una garantía de supervivencia. Les gustaría, como a cualquiera, tener lo que no han tenido: una familia completa y estable, hijos sanos, trabajo seguro, una vivienda digna, un porvenir... Pero

saben que el VIH, más bien lo que el VIH simboliza socialmente, los condena a la incertidumbre y los vuelve extremadamente vulnerables, de ahí su ambivalencia: expresan sus esperanzas de cara al futuro al mismo tiempo que sus limitadas expectativas y su escepticismo, e incluso llegar en los casos más extremos a la renuncia definitiva.

Pronto los avances de la investigación científica, cuyos éxitos en el campo del VIH/SIDA son palpables, y la extensión de la atención sanitaria, permitirán alcanzar dos de los objetivos que ONUSIDA resumió en *Getting to Zero*, pero la estigmatización y exclusión social de las personas que viven con el VIH seguirá siendo, quién sabe por cuánto tiempo, una deuda pendiente. El conocimiento que nos proporciona la experiencia vital de estas personas, narrada por ellas misma, indica que hay un grave desfase entre las mejoras terapéuticas y los indicadores epidemiológicos, de un lado, y los avances simbólicos en cuanto al SIDA, de otro. Ese desfase, variable según países y grupos poblacionales, sólo se puede corregir con una decidida acción educativa, social y política a escala global, pero orientada localmente, es decir, culturalmente. El caso de los adolescentes VIH españoles, del que hemos sólo presentado un esbozo, es prueba patente de ese desfase y, por tanto, de la necesidad de impulsar tenaz e imaginativamente ese tipo de acciones.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABADÍA-BARRERO, C. y CASTRO, A. (2006): Experiences of stigma and access to HAART in children and adolescents living with HIV/AIDS in Brazil. *Social Science & Medicine*, 62, pp. 1219–1228.
- AGGLETON, P. y WEEKS, J. (2009): Education, vulnerability, and HIV/AIDS (Londres, Institute of Education, University of London).
- BATTLES, H. y WIENER, L. (2002): From adolescence through young adulthood: Psychosocial adjustment associated with long-term survival of HIV. *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 161-168.
- BAUERMEISTER, J. E., ELKINGTON, K., BRACKIS-COTT, E., DOLEZAL, C. y MELLINS, C. A. (2009): Sexual Behavior and Perceived Peer Norms: Comparing Perinatally Hiv-infected and Hiv-affected Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, pp. 1110–1122
- BAUMGARTNER, L. M. (2007): The Incorporation of the HIV/AIDS Identity Into the Self Over Time. *Qualitative Health Research*, 17 (7), pp. 919-931
- BENTON, T. D y IFEAGWU, J. A. (2008): HIV in adolescents: What we know and what we need to know. *Current Psychiatry Reports*, 10 (2), pp. 109-115.
- BIGGS, N. (2012): Education and HIV/AIDS (New York, Continuum).
- BUENO, J. R., MADRIGAL, A y MESTRE, F. (2005): El SIDA como enfermedad social: análisis de su presencia e investigación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 33-55.

- CARDOSO, C., EVANGELISTA, I. y DE OLIVEIRA S, I. E. (2011): O (não) dito da AIDS no cotidiano de transição da infância para a adolescência. *Revista Brasileira da Enfermagem*, 64 (4), pp. 658-664.
- DE JOSÉ, M. I. et al. (2013): A new tool for the paediatric HIV research: general data from the Cohort of the Spanish Paediatric HIV Network (CoRISpe). *BMC Infectious Diseases*, 13 (2).
- EZZY, D. (2000): Illness narratives: time, hope and HIV. *Social Science & Medicine*, 50, 605-617.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C.; LUZÓN, A. y TORRES, M. (2012): La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (24).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., LEÓN, J. A., MORÓN, J. A. y GONZÁLEZ GARRIDO, E. (2011): SIDA, infancia y exclusión social. Bases para un proyecto de investigación socioeducativa, en J. A. MORÓN MARCHENA, F. LÓPEZ NOGUERO y D. COBOS SANCHIZ (Dirs.), *La problemática del SIDA: Una aproximación socioeducativa*, pp. 87-105 (Sevilla, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua y Universidad Pablo de Olavide).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., IGLESIAS, I., JIMÉNEZ, J. R. y PÉREZ, H. M. (2013): La cooperación internacional en la lucha contra el VIH/SIDA: programas sociales y educativos de organismos internacionales, en L. M. LÁZARO LORENTE (Ed.), *Lecturas de Educación Comparada e Internacional* (Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y GRAMIGNA, A. (2012): Learning Marginality: Images of the Childhood of Beggars and Vagabonds in the Literature of 19th Century Europe. *History of Education Review* 41 (1), pp. 38-51.
- HUNTER, S. (2003): *Black Death: AIDS in Africa*. New York, Palgrave Macmillan.
- LAW, Ch. L., KING, E., ZITECK, E. & HEBL, M. R. (2007): Methods for Understanding the Stigma of AIDS in the United States: A Review and Future Directions. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41 (1), pp. 75-86
- LEÓN, J. A., GONZÁLEZ FARACO, J. C., FALCÓN, L. y NETH, O. (2010): La Infección VIH en Pediatría. *Pediatría Integral*, 14 (3), pp. 209-220.
- LITTLEWOOD, P. y HERKOMMER, S. (1999): Identifying social exclusion, en P. LITTLEWOOD et al. (Eds.), *Social exclusion in Europe: Problems and paradigms*, pp. 67-87 (Aldershot, Ashgate).
- MAHAJAN, A. P. et al. (2008): Stigma in the HIV/AIDS epidemic: A review of the literature and recommendations for the way forward. *AIDS*, 22 (2), pp. 867-879.
- MERZEL, CH. VANDEVANTER, N. e IRVINE, M. (2008): Adherence to Antiretroviral Therapy among Older Children and Adolescents with HIV: A Qualitative Study of Psychosocial Contexts. *AIDS Patient Care and STDs*, 22 (12), pp. 977-987.



- MIALKY, E., VAGNONI, J. y RUTSTEIN, R. (2001): School-Age Children with Perinatally Acquired HIV Infection: Medical and Psychosocial Issues in a Philadelphia Cohort. *AIDS Patient Care and STDs*, 15 (11), pp. 575-579.
- MICHAUD, P. A. et al. (2009): To Say or Not to Say: A Qualitative Study on the Disclosure of Their Condition by Human Immunodeficiency Virus-Positive Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44, pp. 356-362
- MORIN, E. (2011): *La voie pour l'avenir de l'humanité*. París, Fayard.
- NACIONES UNIDAS (2010): *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Naciones Unidas, Nueva York).
- PEREYRA, M. A., GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): Social change and configurations of rhetoric: schooling and social exclusion in the last education reform of the 20<sup>th</sup> century in Spain, en R. COWEN y A. KAZAMIAS (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*, vol. 2, pp. 217-238 (Londres, Springer).
- PERSSON, A. y NEWMAN, N. (2012): When HIV-Positive Children Grow Up: A Critical Analysis of the Transition Literature in Developed Countries. *Qualitative Health Research*, 22 (5), pp. 656-667.
- UNAIDS/ONUSIDA (2003): *El VIH y los Derechos Humanos. Directrices Internacionales. Sexta Directriz Revisada, acceso a la prevención, tratamiento, atención y apoyo* (Ginebra, ONUSIDA).
- UNAIDS/ONUSIDA (2013): *Global Report. UNAIDS Report on the Global AIDS Epidemic 2013. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS*, UNAIDS.
- UNAIDS, UNICEF & WHO (2011): *Global HIV/AIDS response. Epidemic update and health sector progress towards Universal Access* (Ginebra, UNAIDS).
- UNESCO (2003): *VIH/SIDA. Estigma y discriminación: un enfoque antropológico. Estudios e informes. Serie especial 20* (París, UNESCO).

### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- EDUSIDA (2013): *Hacia respuestas globales del sector de la educación*. París, UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158309S.pdf>), consultado el 9 de julio de 2013).
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2011): *Informe nacional sobre los progresos realizados en la aplicación del UNGASS*. España, ([http://www.unaids.org/en/dataanalysis/knowyourresponse/countryprogressreports/2012countries/ce\\_ES\\_Narrative\\_Report\[1\].pdf](http://www.unaids.org/en/dataanalysis/knowyourresponse/countryprogressreports/2012countries/ce_ES_Narrative_Report[1].pdf)), consultado el 6 de julio de 2013.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2012): *Vigilancia epidemiológica del VIH/SIDA en España*, ([http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/SIDA/vigilancia/InformeVIHSIDA\\_Junio2012.pdf](http://www.msssi.gob.es/ciudadanos/enfLesiones/enfTransmisibles/SIDA/vigilancia/InformeVIHSIDA_Junio2012.pdf)), consultado el 10 de julio de 2013.

- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS & ONUSIDA (2006): Directrices internacionales sobre el VIH/SIDA y los derechos humanos, ([http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/dataimport/pub/report/2006/jc1252-internationalguidelines\\_es.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/dataimport/pub/report/2006/jc1252-internationalguidelines_es.pdf)), consultado el 25 de agosto de 2013.
- OMS (2013): Directrices unificadas sobre el uso de medicamentos antirretrovíricos para el tratamiento y la prevención de la infección por el VIH. Sinopsis de las características y recomendaciones principales, ([http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85323/1/WHO\\_HIV\\_2013.7\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85323/1/WHO_HIV_2013.7_spa.pdf)), consultado el 10 de julio de 2013.
- UNAIDS/ONUSIDA (2012): World AIDS Day Report. UNAIDS, ([http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/epidemiology/2012/gr2012/JC2434\\_WorldAIDSday\\_results\\_en.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/epidemiology/2012/gr2012/JC2434_WorldAIDSday_results_en.pdf)), consultado el 7 de mayo de 2013.
- UNAIDS/ONUSIDA (2011): Plan mundial para eliminar las nuevas infecciones por VIH en niños para el 2015 y para mantener con vida a sus madres, ([http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2011/20110609\\_JC2137\\_Global-Plan-Elimination-HIV-Children\\_sp.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2011/20110609_JC2137_Global-Plan-Elimination-HIV-Children_sp.pdf)), consultado el 15 de julio de 2013.
- UNAIDS/ONUSIDA (2012): Informe de ONUSIDA para el Día Mundial de SIDA 2012, ([http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2012/JC2434\\_WorldAIDSday\\_results\\_es.pdf](http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2012/JC2434_WorldAIDSday_results_es.pdf)), consultado el 15 de julio de 2013.
- UNAIDS/ONUSIDA (2012): Global AIDS response progress. Reporting 2012, ([http://www.pasca.org/sites/default/files/UNAIDS\\_Global\\_AIDS\\_Response\\_Progress\\_Reporting\\_en.pdf](http://www.pasca.org/sites/default/files/UNAIDS_Global_AIDS_Response_Progress_Reporting_en.pdf)), consultado el 6 de julio de 2013.
- UNESCO (1995): La convención sobre los Derechos del Niño, ([http://www.unesco.org/education/pdf/34\\_72\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf)), consultado el 25 de agosto de 2013.
- UNICEF (2007): Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child, ([http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Implementation\\_Handbook\\_for\\_the\\_Convention\\_on\\_the\\_Rights\\_of\\_the\\_Child.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf)), consultado el 17 de julio de 2013.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Juan Carlos González-Faraco***

Es Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, y *Adjunct Professor* en el Departamento de Antropología de la Universidad de Alabama, USA. Es el responsable del Grupo de

Investigación de “Estudios Culturales en Educación” (Plan Andaluz de Investigación, Junta de Andalucía) e Investigador Principal del Proyecto Nacional I+D+i “La exclusión social y educativa de menores con SIDA”. Sus preferencias investigadoras giran en torno a los análisis culturales y políticos de la educación. **Datos de contacto:** Departamento de Educación, Universidad de Huelva, Campus de El Carmen, 21071 Huelva, España. E-mail: [faraco@uhu.es](mailto:faraco@uhu.es).

### ***Inmaculada Iglesias***

Realizó estudios de Grado y Posgrado en el ámbito de las Ciencias Sociales y de la Educación. Es Becaria FPU, adscrita al Departamento de Educación (Área de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad de Huelva. Miembro del Grupo de Investigación “Estudios Culturales en Educación” (Plan Andaluz de Investigación, Junta de Andalucía) y del Centro de Investigación en Migraciones” de la Universidad de Huelva. Realiza su Tesis Doctoral sobre jóvenes y SIDA, desde una perspectiva antropológico-educativa. **Datos de contacto:** E-mail: [inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es](mailto:inmaculada.iglesias@dedu.uhu.es).

### ***Heliodoro M. Pérez***

Es Profesor Contratado-Doctor del Departamento de Educación (Área de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad de Huelva. Sus campos preferentes de investigación son: la historial cultural y social de la educación, la educación intercultural y la formación de profesores y educadores sociales. Es investigador del Grupo “Estudios Culturales en Educación” (Plan Andaluz de Investigación, Junta de Andalucía) y del Proyecto Nacional I+D+i “La exclusión social y educativa de menores con SIDA”. **Datos de contacto:** E-mail: [heliodoro.perez@dedu.uhu.es](mailto:heliodoro.perez@dedu.uhu.es).

### ***Juan A. Morón***

Es Profesor Titular y Director del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Tiene una larga trayectoria investigadora en el ámbito de la Educación para la Salud. Desde hace algunos años dirige y participa activamente en programas de cooperación internacional e investigación socioeducativa sobre VIH/SIDA en Nicaragua. **Datos de contacto:** E-mail: [jamormar1@upo.es](mailto:jamormar1@upo.es).

**Fecha de recepción:** 6 de noviembre de 2013.

**Fecha de revisión:** 7 de enero de 2014 y 27 de enero de 2014.

**Fecha de aceptación:** 11 de febrero de 2014.



# 5



## THE CHALLENGE OF PROMOTING ETHNIC MINORITY EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY IN HONG KONG SCHOOLS: FROM POLICY TO PRACTICE

*El desafío de promover la educación de los grupos  
étnicos minoritarios y la diversidad cultural en las  
escuelas de Hong Kong: de las políticas a la práctica*

Ming-tak Hue & Kerry J. Kennedy \*

### ABSTRACT

An important feature of Hong Kong's education reform over the past decade has been the articulation of the "no loser principle". This policy statement was meant to signal that all students are valuable and will benefit from both basic and senior secondary education. Yet barriers remain for the 2.9% of students under the age of 15 who can be classified as ethnic minorities. Until the 2008 Racial Discrimination Ordinance (RDO), the educational needs of these students remained an invisible issue for the school system. This article examines the policy context in which Hong Kong schools have made provisions for ethnic minority students, and reviews classroom practices that operationalize these policies on a daily basis. In an interview study involving 32 teachers' narratives of how they managed the cultural diversity of ethnic minority students in classrooms (Hue & Kennedy,

\* The Hong Kong Institute of Education (China).

2012, 2013), it was reported that at the practical level, teachers struggle to meet the diverse needs of students and to conceptualize a new rationale for responding to cultural diversity. The implications of promoting ethnic minority education at the three levels of policy, practice and research are discussed.

**KEY WORDS:** Anti-discrimination; Cultural diversity; Ethnic minority.

## **RESUMEN**

Un rasgo importante de las reformas educativas puesta en marcha en Hong Kong a lo largo de la última década ha sido el “principio del no perdedor”. Esta afirmación política estaba orientada a señalar que todos los alumnos son importantes y se beneficiarán de una educación básica y secundaria. Sin embargo, se mantiene una barrera para el 2,9% de alumnos menores de 15 años clasificados como pertenecientes a alguna minoría étnica. Hasta la Orden de Discriminación Racial (*Racial Discrimination Ordinance*, RDO) de 2008, las necesidades educativas de estos alumnos permanecían ocultas para el sistema educativo. Este artículo examina el contexto político en el que las escuelas de Hong Kong han aprobado medidas especiales para los alumnos de minorías étnicas, y revisa las prácticas de aula que a diario hacen operativas estas políticas. A través de un estudio de entrevistas que recogen los testimonios de 32 profesores sobre cómo abordan la diversidad cultural que representan los alumnos pertenecientes a minorías étnicas (Hue y Kennedy, 2012, 2013), se pudo establecer que al nivel de la práctica, los profesores luchan por responder a las diversas necesidades de sus alumnos y encontrar los medios para atender a la diversidad cultural. Se discuten las implicaciones que tiene promover la educación de las minorías étnicas en los tres niveles: político, práctico e investigador.

**PALABRAS CLAVE:** No discriminación; Diversidad cultural; Minorías étnicas.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCTION**

Hong Kong is conventionally recognized as an international city and one of the key financial center in the world. However, this recognition does not necessarily imply that the city itself is multicultural. A basically monocultural situation can be seen in the composition of Hong Kong’s population. Some 95% of the people are Chinese, leaving just a small segment made up of other groups. When this 5% is broken down, the majority are Filipinas, who work in Hong Kong largely as domestic helpers (32.9% of the non-Chinese population, or around 112,583 people). The next-largest minority are Indonesians (25.7%, or about 87,945 people). The third largest group is made up of South Asian people (Indian,

Pakistani and Nepalese) who together make up 13.9% of the non-Chinese population, or around 47,566 people. Westerners make up an even smaller group (10.6%, or about 36,273) (CENSUS AND STATISTICS DEPARTMENT, 2007, p. 5). Due to the low percentage of non-Chinese people, ethnic minority groups are almost invisible. In addition, because of the geographic dispersion of these groups, it is entirely possible for them to live in Hong Kong without being aware of its ethnic diversity.

The small segment of ethnic minorities is consistently reflected in Hong Kong's school population. The vast majority of Hong Kong's students are Chinese, and only 1.94% of its school population is classified as being made up by ethnic minorities (School Education Statistics Section, Education Bureau [SESS, EDB], 2012). From the most recent figures provided by the Education Bureau in 2011/12, 14,076 students at primary and secondary schools in the public sector come ethnic groups such as Indian, Indonesian, Nepalese, Pakistani, Filipino and Thai (SESS, EDB, 2012). The number of these students has been growing as a result of continuous immigration to Hong Kong. In 2001, 11,204 ethnic minority students under the age of 15 years were enrolled in Hong Kong schools. By 2006, the number had grown by 20% to 13,472, and in 2007 there were 28,722 ethnic minority students studying full time at educational institutions in Hong Kong (CENSUS AND STATISTICS DEPARTMENT, 2007). Between 2007 and 2012, the number of non-Chinese-speaking or ethnic minority students in secondary schools increased by 94.77%, from 3,272 to 6,373 (SESS, EDB, 2012).

Despite the increase in numbers at primary and secondary levels, the enrolment rate of this student group into local universities has remained consistently low compared with that of local Chinese students. The low enrolment rate could be explained by the fact that the majority of these students are among the lowest achievers academically. They commonly come from poor socioeconomic backgrounds, and they often experience difficulty in learning Chinese and English. Some researchers have thus raised concerns about the school support provided for the academic success of these students (BHOWMIK, 2013; BHOWMIK & KENNEDY, 2013; KENNEDY, 2011, 2012). Similarly, many NGOs and advocacy groups have questioned the appropriateness of the support measures provided for ethnic minority students.

To explore the challenge of promoting ethnic minority education, this article examines the relevant policy context for the provision of education to these minorities, and explores the existing support measures for ethnic minority students at the school level. It then shifts to the practical level by reporting some findings from the authors' interview study of teachers' narratives on managing cultural diversity in the classroom (HUE & KENNEDY, 2012, 2013).

## **1. POLICY CONTEXT**

In Hong Kong, no specific policy has been formulated for the promotion of ethnic minority or multicultural education, even though the government offers some measures to support ethnic minority students in adapting to Hong Kong schools. This article identifies two policies as primary determinants of the context in which ethnic minority education is articulated. The first and most influential policy is the Race Discrimination Ordinance (RDO). The Race Discrimination Bill () was formulated as a consultation paper in 2004 (HOME AFFAIRS BUAREAU, 2004), and eventually passed into law as the Race Discrimination Ordinance in 2008. The other policy is the principle of “no losers” in the classroom, which was advocated and implemented under the education reform in 2000 (KENNEDY, 2012). The relevance of these two policies to the context and provision of ethnic minority education is further explained below.

### **1.1. Policy on anti-discrimination**

In Hong Kong, the policy of support for ethnic minority students has been made very political and less educational since the consultation of the RDB was conducted in 2000. Most of the time, the participants deeply involved in discussion and debate over this policy have been either politicians or advocacy groups for the rights of ethnic minorities. Their main concern has been how the anti-discrimination principle can be successfully applied in the context of education, especially in terms of equal access for ethnic minority students. In the mass media and the press, NGOs have strongly pressed the government to uphold the principle of ethnic minority education, and to proactively safeguard the rights and welfare of minorities. Comparatively, school practitioners of both the majority and minority ethnic groups have been mainly silent, and rarely involved in this kind of discussion or debate. As a result, the teachers’ struggles, experiences and concerns about ethnic minority education have not been effectively explored or made known to the public.

The low level of teachers’ participation in this debate can be explained by the way that school participants try to make sense of ethnic minority students’ diverse learning needs. The teachers are generally concerned with teaching strategies rather than legal requirements concerning anti-discrimination or the rights of ethnic minority people in Hong Kong. For example, as the findings of the authors’ interview study show (HUE & KENNEDY, 2012, 2013), most teachers believe that their schools have put a serious effort into developing various strategies for supporting ethnic minority students. The teachers feel they have operated with an ethos of fairness and cultural harmony toward creating a discrimination-free environment. They insist that their schools were already committed to these goals long before the consultation on the RDB and the enforcement of the resulting ordinance. The teachers also feel that whatever efforts they have made in teaching minority students have been done entirely for the welfare of those students. Most teachers consider



the race discrimination policy as a political act that could certainly cause some legal changes. However, they doubt that it can lead to any real and positive change in the learning of ethnic minority students or the everyday operation of the classroom. They hence tend to avoid getting involved in legal issues, and prefer to let the politicians do their jobs.

In fact, the enforcement of the RDO has been widely criticised as problematic. For example, many NGOs engaged in advocacy for the rights of ethnic minority groups have complained that the ordinance is difficult to enforce, especially in relation to how current issues of the provision for ethnic minority students in Hong Kong's schools can be recognised and addressed. At least two problems are repeatedly identified: the lack of mandatory requirements for schools to make changes in accommodating ethnic minority students, and the exclusion of language issues. Under the ordinance, no educational establishment is allowed to discriminate against any person on the grounds of race. However, the main focus of its legal concern is the terms of admission and access to services. This means that it could be against the law if any school refuses to offer placement for ethnic minority students who are of the legal age for schooling. As the ordinance states,

“(1) It is unlawful for the responsible body for an educational establishment to discriminate against a person—  
(a) in the terms on which it offers to admit that person to the establishment as a student;  
(b) by refusing, or deliberately omitting to accept, an application for that person's admission to the establishment as a student; or  
(c) where the person is a student of the establishment—  
(i) in the way it affords the person access to any benefits, facilities or services, or by refusing or deliberately omitting to afford the person access to them; or  
(ii) by expelling the person from the establishment or subjecting him or her to any other detriment” (RDO, 2008, Clause 26(1)).

However, it is not mandatory for schools to make any changes or special arrangements for people of any race. As the ordinance states,

“(2) Nothing in subsection (1) is to be construed as requiring the responsible body for an educational establishment—  
(a) to modify for persons of any racial group arrangements of the establishment regarding holidays or medium of instruction; or  
(b) to make different arrangements regarding holidays or medium of instruction for persons of any racial group” (RDO, 2008, Clause 26(2)).

In addition, the ordinance does not specify whether the use or failure to use a particular language could lead to discrimination. While this important issue has not been clarified, based upon the principle of Clause 26(2), it can be assumed that Hong Kong schools are not required to make any modifications to the language of instruction or take into consideration the language needs of ethnic minority students in the course of their instruction. At its most extreme, this policy has meant that although schools cannot

discriminate against ethnic minority students in terms of admission, the schools are not required to do anything to support the students' particular learning needs once they enter the school.

There are also problems of enforcement. The RDO has been criticized as lacking specific requirements on how multicultural elements are to be accommodated beyond stating that discrimination is illegal (KENNEDY, 2011, 2012). The government has entered a challenging context in which it intends to address cultural diversity issues by legislating against discrimination. Although the RDO informs schools in general of what discriminatory acts they must not do, the law says very little about what schools should do to actually promote multiculturalism and improve the management of cultural diversity. The law does not state what schools should do to proactively create a discrimination-free environment in schools. Joppke (2004) argues that the opposite side of "anti-discrimination" is "multiculturalism". "Anti-discrimination" refers to what should not be done, whereas "multiculturalism" refers to what should be done. Both elements should be addressed and managed simultaneously, to ensure that the issues of cultural diversity can be properly dealt with. If we take Joppke's perspective to examine the case of Hong Kong schools, it can be seen that the promotion of anti-discrimination is presented as the sole means for recognizing cultural diversity. This principle, however, has not been situated within a broader framework of policy or context that acknowledges the value of cultural diversity within the society.

In examining the experience of Western societies, it can be seen that the Western concepts of multiculturalism are built upon various social theories of social justice and liberal democracy. Under this broader theoretical framework and set of values, the issues of discrimination are dealt with as multiculturalism is promoted. For example, Bokhorst-Heng (2007, p. 631) has identified "statal multicultural narratives" as the ideologies and political constructs that nation states use to justify and rationalize their understandings of multiculturalism. Her study into the specific narratives applied in Singapore and Canada shows that multiculturalism accommodates different jurisdictions when being examined within the contexts of various societies and political ideologies. In the case of Hong Kong, what is apparently missing in the discussion of anti-discrimination and cultural diversity is such a "statal multicultural narrative", that is, a broader theoretical framework and context for supporting diversity and acknowledging the value of such diversity. With the omission of such a narrative, anti-discrimination is seemingly pursued as a pragmatic policy objective, to be applied only in the ways deemed reasonable by the bureaucracy and the government, rather than as a social programmer for actually addressing the issues of cultural diversity.

## **1.2. Policy on the creation of “no loser” classrooms**

In addition to the policy on anti-discrimination, another relevant policy context in which ethnic minority education has been articulated is the application of the “no loser” principle for the support of all students’ learning. This policy was introduced by Hong Kong’s most recent education reform (EDUCATION COMMISSION [EC], 2000). The “no loser” principle reflects the educational aim to promote student-centered learning and cater to the diverse learning needs of individual students. As it is stated,

“There should not be, at any stage of education, dead-end screening that blocks further learning opportunities ... Teaching without any discrimination has been a cherished concept since ancient times. We should not give up on any single student, but rather let all students have the chance to develop their potentials. The aim of the education reform is to remove the obstacles in our system that obstruct learning, to give more room to students to show their initiative and to develop their potential in various domains” (EC, 2000, p. 9).

As schools confront the growing number of ethnic minority students, a related issue is that a rising proportion of these young people may be “out of school” (BHOWMIK, 2013). Teachers are therefore growing increasingly concerned about what the “no loser” principle means for ethnic minority students, how it can be implemented to promote student-centred learning, and how it can ensure that every student benefits from learning and assessment (KENNEDY, 2005, 2012). However, for those schools where ethnic minority students are accommodated, little research is available to inform teachers of the implementation of the “no loser” principle. It remains unclear how teaching and learning might be better focused to promote learning for ethnic minority students, and how relevant practices can be adopted for this purpose (HUE & KENNEDY, 2012, 2013). Moreover, little attention has been paid to non-Chinese students in the unique cultural and educational context of Hong Kong society. Such local contexts have been shown to be important when it comes to school participants’ conceptions of the “no loser” classroom (BROWN, KENNEDY, FOK, CHAN & YU, 2009; BROWN, HUI, YU & KENNEDY, 2011). Awareness of cultural influence can inform teachers and curriculum leaders concerning how the practices of teaching and learning, as borrowed from Western societies, can be better adapted to fit the cultural contexts of non-Western societies.

## **2. VARIOUS SUPPORT MEASURES**

Both before and after the formal enactment of the RDO and the “no loser” principle, the government’s Education and Manpower Bureau (now the Education Bureau, or EDB) sought to address a range of issues affecting ethnic minority students. Accordingly, the EDB put through several measures to support the learning of ethnic minority students at the school level. These measures include an initiation program, a new admission scheme, an induction program, and a program for teaching Chinese to non-Chinese-speaking students. It is necessary to point out that these measures are piecemeal and have not been applied

within any overarching theoretical framework or context. Each of these measures tends to operate without any connection with the others. The various EDB programs are briefly described below.

### **2.1. Initiation program**

Since 2000, the EDB has launched a six-month full-time initiation program for newly arrived children. The program is run as a support service for this group of students before they enroll into mainstream schools in Hong Kong. As an integrated program, the initiation effort aims to improve the children's Chinese and English language abilities, to assist them in adapting to the school environment in Hong Kong, and to facilitate their whole person growth and social adaptation. The program is operated in a school setting, and each school enjoys the autonomy of using the program funds and resources to design its own curriculum to meet the students' needs (EDUCATION AND MANPOWER BUREAU, 2004b).

### **2.2. New admissions scheme**

Before the 2004-2005 school year, ethnic minority children suffered from a limited choice of schools. There were only four public sector schools (two primary and two secondary schools) providing non-Chinese curriculum (KU et al., 2005). To enhance the number of schools that could accommodate this group of students, more schools were specially designated to offer ethnic minority education. In 2013, however, the designation system was abolished, due to its violation of the Race Discrimination Ordinance. By then there were in total 30 designated schools in Hong Kong. Under the current school placement policy, children of ethnic minority families can approach schools by themselves, as long as the schools can provide support for learning Chinese. According to the ordinance, schools have no right to deny placement to students due to their racial background if they meet all of the basic requirements of school enrolment.

### **2.3. Induction program**

Since 2005, a 60-hour induction program has been offered for newly arrived children, including both Chinese and non-Chinese-speaking students. This program aims to promote children's personal development, social adaptation and basic learning skills, and to help them adapt to their new social and schooling environment. The program is now operated by non-government organizations (EDUCATION AND MANPOWER BUREAU, 2004a).

## **2.4. Teaching Chinese to non-Chinese-speaking students**

The teaching of Chinese to students whose first language is not Chinese has emerged as a significant issue following the introduction of the RDB into the Legislative Council. Ethnic minority groups have wanted an alternative Chinese curriculum for non-Chinese-speaking students. The EDB has insisted that the standard Chinese curriculum, with suitable school-based adaptations, should be appropriate. It took a resolution of the Legislative Council to force the issue, which in 2007 ruled as follows:

“That this Panel urges the Government to immediately formulate an alternative Chinese Language curriculum for non-Chinese-speaking students, and establish another open examination which is recognised by local universities as a channel for non-Chinese-speaking students to enter universities and receive post-secondary education in Hong Kong” (LEGISLATIVE COUNCIL, 2007, p. 5)

Some twelve months later, the EDB released its “alternative curriculum” for consultation. However, it was not an alternative curriculum but a “Supplementary guide to the Chinese language curriculum for non-Chinese-speaking (NCS) students” (Education Bureau, 2008). The guide proposed a range of teaching strategies and organizational arrangements for teaching Chinese, but it did not set out a new curriculum for second language learners.

All in all, the aforementioned support measures offered by the EDB have not had any specified structural connection with any currently implemented educational policies. Neither are these measures designed to promote any educational elements of multiculturalism or cultural diversity. However, it is clear that the measures are designed to improve learning opportunities for ethnic minority students, while ensuring that the government cannot be accused of any form of discrimination. The avoidance of discrimination is a particularly high priority since the enactment of the Race Discrimination Ordinance in 2008. Even so, community advocates have constantly challenged the EDB’s support measures, and have sought to further improve the provision of assistance to ethnic minority students. It is of interest to note that ethnic community advocacy groups have used an avowedly political process in their efforts to secure the welfare of ethnic minority students. They have done so focusing mainly on the legal perspective of anti-discrimination, rather than the educational perspective of teaching, learning and enabling cultural diversity.

## **3. TEACHERS’ CLASSROOM EXPERIENCE**

Having examined the policy context for ethnic minority education in Hong Kong, and briefly described the support measures for ethnic minority students, it is time to examine the actual situation of ethnic minority students in the classroom. This section discusses some of the findings from the authors’ study (HUE & KENNEDY, 2012, 2013)

in which 32 secondary school teachers shared their narratives and observations concerning their management of cultural diversity in the classroom. The focus is on the teachers' understandings of multiculturalism and their views on developing a rationale for addressing the issues of cultural diversity.

### **3.1. Managing cultural diversity in the classroom**

When talking about multiculturalism, the teachers tried to make sense of the concept by reference to the division between the local and the non-local, in terms of people, cultures, religions and ways of living. In using of this "division", they classified four categories of students: Hong Kong Chinese students, ethnic minority students (EMS) born in Hong Kong, new immigrant EMS, and new immigrant students from mainland China. The first category was considered "the local", whereas the others were "the non-local". When these various categories of students were put into the classroom, the chemistry of the different combinations of students brought a number of unique characteristics to the schools and the classrooms involved. For example, from the perspective of managing cultural diversity, multiculturalism was mainly about how the different learning styles of these groups of students could be managed. Most of the teachers tended to be more confident in classrooms with a single category of students. The teachers normally felt it was a challenge for them to teach in a mixed classroom. As they explained, Hong Kong Chinese students preferred more "sit and listen" or "chalk and talk" approaches to teaching and learning. Ethnic minority students were keener on engaging in learning activities. They responded quickly to the teachers' requests in the classroom, and raised hands when the teachers posed questions. Hong Kong Chinese students tended to be more "inactive" and more "slowly-heated" (or unmotivated). Ethnic minority students, however, had relatively short concentration spans. They disliked the "chalk and talk" teaching approach, which they usually found boring. Understanding this, teachers tended to adopt a kind of "yin-and-yang" approach to teaching by interchanging various forms of teacher-centered and student-centered strategies. The "yang" side of the approach referred to greater dominance of the teacher's role in the process of learning, and this approach was directed to the local Chinese students. The "yin" side referred to activities involving less dominance of the teacher's role, and this approach was aimed at ethnic minority students.

Furthermore, in the view of the teachers, multiculturalism was mainly about language. They felt that language was the most prominent type of diversity among the students that needed to be fully addressed, especially for the two categories of immigrant students. Because of the wide range of students' abilities in English and Chinese, as highlighted by the narratives of both teachers and students, the policy of streaming was adopted, in which students were streamed into different classes according to their language abilities. The three types of classes were "Chinese classes", "ethnic minority classes" and "mixed classes". Basically, students who could be taught in Chinese were streamed into

“Chinese classes”, which generally included the local Hong Kong students and the new immigrants from mainland China. Students who could not speak and read Chinese, such as the new immigrant EMS or EMS born in Hong Kong, were streamed into either “ethnic minority classes” or “mixed classes”. Some Chinese students who had an ability to learn in English were placed in “mixed classes” to learn with the ethnic minority students. Similarly, some EMS who had an ability to speak and write Chinese could be put into “Chinese classes”, but this happened quite rarely, as most of the EMS could only speak Cantonese (the dialect of Chinese commonly used in Hong Kong), and they were usually unable to write Chinese.

The teachers found that this streaming policy was “not perfect”, but at least it was “a relatively good strategy” for their schools to adopt for creating a multicultural environment in which the students’ diverse learning needs could be better fulfilled. The teachers also described their streaming approach as “the no-other-alternative way”, “the only-one way” or “the relatively good way” to manage the diverse learning needs of students, especially in schools where the percentages of Chinese students and ethnic minority students were almost the same.

Although the teachers emphasized the positive aspects of the streaming policy, one of this policy’s prominent side effects was segregation between Chinese students and ethnic minority students. This phenomenon drew teachers’ concerns about the effects of streaming on the promotion of “cultural harmony” or “cultural integration”. As the teachers observed, in both the Chinese and ethnic minority classes, the Chinese and the ethnic minority students had no opportunity to interact with each other, except when brought together in other school contexts beyond the classroom. In mixed classes, segregation could also be seen. Even though the Chinese and ethnic minority students were both in the same class, the interaction between these groups tended to be limited. They seemed to interact only when requested by their teachers to engage in collaborative learning activities. Most of the time, Chinese students stayed together and ethnic minority students did the same.

### **3.2. Promoting multiculturalism within the classroom and beyond**

When the teachers attempted to manage cultural diversity, they did not think it was enough to merely promote multiculturalism within the school. They felt that ethnic minority students should be enabled to integrate into Hong Kong society. This goal was considered as the paramount aim for ethnic minority education, and the teachers realized that it was a great challenge for them. As one teacher put it,

“Inside the walls of the school, we all put great effort in making all students included and integrated, regardless of the origin of their countries and where they are from. But the world beyond the walls of the school is still totally different from what happens within the school. Despite this, we keep doing it anyway!”

To better manage cultural diversity, the teachers intended to minimise the differences between students by insisting that all students are equal, and that all cultural differences, such as various traditional customs and religious festivals, should be appreciated. This attitude was reflected by the teachers' narratives of "multiculturalism" that they intended to create in the classroom and beyond. These narratives were also linked to another ethos, that of promoting of "cultural integration" and "cultural harmony". This ethos could be defined as a school environment in which school practitioners respected each other regardless of race, religion or culture, and valued diversity as a strength of classroom learning and of the school community. This ethos also appeared in the way the teachers disagreed with the government's static definition of ethnic minority students as "non-Chinese students". The teachers felt that this term reflected the domination of the host society's culture, and neglected the cultural diversity of ethnic minority students. When invited to interpret these constructs in depth, some teachers apparently felt puzzled by the adoption of the dominant local culture for acculturation, and they questioned the type of culture into which ethnic minority students had to be integrated. As two teachers put it,

"Is there a culture called non-Chinese? How do they behave? Where is non-China? If you are ethnically Chinese but live in South Africa, what is your culture? We have Chinese students like this. What about ethnic Pakistanis that behave like Chinese? Focus on the individual and less on the group. I have seen Filipinos behave like Chinese and Chinese behave like Pakistanis".

"We don't see them (ethnic minority students) as non-Chinese students. It is very wrong to put ethnic minority students as a single category of students, compared to Chinese. If you looked at them (ethnic minority students) closely, you would understand that they are all so different. The differences are so vast, much more different than you imagine ... In my eyes, there is no distinction between Chinese students and non-Chinese students. Rather, I try to see them all individually. Race is only one of the differences between them".

### **3.3. Searching for a new meaning of multiculturalism**

When examining the teachers' understandings of multiculturalism, it could be seen that the current ethos of "cultural harmony" led the schools to treat ethnic minority students similarly to the Chinese students, focusing on the similarities of the different racial groups rather than their differences. Teachers were worried that they would be accused of being unfair and unjust if they managed Chinese and ethnic minority students differently. When managing diversity in the classroom, the teachers therefore attempted to maintain fairness and sufficiency of instruction for both Chinese and ethnic minority students, and to keep relations harmonious between the majority and the minority classmates. As the common Chinese sayings suggest, "under the same principle of benevolence, all people should be treated equally" (一視同仁), and "people do not mind having nothing at all, but they do mind inequality" (不患貧而患不均). The principles of benevolence, sufficiency and equality underlying these sayings are rooted in Confucianism. Some teachers used these



principles to describe how ethnic minority students were supported, and how their needs were fulfilled by the teachers adhering to a philosophy of equality. As two teachers put it,

“If I pay excessive attention to them (ethnic minority students), what the Chinese students say is, “the teacher is unfair”... We need to be fair. As the saying goes, “people do not mind having nothing at all, but they do mind inequality”, this is what we are trying to do”.

“We are trying to ensure that all students are treated equally, especially when they are disciplined. This is crucial in our school, because students come from different countries. They are very sensitive to how you manage things, and the issues of race come up quickly ... Therefore, we are trying to ensure that “under the same principle of benevolence, all people should be treated equally”.

The teachers stressed that fulfilling the diverse learning needs of students could become a challenge for them when using the current ethos of “cultural harmony” to promote multiculturalism, as the Confucian doctrine of fairness, justice and equity is still deeply rooted in the dominant Hong Kong culture. They thus asserted the need for formulating “a new rationale of multiculturalism” and for developing a fresh model of “cultural harmony”. They felt that both these rationales should inform the context of Hong Kong schools. As one teacher said,

“It is impossible for their (ethnic minority) culture to be taken away, especially when we teach in the classroom. It is a must to keep their culture, and not emphasise the “mainstream” culture (Chinese). [We should] show respect for it (the culture of ethnic minority people). During integration, their particular characteristics should be preserved ... so that they are provided with a sense of security ... We certainly need to have a new rationale, a new way and a new model for cultural integration. How do I say it ... the current one is too Chinese; the new one should be built upon a broader set of cultural values”.

#### **4. CONCLUSION**

This article intends to examine the policy context of ethnic minority education in Hong Kong, with a focus on how ethnic minorities has been supported in learning and how their cultural diversity has been accommodated at the practical level. The enforcement of the Race Discrimination Ordinance and the principle of the “no loser” classroom have served to frame the key policy context for the provision of ethnic minority education. However, these policies, especially the policy on anti-discrimination, constitute a political platform rather than an educational one, wherein ethnic minority groups have pursued their advocacy for greater support for ethnic minority students. This development suggests why the discussion on issues of the ethnic minority education is becoming more politicized, and less educational.

Although no mention of specific multicultural elements or any “statal multicultural narrative” are present in the Race Discrimination Ordinance or the existing support measures, there is a growing drive to locate the anti-discrimination and the multiculturalism initiatives in broader social, educational and theoretical contexts, as this article has pointed

out. This drive is reflected in the way that teachers who work closely with ethnic minority students are constantly searching for a new rationale to make sense of multiculturalism. These teachers are questioning the existing policies on ethnic minority education and broadening the relevant practice for accommodation of cultural diversity. To build up such a broader theoretical framework and a policy based upon the uniqueness of Hong Kong's situation, a more collaborative and less political platform for cooperation (rather than criticism) should be created. Such a platform can better enable the various parties of the EDB, ethnic minority groups and school practitioners to develop a common ground of commitment to social justice, the academic success of ethnic minority students, and their integration into the local society.

The growing drive for a new rationale, narrative and platform for ethnic minority education converge in an important message. The Western concepts of social justice and multiculturalism are not the same as those that underlie Confucian societies such as Hong Kong (CHIU & HONG, 1997; CHAN, 2001, 2005). Under the cultural influence of Confucianism in Hong Kong's context, the rationale of social justice can be more accurately unfolded under the concept of social harmony, in which individuals are culturally encouraged to prepare themselves for giving up some personal freedoms for the sake of achieving higher goals of collective accomplishment. Such collective goals aim at creating a stable and harmonious society, in which the individual contribution is compensated and brings a greater community-wide benefit. Furthermore, it has been argued that the principle of "sufficiency for all" enables the creation and maintenance of social harmony. As Chan (2001) suggests, "when it comes to matters about people's well-being, material welfare and life chances, Confucian justice seeks to promote sufficiency for all and not equality between individuals". This concept of social justice is expressed through the idea of impartiality, as a cornerstone for social harmony. As Chan (2001) explains further,

"Political rule should be impartial or fair (gong in Chinese) to everyone. By that it means political rule should promote the good of everyone without prejudice or favouritism. In other words, it would be a violation of fairness or justice (gong) if the ruler were selectively concerned about some people only".

This concept of impartiality and social harmony can explain the insistence of government policies on a common curriculum, a common examination, limited support measures, and a reluctance to expand the provision of ethnic minority education. If the analysis given in this article proves to be correct, it can be inferred that the principle being used by the EDB can be described as sufficient provision rather than equitable provision. This means that the commitment is not to equal outcomes, as is often the case in many Western countries, but to a level of provision judged to bring educational services for ethnic minority students into line with the kinds of services that are provided for all other students. This analysis further confirms the research findings that each society has to create the meaning of multiculturalism and diversity within the context of its own society, cultural

values and political ideologies (BOKHORST-HENG, 2007). Rather than constantly “importing” concepts and values from other societies, each society needs to construct narratives that will be well-suited to the benefit of its unique societal, cultural and political situation.

Empirically, there are many issues and concerns that should be further explored and addressed, so that the various parties of the EDB, NGOs and school practitioners can be better informed of effective ways for promoting ethnic minority education, both at the policy and the practical levels. In doing this, Ayers (2004, 2006) calls for a strong social justice agenda for educational research in which both researchers and practitioners should critically question current practices, and confront the orthodoxy of existing policies (AYERS, 2006). Ayers believes that the core of such inquiry “must be human knowledge and human freedom, both enlightenment and emancipation” (AYERS, 2006: 87). In achieving this goal, the following questions can be posed for this form of inquiry:

- “1. What are the issues that marginalised or disadvantaged people speak of with excitement, anger, fear or hope?
2. How can I enter a dialogue in which I will learn from a specific community about the problems and obstacles its members face?
3. What endogenous experiences do people already have that can point the way toward solutions?
4. What is missing from the “official story” that will make the problems of the oppressed more understandable?
5. What current proposed policies serve the privileged and the powerful, and how are these policies made to appear inevitable?
6. How can the public space for discussion, problem posing, and problem solving be expanded?” (AYERS, 2006, p. 88).

Commitment and advocacy for the welfare of ethnic minority students can only be cultivated successfully through collaboration between policy-makers, practitioners and researchers. These participants in this process should share their concerns to work together as allies with schools and communities, to take the concerns of individual ethnic minority students to heart, and to develop strategies that enact educational change at both the policy and practical levels. The strategies they create need to foster social justice, multiculturalism, cultural diversity and anti-discrimination. For us, this expanded provision of ethnic minority education and of collaboration embodies new possibilities and creates new hopes. By working in a more collaborative way, we hope to invent spaces where we can develop the diversity of human capacities more fully in an increasingly changing and diversifying society.

### **ACKNOWLEDGMENTS**

This research was funded with General Research Grant (GRF-HKIEd842613) from Hong Kong’s Research Grants Council, between 2013 and 2016.

**BIBLIOGRAPHIC REFERENCES**

- AYERS, W. C. (2004): *Teaching toward freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom* (Boston: Beacon Press).
- AYERS, W. C. (2006): *Trudge toward freedom: Educational research in the public interest*, in G. LADSON-BILLINGS and W. F. TATE (Eds.), *Education research in the public interest: Social justice, action and policy*, pp. 81-97 (New York: Teachers College Press).
- BHOWMILK, M. K. and KENNEDY, K. J. (2013): *Equitable educational provision for Hong Kong's ethnic minority students: Issues and priorities* (New Horizons in Education, in press).
- BOKSHORST-HENG, W. D. (2007): *Multiculturalism's narratives in Singapore and Canada: Exploring a model for comparative multiculturalism and multicultural education*. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (6), pp. 629-658.
- BROWN, G., HUI, S. F. K., YU, W. M. and KENNEDY K. (2011): *Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement and relevance*. *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6), pp. 307-320.
- BROWN, G., KENNEDY, K., FOK, P. K., CHAN, J. K. S. and YU, W. M. (2009): *Assessment for student improvement: Understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment*. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16 (3), pp. 361-377.
- CENSUS AND STATISTICS DEPARTMENT. (2007): *2006 population by-census. Thematic report: Ethnic minorities (Hong Kong)*.
- CHAN, P. (2005): *Hong Kong's proposed race anti-discrimination legislation: A discriminatory bill excluding mainland Chinese immigrants from protection*. *Chinese Journal of International Law*, 4 (2), pp. 599-605.
- CHUI, C. and HONG, Y. (1997): *Justice in Chinese societies*, in H. KAO and D. SINHA (Eds.), *Asian perspectives on psychology*, pp. 165-184 (Thousand Oaks, CA, Sage Publications).
- HUE, M. T. and KENNEDY, K. J. (2012): *Creation of culturally responsive classrooms: Teachers' conceptualisation of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools*. *Intercultural Education*, 23 (2), pp. 119-132. doi: 10.1080/14675986.2012.686021.
- HUE, M. T. and KENNEDY, K. J. (2013): *Building a connected classroom: Teachers' narratives about managing the cultural diversity of ethnic minority students in Hong Kong secondary schools* (Pastoral Care in Education, in press).
- JOPPKE, C. (2004): *Ethnic diversity and the state*. *The British Journal of Sociology*, 55 (3), pp. 451-463.
- KENNEDY, K. (2005): *Changing schools for changing times: New directions for the school curriculum in Hong Kong* (Hong Kong, The Chinese University Press).

- KENNEDY, K. (2011): The “long march” to multiculturalism: Policymaking in Hong Kong to support ethnic minority students. In J. PHILLION, M. T. HUE and Y. WANG (Eds.), *Education for Minority Students in East Asia: Government Policies, School Practices and Teacher Responses*, pp. 155-173 (New York: Routledge Series on Schools and Schooling in Asia).
- KENNEDY, K. (2012): The “No Loser” principle in Hong Kong’s education reform: Does it apply to ethnic minority students? *Hong Kong Teachers’ Centre Journal*, 11, pp. 1-23.
- KU, H. B., CHAN, K. W. and SANDHU, K. K. (2005): A research report on the education of South Asian ethnic minority groups in Hong Kong (Hong Kong: Department of Applied Social Sciences, The Hong Kong Polytechnic University and Unison Hong Kong).
- SCHOOL EDUCATION STATISTICS SECTION, EDUCATION BUREAU. (2012): *Statistics on the non-Chinese speaking students (NCS) population between 2006 and 2011* (Hong Kong: Unpublished report by the Education Bureau, Hong Kong Special Administrative Region Government).

### **ELECTRONIC REFERENCES**

- BHOWMILK, M. K. (2013): Looking outside the school: “Out of school” ethnic minority children in Hong Kong. *Comparative Education Bulletin*, 15, pp. 34-46. ([http://www.fe.hku.hk/cerc/ceshk/doc/CEB2013\\_15.pdf](http://www.fe.hku.hk/cerc/ceshk/doc/CEB2013_15.pdf)), consulted on 1 September 2013.
- CHAN, J. (2001): Making sense of Confucian justice. *Polylog: Forum for Intercultural Psychology*, 3, (<http://them.polylog.org/3/fjc-en.htm>), consulted on 17 February 2008.
- EDUCATION BUREAU. (2008): Consultation paper on developing a “Supplementary guide to the Chinese language curriculum for non-Chinese-speaking students” (in Chinese). ([http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content\\_93/devt\\_of\\_sg\\_to\\_chi\\_lang\\_curr\\_ncs.pdf](http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_93/devt_of_sg_to_chi_lang_curr_ncs.pdf)), consulted on 14 February 2008.
- EDUCATION COMMISSION. (2000): Review of education system reform proposal. (<http://www.info.gov.hk/archive/consult/2000/Full-Eng.pdf>), consulted on 8 October 2013.
- EDUCATION AND MANPOWER BUREAU. (2004a): Full-time initiation programme for newly arrived children. In *our services to students and parents: services*. (<http://www.emb.gov.hk>, section on education and support services for newly-arrived children), consulted on 19 January 2006.
- EDUCATION AND MANPOWER BUREAU. (2004b): Full time initiation programme – school list. In *our services to students and parents: services: education and support services for newly-arrived children*.

- (<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=3960>), (consulted on 19 January 2006).
- HOME AFFAIRS BUREAU. (2004): Legislating against racial discrimination – A consultation paper. ([http://www.hab.gov.hk/file\\_manager/en/documents/policy\\_responsibilities/public\\_consultation/LARD.pdf](http://www.hab.gov.hk/file_manager/en/documents/policy_responsibilities/public_consultation/LARD.pdf)), consulted on 20 February 2008.
- RACE DISCRIMINATION ORDINANCE (2008) ([http://www.legislation.gov.hk/blis\\_pdf.nsf/6799165D2FEE3FA94825755E0033E532/7B5C41B095863F7C482575EF0020F30A?OpenDocument&bt=0](http://www.legislation.gov.hk/blis_pdf.nsf/6799165D2FEE3FA94825755E0033E532/7B5C41B095863F7C482575EF0020F30A?OpenDocument&bt=0)), consulted on 25 October 2013.
- LEGISLATIVE COUNCIL. (2006): Hong Kong Christian Service to Chairman of Education Panel, 9 October 2006. Opinion on designated schools for non-Chinese speaking (NCS) students. (LC Paper No. CB(2)77/06-07(01). (<http://www.legco.hk/yr06-07/english/panels/ed/papers/edcb2-77-1-e.pdf>), consulted on 13 February 2008.
- LEGISLATIVE COUNCIL. (2007): Background brief prepared by the Legislative Council Secretariat for the meeting on 8 January 2007. Provision of an alternative Chinese Language curriculum for non-Chinese speaking students. (LC Paper No. CB(2)757/06-07(03)). (<http://www.legco.hk/yr06-07/english/panels/ed/papers/ed0108cb2-757-3-e.pdf>), consulted on 14 February 2008.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Ming-tak Hue***

**Datos de contacto:** Department of Special Education and Counselling, The Hong Kong Institute of Education. Telephone: +852 2948 7551. E-mail: [mthue@ied.edu.hk](mailto:mthue@ied.edu.hk).

### ***Kerry John Kennedy***

**Datos de contacto:** Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education. Telephone: +852 2948 8525. E-mail: [kerryk@ied.edu.hk](mailto:kerryk@ied.edu.hk).

**Fecha de recepción:** 5 de noviembre de 2013.

**Fecha de revisión:** 29 de diciembre de 2013 y 26 de febrero de 2014.

**Fecha de aceptación:** 4 de marzo de 2014.

# 6



## **RIESGOS, RECURSOS SOCIOEDUCATIVOS Y APOYO INSTITUCIONAL PARA LAS MUJERES MIGRANTES EN TRÁNSITO POR TAMAULIPAS (MÉXICO)**

*Risks, socio-educational resources, and institutional  
support for migrant women in transit through  
Tamaulipas (Mexico)*

**Teresa Terrón-Caro<sup>\*</sup>, Teresa E. Cueva<sup>\*\*</sup>,  
Rocío Cárdenas-Rodríguez<sup>\*</sup> & Blanca D. Vázquez<sup>\*\*</sup>**

### **RESUMEN**

En este artículo presentamos investigación desde la perspectiva de género, combinando elementos que conforman una estrategia importante como es la educación y la migración. Para ello partimos del análisis cualitativo de entrevistas en profundidad realizadas a mujeres migrantes en tránsito por la frontera de Tamaulipas (México) – Estados Unidos y de los testimonios de profesionales de instituciones gubernamentales, sociales y religiosas que forman parte de los recursos de ayuda a los migrantes en México. A través de estos testimonios analizamos los factores de riesgo a los que se enfrentan las

---

\* Universidad Pablo de Olavide (España).

\*\* El Colegio de la Frontera Norte, El Colef (México).

mujeres migrantes en un contexto de inseguridad, y cómo los recursos socioeducativos con los que cuentan las migrantes condicionan las estrategias utilizadas para desafiar los riesgos del viaje. Destacamos que el nivel educativo de las mujeres así como determinados recursos socioeducativos con los que cuentan, diversifica las estrategias utilizadas para afrontar las situaciones de crisis que pudieran surgir en el trayecto.

**PALABRAS CLAVE:** Migraciones; Género; Riesgos; Recursos educativos.

## **ABSTRACT**

This article presents research from a gender perspective, combining elements of a strategy important as education and migration. To do this we start from the qualitative analysis of in-depth interviews we conducted a Migrant women transiting the border of Tamaulipas (Mexico) - United States and the testimonies of professionals from government, social and religious institutions which are part of the resources helps migrants in Mexico. Through these testimonies analyse the risk factors that migrant women face in a context of insecurity, and how social and educational resources that have migrant determine the strategies used to challenge travel risks. We stress that the educational level of women well as certain social and educational resources at their disposal, diversified strategies used to cope with crisis situations that may arise along the way.

**KEY WORDS:** Migrations; Gender; Risks; Educational resources.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**<sup>1</sup>

A lo largo de las últimas décadas se ha producido una gran transformación de los fenómenos migratorios, además del aumento progresivo de las migraciones internacionales se ha visibilizado la presencia de las mujeres, no sólo ha sido un cambio cuantitativo, sino que también deriva en un cambio cualitativo al tomar relevancia las mujeres como protagonistas de su proyecto migratorio. Tradicionalmente las mujeres migraban acompañando a los hombres (esposos, padres), en la actualidad las mujeres han ocupado un papel más activo realizando el trayecto de forma autónoma con nuevos roles dentro de las migraciones, inician el proyecto por derecho propio y con motivaciones diversas, a saber:

---

<sup>1</sup> El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “*Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de transgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa*”. Estudio realizado en colaboración entre El Colegio de la Frontera Norte de México (El Colef) y la Universidad Pablo de Olavide. Financiado por el Plan Propio de Cooperación Internacional al Desarrollo de esta última institución (Resolución de 10 de febrero de 2011).



económicas, de reagrupación familiar, búsqueda de mejores expectativas a nivel personal y educativo tanto para ellas como para sus hijos/as y otros motivos relacionados con condiciones de violencia en las zonas de origen. Sin embargo, la condición educativa, social, familiar, administrativa ante la migración, económica, etc. de las mujeres en el contexto de origen, influye directamente en cómo hacen frente a los riesgos que puede suponer la migración para ellas. Especialmente si las rutas migratorias son internacionales y en un contexto de alta inseguridad y violencia como es el caso de México. En este contexto todo migrante –hombre o mujer- está en riesgo, y pese a ello la mujer se moviliza para migrar, elabora estrategias y enfrenta los riesgos.

Tomando como punto de partida la importancia del análisis de género en los estudios sobre las migraciones de México-Estados Unidos, la investigación que presentamos está centrada en la mujer migrante en tránsito por la frontera de Tamaulipas – Estados Unidos, que sin los permisos requeridos para desplazarse en un país distinto al suyo y/o cruzar la frontera al lado estadounidense. Desde un enfoque cualitativo y enmarcado en las Ciencias Sociales, pretendemos dar respuesta a una serie de interrogantes: ¿Cuáles son los factores de riesgo a los que se enfrentan las mujeres migrantes en un contexto de inseguridad? ¿Cómo los recursos socioeducativos de las migrantes y los recursos institucionales accesibles condicionan las estrategias utilizadas para desafiar los riesgos y vulnerabilidad a los que se exponen?

Según Gereda y Aragón (2012), citado por Roldán Dávila, Castro – Alquicira y Sarmineto Pérez (2012), de cada diez migrantes que cruzan la frontera sur de México, tres son mujeres que migran con fines estrictamente laborales, y en su recorrido por México desde la frontera sur mexicana, muchas de ellas se ven obligadas a utilizar su cuerpo como moneda de cambio, quedando más expuestas ante los riesgos del camino y sufriendo mayores violaciones a sus derechos humanos, completamente desprovistas de cualquier apoyo legal. Estas autoras afirman que dentro de este marco, ocho de cada diez mujeres centroamericanas son violadas en su paso por el territorio mexicano y muchas de ellas son utilizadas como mercancía en el mercado del sexo.

Las mujeres migrantes a las que en este artículo se hará referencia son mujeres pobres cuyo proyecto migratorio a Estados Unidos se trazó bajo un esquema irregular, situación que de entrada las identifica como uno de los grupos sociales con mayor vulnerabilidad; en este sentido las mujeres viajando hacia Estados Unidos y cuyo origen se ubica más allá de la frontera sur de México, son las primeras que participan de esta situación. Estos hechos, sin embargo, han alcanzado también a mujeres migrantes mexicanas en territorio nacional, posiblemente debido a la mayor actividad del crimen organizado y a la corrupción que permea los cuerpos de seguridad pública en México.

En este sentido, a pesar de reconocer que los riesgos a los que las mujeres migrantes se exponen para llevar a cabo su proyecto migratorio son enormes, nos interesa resaltar la capacidad de agencia que ellas pueden desarrollar valiéndose de sus exiguos recursos y de los que pueden proveerse en el camino por la solidaridad de otros agentes o del apoyo de algunas instituciones. Así, nos parece pertinente retomar el concepto de vulnerabilidad (KELLY & ADGER, 2000) que resalta la capacidad de individuos y grupos sociales de anticipar y responder a una situación de crisis que afecta -en este caso-, ya sea su proyecto de viaje o su estado de bienestar. Por otro lado, interesa analizar el carácter y calidad de los recursos institucionales y sociales hacia los migrantes, sobretudo porque los primeros han estado siendo cuestionados fuertemente no sólo por la opinión pública sino también por organismos internacionales de defensa de los derechos humanos en los últimos años.

Una vez realizada la parte introductoria, este documento se estructura de la siguiente manera: en primera instancia se presenta la racionalidad de la investigación y las categorías principales utilizadas para el análisis del problema de estudio, un segundo apartado donde establecemos algunos aspectos sobre la metodología del estudio base de donde deriva este análisis, posteriormente en el apartado tres realizamos el análisis de los testimonios de las/os informantes en el Estado de Tamaulipas, concluyendo con algunas consideraciones finales del estudio en relación a las hipótesis planteadas inicialmente.

## **1. RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS PRINCIPALES**

Existe un amplio consenso acerca de la relación positiva existente entre educación, capital humano y desarrollo económico. Desde los noventa, los organismos internacionales del desarrollo han recomendado a los gobiernos de los países más pobres, la creación y/o consolidación de instituciones centradas en el ser humano que promuevan un mayor número de oportunidades para su desarrollo (KABEER, 2006).

Entre los programas de desarrollo la educación para todos, pero especialmente para las niñas y mujeres, ha sido una meta a alcanzar. Uno de los supuestos que subyace a estas orientaciones ha sido la idea de que el nivel educativo de las mujeres impacta positivamente no solo en su propio bienestar sino en el de su descendencia. En palabras del Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, en enero 2014:

“Por cada año que una niña permanece en la escuela primaria aumentan sus salarios futuros hasta en un 20%. Cuando las mujeres y las niñas obtienen ingresos, reinvierten en sus familias hasta un 90%. Cuando aumenta la educación femenina, también crece la economía” (CENTRO DE NOTICIAS ONU).

Según Naciones Unidas y en lo que a la región latinoamericana concierne, desde la década de los noventa se conquistó la equidad en el acceso a la educación primaria y en los niveles de educación secundaria y terciaria, las mujeres superaron la tasa de matrícula

masculina. No obstante es importante señalar las diferencias entre los países latinoamericanos. El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua son algunos de los países los países con mayores niveles de pobreza y se prevé que para el 2015 un tercio o un quinto de los niños/as no completen su educación primaria (ONU, 2005).

El movimiento creciente de mujeres migrantes internacionales parece ser indicativo de que los programas para abatir la pobreza y fomentar el desarrollo no ha alcanzado a grandes sectores de la población en el mundo. Desde una perspectiva global se explica que las mujeres que no encuentran posibilidades de realización decidan viajar en búsqueda de un lugar idealizado que, de acuerdo al imaginario construido por los propios migrantes, les ofrecerá la satisfacción de sus necesidades y un estado de bienestar que no es posible lograr de otra manera. Con esto en mente y con toda la carga simbólica de una cultura patriarcal en la región latinoamericana, las mujeres emprenden el viaje sin saber cuál será el precio que pagarán para poder llegar a su destino.

Así, las mujeres que no cuentan con los permisos requeridos para entrar y/o desplazarse en un país distinto al suyo se constituyen en uno de los grupos sociales con mayor vulnerabilidad. No sólo porque las leyes de los Estados que recorren tanto como las normas sociales de las sociedades, no ofrecen suficientes medidas de protección para ellas; sino porque ellas mismas desconocen estos recursos, y porque además, la experiencia acumulada más bien les indica que en ocasiones algunas figuras públicas están involucradas con prácticas de abuso a migrantes.

En este sentido, las mujeres viajando hacia Estados Unidos y cuyo origen se ubica más allá de la frontera sur de México, son las primeras que participan de esta situación. Sin embargo, hay que decir que fuertes evidencias surgidas a la luz recientemente (sobre violaciones, torturas y muertes) y que involucran a mujeres mexicanas en territorio nacional (MATA, 2012; MONTANER 2006; MARRONI y MENESES, 2006), parecen indicar que se ha arribado a un estado de naturalización del abuso de los cuerpos femeninos al convertírseles en objetos sexuales no importando su nacionalidad sino sus sexo. Lo paradójico es que no solo se trata del abuso por parte de redes criminales sino incluso en ocasiones compañeros de viaje y hasta paisanos de sus comunidades.

A pesar de reconocer que el carácter irregular del viaje forma parte de una serie de condiciones exógenas que propician la indefensión de las mujeres estudiadas, se prefiere aquí utilizar el concepto de vulnerabilidad (KELLY y ADGER, 2000) que resalta la capacidad de individuos y grupos sociales de anticipar y responder a una situación de crisis que afecta -en este caso-, ya sea su proyecto de viaje o su estado de bienestar.

El carácter afirmativo de la capacidad de acción de individuos y grupos conculca, por un lado, el principio ontológico de las investigadoras respecto a que aún en las

condiciones más desfavorables el ser humano ejerce cierto grado de acción por mínimo o contradictorio que pudiera parecer a simple vista; y por otro lado, resalta el enfoque cualitativo con el cual se quiere construir el concepto Emic<sup>2</sup> de la vulnerabilidad, desde las narrativas de las mujeres que se visibilizan como actoras intentando llevar a cabo un proyecto migratorio.

De esta forma consideramos que la exposición a otros factores de carácter exógeno como son la inseguridad y la violencia que privan en los últimos años en México pueden incluso agotar los recursos y las estrategias que las mujeres son capaces de desplegar durante el viaje. El juego entre el uso de recursos propios y las condiciones contextuales permite reconocer que, por ejemplo, las políticas públicas, las instituciones y las organizaciones sociales que se relacionan con las mujeres migrantes pueden proveer de recursos a las migrantes para que apoyen su viaje o su estado de bienestar durante su paso por México.

El hecho de que se reconozca el funcionamiento ideal de tales instituciones no implica que se abandone una posición crítica respecto al desempeño de las mismas sobre todo porque en los últimos años organismos internacionales han cuestionado al gobierno mexicano por faltas graves cometidas contra los Derechos Humanos de sus ciudadanos y contra migrantes que pasan por México. En este sentido, en la presente investigación también analizamos el carácter y calidad de los recursos institucionales y sociales hacia los migrantes. Los riesgos que ellas de hecho enfrentan en el viaje, son la concreción de las amenazas existentes en todos los niveles pero actúan sobre ellas dependiendo de su vulnerabilidad.

## **2. METODOLOGÍA**

La metodología utilizada en la investigación que presentamos ha sido de corte cualitativa y los instrumentos de recogida de información han sido diversos, a saber: la entrevista en profundidad, la entrevista abierta y la observación participante. A continuación presentamos tanto los objetivos generales:

- Identificar los factores de riesgo a los que se exponen las mujeres migrantes en tránsito, en su viaje hacia EE.UU. o que han sido deportadas solas o acompañadas.
- Conocer los recursos socioeducativos e institucionales con los que cuentan las mujeres objeto de estudio, entendidos como factores de protección, en un contexto de violencia e inseguridad como es el Estado de Tamaulipas. Además de hacer un

---

<sup>2</sup> La perspectiva Emic nos remite a la visión que los individuos tienen de su propia vida. Las motivaciones y las razones que emplean para explicarse a sí mismos y a los demás. En definitiva, una historia narrada en primera persona.

análisis crítico sobre la protección de los Derechos Humanos hacia las migrantes que las instituciones gubernamentales, sociales y religiosas realizan en el contexto estudiado.

Y las hipótesis de trabajo son:

- Los recursos socioeducativos de las migrantes diversifica las estrategias utilizadas para afrontar los peligros del trayecto.
- Las instituciones de atención al migrante en el Estado de Tamaulipas no cuentan con una planificación en prevención e información que garantice el respeto de los Derechos Humanos de las migrantes.

Los sujetos objeto de estudio han sido, por un lado, mujeres migrantes indocumentadas en tránsito hacia EE.UU., y por otro, actores claves que trabajan directamente con el colectivo de inmigrantes indocumentados dentro del estado norteño de Tamaulipas, México. Concretamente en tres ciudades fronterizas del noreste mexicano: Matamoros, Reynosa y Nuevo Laredo. La investigación se ha realizado durante los años 2011 y 2012.

Las mujeres migrantes indocumentadas (extranjeras sudamericanas y mexicanas) en tránsito han sido la principal fuente de información. La muestra de estudio ha estado constituida por 26 entrevistas en profundidad localizadas en su paso por puentes terrestres o en albergues en las tres ciudades señaladas.

También analizaremos los testimonios de 12 informantes claves (funcionarios/as de distintas dependencias gubernamentales y miembros de la sociedad civil organizada) pertenecientes al Instituto Nacional de Migración (estaciones migratorias y Grupo Beta), a organizaciones sociales (Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)) y organizaciones religiosas (albergues) en las tres ciudades de estudio y a la Subdirectora de Estudios de la Quinta Visitaduría General CNDH (Ciudad de México, Distrito Federal).

## **2.1. Instrumentos y recogida de información**

La entrevista en profundidad estructurada ha sido el principal instrumento de recogida de información, integrada por 96 preguntas, organizadas en cinco dimensiones, a saber: introducción/cédula, motivaciones para la migración y expectativas, estrategias, significados y transformación y tópicos socioeducativos<sup>3</sup>.

Tal y como hemos anunciado anteriormente, las entrevistas abiertas fueron diseñadas para recoger información con los actores clave. Los objetivos planteados en estas

---

<sup>3</sup> Dicho instrumento ha sido validado por expertos de diversas disciplinas: pedagogía, sociología y psicología.

entrevistas son conocer cómo se definen a sí mismos dependiendo de la institución a la que representa, y cómo describen el grado de vulnerabilidad de los migrantes en general y de las mujeres migrantes en particular.

Todas las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo han sido grabadas con permiso de los/as participantes y transcritas para facilitar el análisis e interpretación posterior de la información.

## **2.2. Perfil de las mujeres migrantes en tránsito entrevistadas**

A continuación, presentamos aquella información que consideramos de interés para poder definir el perfil de las mujeres entrevistadas en nuestro estudio. Si bien, otras variables como el nivel formativo serán analizadas en el siguiente apartado.

Del total de las mujeres, 18 son mexicanas y 8 extranjeras, siendo los países de origen Honduras (50%), El Salvador (25%), Ecuador (10%) y Guatemala (10%). Los cuales son reconocidos por diversos autores como países emisores de un gran número de migrantes hacia Estados Unidos, especialmente El Salvador, Guatemala y Honduras (MONZÓN, 2006). En el momento de las entrevistas, 17 mujeres tenían hijos, 8 no tenían descendencia y 1 mujer estaba embarazada. Otra característica que debemos tener en cuenta es que de las madres con hijos, el 41,2% eran solteras y de aquellas que estaban casadas o tenían unión libre, tan solo el 33,3% tenían a su pareja en Estados Unidos.

El ir o no acompañadas en su trayecto es una cuestión de gran interés para comprender mejor las condiciones del viaje, así como los recursos y estrategias que utilizan. Concretamente en nuestra investigación, 9 mujeres viajaban solas y 17 iban acompañadas. Aunque debemos señalar que de las que llevaban acompañante, en dos casos viajaban con hijos menores de edad lo que implica una mayor responsabilidad para ellas; y en otros dos casos conocieron a sus actuales compañeros o compañeras durante el trayecto, lo que puede interpretarse como estrategia para minimizar los riesgos que iban enfrentando.

## **3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **3.1. Situaciones de riesgo de las mujeres migrantes en tránsito**

En el presente apartado exponemos los resultados obtenidos tras realizar las entrevistas en profundidad a mujeres migrantes en tránsito por ciudades fronterizas del noreste mexicano, y a los agentes locales de atención a migrantes en dicho contexto. A través de la narrativa, se presenta una reflexión más analítica en términos de lo que esto significa para las propias mujeres migrantes, de sus experiencias y vivencias.

Los testimonios de las mujeres migrantes recogidos manifiestan como muchas de ellas asumen ciertas condiciones, presentes durante su viaje, como situaciones de riesgo que en su momento les generó angustia, preocupación, etc., pero de la misma manera llama la atención como esas condiciones de riesgo son asumidas como parte de la experiencia y proyecto migratorio e incluso, en algunos casos, se convierten en situaciones que pueden ser “negociadas” para continuar el viaje. En este sentido debemos tener en cuenta que el “sueño americano” de las migrantes objeto de estudio ha sido fruto de una construcción social que han ido interiorizando, en muchos casos, desde pequeñas. Y esta cultura por migrar a Estados Unidos, presente en las narrativas de las mujeres entrevistadas también ha sido observada en otras investigaciones (LECO, 2009).

Es un hecho innegable que ser migrante genera en sí una situación de vulnerabilidad, ya que tanto los hombres como las mujeres migrantes son recibidos, en los centros de asistencia humanitaria, en condiciones de violencia extrema resultado del viaje extenuante o golpeados, violados sexualmente, víctimas de violencia verbal, psicológica y física, o incluso han sido sujetos de secuestro, extorción o privación de la libertad, etc. Esta vulnerabilidad ha sido manifestada por todos los profesionales entrevistados, si bien no se refleja explícita y conscientemente en las entrevistas con las mujeres, ya que algunos de los riesgos no son percibidos como tales: “(...) *ser migrante es ya una vulnerabilidad tanto para mujeres como para hombres*” (Asociación para la Defensa de Migrantes de Veracruz, México). Todos los profesionales de instituciones gubernamentales, religiosas y sociales, coinciden en los riesgos que corre cualquier persona migrante sin diferenciación por género:

“En el puente hay gente que los maltratan como en la central de autobuses porque saben que llegan allí para coger el autobús, o en las calles que saben por dónde van a pasar, no tienen escapatoria... y el que no pone resistencia lo dejan ir pero sin papeles, sin dinero, hasta sin zapatos, sin chamarra, los dejan muy muy muy mal” (Casa del Migrante en Reynosa, México).

Sin embargo, pese a estar de acuerdo con la idea de vulnerabilidad de la persona migrante sin diferenciación de género, señalamos la existencia de un grado mayor de vulnerabilidad de las mujeres migrantes frente a los hombres migrantes. Las mujeres migrantes tienen una serie de condiciones, por el hecho de ser mujer, que les hace cargar con el estigma social de que su cuerpo y su sexualidad sea un recurso disponible y utilizado como mercancía de cambio por el otro que detenta poder. Por otro lado, las mujeres están socializadas en un contexto de violencia desde donde no son conscientes de la violencia que se genera sobre ellas por parte de sus parejas, familiares varones (padres, hermanos) e incluso sufren violencia institucional al no tener acceso a determinados recursos. La Comisión Nacional de Derechos Humanos describe esta situación:

“El problema con la mujer migrante viene por su condición en general de mujer, sobre todo de violencia. De violencia en el sentido de que falta de acceso a servicios de salud, ¿no? Falta de acceso a educación, pero además de violencia intrafamiliar, muchas veces. Y luego que en el camino los

mismos compañeros de viaje también ejercen violencia contra ellas, luego, las autoridades, y luego las condiciones en las que pueden llegar a trabajar. (...) El abuso físico y el abuso verbal por su condición de mujer (...). Sí que muchas veces las propias mujeres no consideran que eso sea una afrenta (...) porque están acostumbradas a ello, es decir, vienen de tal condiciones que, que les insulten o tal, ni siquiera, o sea, lo ven como una cosa, lo ven como una situación normal...” (Subdirectora de Estudios de la Quinta Visitaduría General de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, México D.F., México).

En la misma línea, la investigación muestra testimonios de cómo la voluntad de la mujer migrante no es tomada en consideración, y es expuesta a numerosos riesgos por su condición de mujer: “Yo creo que las mujeres, en general, desde que inician su viaje son mucho más vulnerables que el hombre. Por el hecho de ser mujer quien la va a cruzar trata de abusar de ella” (Miembro del grupo BETA de Matamoros, México).

Aunque se han constatado violaciones y abusos sexuales también entre hombres migrantes, la mujer migrante tiene un riesgo mayor de ser convertida en objeto sexual con un gran valor como mercancía de cambio y de explotación sexual. Tal y como nos indica Silva (2006), la trata o el “tráfico” de las mujeres migrantes supone que es mejor para la mujer quedarse en su casa que iniciar el viaje y meterse en problemas que dañarán profundamente a la mujer, mientras que se espera que los hombres se enfrenten y superen los problemas de manera rutinaria.

“El hombre puede ser secuestrado, pues tiene más valor que la mujer, y más facilidad para superar el caso. La mujer aparte de ser secuestrada es violada, golpeada y muchas cosas más (...) la mujer que abra los ojos allá fuera y en su contexto...” (Director del centro de apoyo. Albergue para deportados e indigentes Senda de Vidas. Reynosa, México).

“(...) aquí en México abolimos la esclavitud (...) pero hay otro tipo de esclavitud disfrazada. Tantas mujeres engañadas que les ofrecen un trabajo en otros países y resulta que van a prostituirse ¿no? Entonces las obligan a prostituirse (...) se queda usted sorprendido de ver cómo sigue este problema de trata de personas. (...) aquí los familiares vienen con frecuencia para denunciar la desaparición...” (Representante del Gobierno del Estado de Veracruz, México).

Por otro lado, debemos tener presente que, dado que este estudio fue realizado en territorio mexicano, las mujeres extranjeras en México tienen una condición mayor de vulnerabilidad que las mexicanas pues las primeras se encuentran en una condición indocumentada, siendo además más largo el recorrido que deben hacer, en un contexto de inseguridad, para alcanzar el destino final de su proyecto migratorio, Estados Unidos. Esta situación las expone a un mayor número de agresiones de derechos humanos, puesto de manifiesto en las narrativas de las entrevistadas. El estatus de no autorización o indocumentación sitúa a las mujeres migrantes centroamericanas más vulnerables a algunos riesgos como son el abuso y el acoso por parte de agentes policiales, la violencia física y sexual, y por otro lado presentan un mayor riesgo de caer en redes delictivas.

De esta manera, las experiencias de viaje narradas por mujeres extranjeras muestran la vulnerabilidad estructural en México dada la ausencia de derecho de todo migrante



indocumentado y en tránsito. Si bien estas mujeres padecen, en principio, la misma condición de escasos recursos que las mujeres migrantes mexicanas para salvaguardar su integridad y seguridad, su condición de extranjeras indocumentadas las coloca en una condición de mayor vulnerabilidad, las vuelve propensas a omisión y abusos por parte tanto de la población como de autoridades mexicanas.

“Viajé en puro tren, DF otro tren, a San Luis Potosí...ahí en San Luis me violaron, ahí me agarraron los policías, para acabar (...) Fuimos a la casa del migrante, de ahí salimos al segundo día y llegamos donde íbamos a agarrar el tren, pos ahí estábamos esperando el tren cuando llego la policía y nos correteó por todo el caserío...nos correteó, correteó. Los muchachos como sea si se salvaron, pero me pescaron y me fueron a meter así, bastante al monte, como a una nopalera y dos policías me pusieron una pistola aquí [indica la cabeza]... hicieron lo que quisieron conmigo...eran siete, los siete...como quiera si salí llorando porque es cosa que uno no lo desea pasar, porque uno viene aquí con la intención de hacer un peso para sus hijos... Y ellos se aprovechan que porque uno es de allá de Honduras” (Mujer de Honduras, 31 años).

La desprotección institucional para migrantes extranjeros indocumentados en tránsito que ha caracterizado al gobierno mexicano implica que, por una parte, la autoridad sea identificada y percibida por los mismos como una instancia en quien no se confía y a quien no se denuncia; y esa misma condición deriva en que los riesgos de hostigamiento, asalta y abuso sexual sean asumidos como parte del proyecto migratorio de las mujeres.

Por otro lado, en algunos casos, la condición de “ceder” al abuso se convierte en situaciones que pueden ser “negociadas” para continuar el viaje. Su sexo se convierte en un recurso a negociar a partir de la “aceptación” o consentimiento del vínculo sexual de la mujer con el pollero o coyote:

“Me decía yo tengo papeles, cástate conmigo. Yo no te quiero, no voy a hacerlo por interés...al principio me dijo me caes bien, por eso decidió comprarme, como a una esposa, ropa interior, ropa, comida...entonces bueno mira –le dije- prométeme que no me vas a lastimar. “No te voy a lastimar”, pues lo hicimos (...) una semana y media después le dije consígueme un viaje, no seas malo, por favor, sino yo me voy a ir en tren...ya después se le ablandó el corazón (...) Ya luego me dijo, no pues hay un viaje, si te quieres ir pos vete” (Mujer de Honduras, 25 años).

En cualquier caso, se constata que tanto la mujer migrante mexicana como la centroamericana sufre una violencia psicológica, física y en muchos casos sexual extrema. En los testimonios de las entrevistas constatamos como la mujer migrante, aunque no haya sido víctima de redes delictivas, sufre esta violencia por parte de los hombres, y en numerosas ocasiones estos hombres son sus parejas y compañeros de viaje.

“En una ocasión un señor me fue a dar un ray (autoestop) pero luego se quiso pasar de lanza, ya sabe usted, y le dije que no, y me baje del carro en la primera gasolinera, me hice así como la que iba a ir al baño y ya no volví para atrás (...), estuve un rato escondida en la gasolinera, en los baños (...) estuve bastante rato hasta que dije ojalá que ya no vuelva. Tenía miedo, vaya a pensar que lo iba a denunciar y me fuera a matar” (Mujer de Veracruz, 42 años, México).

Otro de los elementos a tener en cuenta para analizar los riesgos son las redes delictivas donde intervienen traficantes (llamados comúnmente “polleros” o “coyotes”), y/o tratantes de personas. La información recogida en el presente estudio muestra cómo la mujer que inicia su proyecto migratorio apoyada por coyotes, presenta una gran vulnerabilidad y posee un alto riesgo de ser víctima de la trata de personas. Por otro lado, muchas mujeres que son violentadas por los polleros, coyotes o incluso por compañeros de viaje, o aquellas que se encuentran indocumentadas y sin recursos para continuar su ruta a los Estados Unidos, son potenciales víctimas que fácilmente pueden ser involucradas en la prostitución y pornografía como una forma de pago de deudas.

Durante el proceso de migración las mujeres son expuestas a peligros, abusos incluso de las personas que facilitan el transporte, en la medida en que se las sigue considerando incapaces e inferiores y al servicio de los hombres tanto a nivel sexual como en el de cuidados y/o trabajo doméstico. Algunos de estos peligros son narrados por una mujer mexicana deportada en la Casa del Emigrante de Matamoros:

“No, he escuchado como la mujer, las que pasan, que son ilegales, pobrecitas, lo que pasa a la mujer. Unas han sido raptadas, las raptan, los que las llevan, pasan cosas que no, o no pagan, los matan o pasan algo. He oído yo mucho de eso. Y a los hombres también, pero corren más peligro las mujeres” (Mujer mexicana, 55 años).

A su vez, también corren el riesgo de ser abandonadas en el trayecto sin recursos ni estrategias para continuar el viaje: “El riesgo que tuvimos fue cuando nos dejó solos el pollero allí en la vía, nos abandonó” (Mujer de Coahuila, 25 años, México). Además de haber experimentado, en algunos casos, situaciones potenciales de extorsión y privación de la libertad por las negociaciones entre los polleros/coyotes y grupos de extorsionadores:

“Llegamos a Reynosa. En Reynosa, se estaba peleando la maña con los otros, que tenían que pagar una cantidad de dinero por nosotros y no nos dejaban ir(...) Entonces no nos dejaban salir, estaba todo tapado y le dije [que] me deja ir al baño y dijo, no, no, no, no puedes ir. Entonces, ya no quise decir nada. Y le dijo, los de maña quieren dinero por ellos, si no, no te los entrega. Y dijo mi papá: ¿cómo que dinero? –dijo- pues como, si yo te había pagado un dinero a ti para que ellos no se metieran con nosotros –dijo-. No pues ellos se metieron aquí. Dijo: yo no te puedo dar nada, yo apenas tengo lo de la pasada -que eran seiscientos por cada uno- y dijeron, pues está bueno. Entonces, ya pasó. No nos querían dar de comer hasta la noche, que nos dieron de comer. Dijo el muchacho, pues sabe qué, dice, es como un secuestro. Nos enteramos así ya. Luego dijo: “pero si todos sus familiares dan otros seiscientos, los dejamos ir”. Entonces el muchacho dijo, nos dice, vamos para..., por atrás de la casa había una puertecita de láminas, pero se abría un cachito, y dijo, salen por aquí, y nos salimos por atrás y nos fuimos a otro cuarto y ya esa misma noche nos pasamos para acá [casa del migrante] (Mujer de Ciudad de México D.F., 23 años, México). O incluso situaciones de secuestro y extorsión por parte de los propios polleros/coyotes aprovechándose de lo sabido sobre los grupos del crimen organizado en la frontera.

“Alguien va a sus países, van a sus pequeñas comunidades, les ofrecen un buen empleo, dinero, casas, lo mejor para vivir y trabajar. Cuando ya tienen un buen grupo vienen en camiones, en tráiler, en tren, vienen hacinados. Al principio no les cobran dinero pero una vez entrenado en territorio

mexicano, de acuerdo a los Estados [entidades mexicanas] que van pasado;... ya los están manipulando para que llamen a sus familias para que depositen dinero. Pueden ser sus familias que han dejado en su país de origen o pueden ser familiares o amigos que ya tienen en Estados Unidos. (...) Los enganchan en sus lugares de origen, desafortunadamente en relación con algunas autoridades. (...) Luego al venir, ya los entregan a una casa que se llama de seguridad, puede ser cualquier Estado de todo México, y les exigen 5000, 6000, 3000, 4000 dólares por casa, entonces ellos tienen que pagar, los llevan a otra casa y les vuelven a pedir otro dinero, los llevan a otra casa y más dinero, hasta que llegan algunos de ellos a la frontera. (...) Para poder sacar dinero hay una tortura física, psicológica muy fuerte (...) (Casa del Migrante en Matamoros, México).

La mujer migrante lleva por su condición de mujer uno de los riesgos más asumidos y conocidos por ellas mismas, la violencia sexual. Incluso muchas de ellas inician el viaje preparadas para sufrir esta violencia tomando anticonceptivos. Esta violencia sexual que se da por parte de compañeros, redes delictivas, agentes policiales, etc., no suele darse sola, sino que viene acompañada de violencia física, psicológica y amenazas de denuncias y de abandono.

En este sentido, hay testimonios de cómo esta violencia sexual es vivida por las mujeres migrantes:

“La vez pasada que yo me vine, a mí me violaron (...) nos salieron ladrones y nos pusieron armas y machetes y me metieron al monte (...) No eran del grupo, eran ladrones que nos salieron...aparecieron un hombre golpeado, en una bicicleta y nos puso un arma (...) (Mujer de Honduras, 33 años).

“La mujer migrante centroamericana ya viene preparada, la mexicana no, o sea, la centroamericana ya vienen preparadas con las pastillas anticonceptivas desde que salen de sus países de origen y lo que viven en todo el transcurso de su camino, por varias cosas, entre ellas las violaciones que sufren en el camino que no es una ni dos veces, son varias veces” (Sacerdote de la Casa del Migrante de Reynosa y Matamoros, México).

El caso más crítico que se menciona entre las entrevistadas acerca de los riesgos de un viaje de esta naturaleza es el de la exposición a la muerte. Cuatro mujeres que iban viajando juntas en su proceso de repatriación y que tuvimos la ocasión de entrevistar, comentaban haber escuchado que alguien había visto el cuerpo de una mujer en el Río Bravo, la frontera natural que divide a México de Estados Unidos en el lado Este. Todas ellas estaban muy impresionadas, por lo que pensaban que ellas habían corrido con buena fortuna.

Una de las cuestiones que queremos resaltar es la dificultad para la mujer migrante de contar sus experiencias no solo por el estado de shock en el que se encontraban la mayoría de ellas después de haber sido detenidas por oficiales de migración norteamericanos y regresadas a México, sino también debido a que: a) minimizan situaciones de riesgo al estar socializadas en contextos violentos; b) sufren la vergüenza de haber sido agredidas en lo más íntimo de su cuerpo, su sexualidad; c) experimentan miedo

y desconfianza de hacer una denuncia pública debido a que muchas de las agresiones sufridas han sido causadas por autoridades policiacas encargados de velar por su seguridad.

A continuación presentamos una tabla resumen con los riesgos manifestados tanto por las mujeres migrantes como por los agentes de las instituciones gubernamentales y sociales que atienden a estas migrantes:

**Tabla 1. Riesgos manifestados por las y los informantes**

Riesgos manifestados	MUJERES MIGRANTES		PROFESIONALES	
	Mexicanas	Centroamericanas	Instituciones Gubernamentales	Instituciones religiosas/sociales
Abandono	■			■
Accidentes durante el trayecto	■	■	■	
Robo y falta de recursos		■		■
Abuso de autoridad	■	■		■
Amenazas, acoso, extorsión	■	■		■
Hostigamiento sexual por parte de “compañeros de viaje”	■	■		
Secuestro y privación de libertad	■	■		■
Trata de personas y redes delictivas	■	■		■
Violencia psicológica	■	■	■	■
Violencia física	■	■	■	■
Violencia sexual	■	■	■	■
Asesinato	■	■	■	■

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas a mujeres migrantes en tránsito y autoridades migratorias y representantes de organismos sociales y de defensa de derechos humanos de migrantes, en el marco de la investigación realizada.

Como se puede ver en el cuadro, todos los testimonios coinciden en que la mujer migrante sufre violencia psicológica, física, sexual, y están expuestas a ser asesinadas. Si bien los testimonios que se refieren a las redes delictivas, trata de blancas, secuestros, abusos de la autoridad y amenazas son testimonios realizados por los profesionales de instituciones sociales y religiosas así como por las mujeres. Esto puede ser debido a que las mujeres migrantes confían más en estas instituciones para denunciar lo sufrido que en las

instituciones gubernamentales, pues han sufrido abusos por parte de esas autoridades policiales, y manifiestan la vinculación de algunas redes delictivas con determinados agentes de seguridad. Por otro lado los testimonios de los profesionales de asistencia humanitaria confirman la penetración de esas redes delictivas dentro de sus instituciones, corriendo peligros sus propias vidas, con el fin de captar a los/as migrantes que se encuentran en sus albergues.

“Me comentan los mismo señores que uno de los que están aquí son los que coordinan a esa gente que tenían en cautiverio (...) los que se encargan de reclutar esa gente” (Casa del Migrante en Reynosa, México).

“(...) hubo casos de infiltración pero de gente que venía para enganchar a los migrantes y después llevarlos con los polleros o con los coyotes y es sabido que si yo soy enganchador a mí me van a dar cien dólares por cada migrantes (...). Algunos que llegaron como migrantes a Nuevo Laredo y que incluso pasaron por la Casa del Migrante (...) y que después, por la necesidad económica que tengan o porque en sus países hayan incurrido en algún tipo de acción ilegal, entonces ahora algunos de ellos se dedican al enganchamiento de migrantes. He visto, dos migrantes hondureños, que si acaso tienen 17 años y ahora trabajan como vigías de los Zetas, porque de estar en condición de vulnerabilidad, ahora se han convertido en agresores de migrantes, siguen haciendo su trabajo con los Zetas” (Centro de Derechos Humanos del Migrante “Beato Juan Bautista Scalabrini”. Nuevo Laredo, México, actualmente cerrado).

En este contexto, se esperaría que dada la importancia del servicio de asistencia que realizan las instancias sociales y religiosas, las autoridades oficiales de la materia les proporcionarían protección. Sin embargo las entrevistas dejan de manifiesto cómo estas redes delictivas llegan a extenderse dentro de algunas instancia públicas, como policía estatal, autoridad migratoria, etc.

“Las autoridades son las que deben velar por la dignidad de las personas, cualquier autoridad, puede ser estatal, puede ser municipal, puedes ser federal, las instancias que deberían vigilar para la cuestión de seguridad. No en sí las instituciones, sino las personas que trabajan dentro de esas instituciones que se corrompen y ocasionan daño a los migrantes” (Casa del Migrante en Matamoros, México).

### **3.2. Recursos socioeducativos y estrategias ante la migración**

Para abordar el análisis de los recursos, entendidos como factores de protección de las mujeres migrantes objeto de estudio, nos centramos fundamentalmente en dos tipos: los socioeducativos (nivel micro) y los instituciones (nivel meso). En los primeros incluimos el nivel formativo, las redes familiares y las redes sociales, mientras que en los segundos los recursos ofrecidos por las organizaciones gubernamentales, civiles y grupos religiosos de asistencia y protección de los Derechos Humanos del migrante.

Uno de los recursos más importante con el que cuentan las mujeres es el nivel formativo. La mayoría de las entrevistadas poseía alguna titulación aunque fuese la elemental. Concretamente, seis mujeres afirmaron tener finalizados los estudios primarios;

nueve habían terminado Educación Secundaria, Bachillerato o Preparatoria, de las cuales dos habían iniciado estudios universitarios aunque no los concluyeron; y dos poseían estudios universitarios. Cabe destacar que nueve mujeres no tenían estudios<sup>4</sup>. En esta línea debemos indicar que aquellas mujeres que tienen mayor nivel educativo utilizan estrategias más diversificadas para minimizar los efectos de ciertos peligros, de los que se habían informado previamente, tales como: cambiar de ruta para no pasar por San Fernando Tamaulipas o por zonas desérticas, pues son zonas muy peligrosas; dormir en estaciones de autobuses por seguridad; viajar en avión con permiso de visita; contratar pollero en el lugar de origen; no llevar dinero encima, pagar haciendo giros, etc. Si bien, las mujeres no mostraron ser conscientes de las ventajas que les aporta su formación educativa para alcanzar su proyecto, sí les otorgan gran importancia a la educación tanto para ellas como para sus hijos e hijas, llegando a ser esta una de las motivaciones principales que las impulsaba a migrar.

En este sentido, y al contrastar los peligros afrontados durante el trayecto por las mujeres, se observa que aquellas con estudios medios o superiores tuvieron que afrontar menos situaciones de crisis que aquellas que no poseían formación. El haberse informado sobre el viaje, las condiciones en las que iniciarían el trayecto, etc. planeándolo antes de emprenderlo, les ha podido proporcionar la capacidad de anticipar y prever determinados estresantes del viaje.

Las redes familiares y sociales son otro de los recursos identificados en las narrativas a nivel micro. Ciertamente, la solidez de estas redes, así como las relaciones que de estas se derivan, hace que nos encontremos con situaciones muy variadas. Hemos observado en las narrativas cómo la familia es un apoyo fundamental no solo a nivel económico para poder costearse el viaje, sino también para la planificación del mismo y para el reparto de responsabilidades asociadas al rol femenino, como es el caso de la educación y cuidado de los hijos/as en el lugar de origen mientras la madre realiza el viaje: “*Mi bebito de 3 años se quedó con mi mamá*” (Mujer de Guatemala, 22 años); “*Tengo una hija de 4 años y medio que está con mi mamá*” (Mujer de Honduras, 25 años); “*Mi hijo de 2 años se quedó con mi mamá*” (Mujer de Coahuila, 25 años, México).

Otra ayuda proporcionada por las redes familiares y de conocidos es el apoyo en la organización del viaje y en el establecimiento de contacto con el pollero, en algunos casos, como con otras personas en el lado estadounidense para asentarse una vez hayan cruzado la frontera.

“Pues como mi hermano [en Estados Unidos] nos pone todos los medios, yo sentí que era mejor venirme así por menos riesgo. Y entonces mi hermano [que viven en Guatemala] que gracias a Dios

---

4 Una mujer no manifestó el nivel de estudios que poseía en el momento de la entrevista.

también me cuida mucho, dice: No, pues nos vamos en avión y si te quieren hacer algo, yo digo que soy tu esposo... no te pueden tocar" (Mujer de Guatemala, 22 años).

"Él [el hermano de su esposo] contactó a un pollero aquí en Nuevo Laredo, la verdad no sé cómo se arreglaron, a mí solo me dijeron que este me iban a recoger en la central de ahí, este, me iban a recoger a mí y a otros tres señores, nos llevaron a como un rancho o algo así, a unos nos esperamos como cuatro horas y luego llegó el pollero y nos dijo que ya era hora, nos cruzó con una cámara de llanta y ya como llegando a la orilla, para mi mala suerte, ya nos estaban esperando la migra" (Mujer de Coahuila, 25 años, México).

La cultura por migrar que presentan las mujeres de nuestro estudio ha sido resultado de un proceso de socialización vivido en sus lugares de origen, construido a partir de sus vivencias, por las opiniones de amigos/as, familiares, vecinos/as... que en algún momento de sus vidas emigraron:

"Yo, desde chiquita, desde que estaba más chiquita como ella [hija de 12 años que la acompaña en el viaje], yo soñaba en ir a Estados Unidos (...) Pues, yo oía decir que venían y que, pues, viene mucha gente y decían y yo decía, yo quiero ir allá y yo quiero ir..." (Mujer de El Salvador, 37 años).

Esta educación informal sobre la emigración como proyecto personal y familiar para alcanzar un mayor bienestar, las "prepara" para resistir más las dificultades que les puede sobrevenir en el viaje: "Él [su esposo] creo que fue como unas siete veces. Pero ya la última vez lo pasó en ocho días, ya pasó, cruzó todo. Sí, ahora otras veces demoraba en el camino y regresaba" (Mujer de Ecuador, 25 años).

La emigración es contemplada como una opción tan factible como otra. Arriesgar sus vidas, según las entrevistadas, puede merecer la pena. Si consiguen el "sueño americano" podrían ofrecer mucho a sus familias.

"(...) planeé muchas cosas, llegar allá [EU], trabajar, ayudar a mi papá, no puede trabajar allá, porque él ya, ya está anciano, ya está grande. Llegar allí, trabajar y seguirles ayudando como ayudan mis hermanos y que mis hermanas estudiaran" (Mujer de Oaxaca, 23 años, México).

Las relaciones sociales establecidas con los propios compañeros/as de viaje o conocidos también son consideradas como factores de protección, aunque como vimos anteriormente puedan convertirse en algunos casos en riesgos: "de los mismos compañeros con los que vamos (...) me ayudaban a correr (...) en el monte (...) como esta vez tuvimos que pasar por el monte (...)" (Mujer de Rayon, S.L.L.P., 20 años, México).

Igualmente destacamos como un recurso fundamental para las mujeres, la contratación de pollero o coyote, aunque al mismo tiempo puede ser un riesgo para ellas. Estos servicios a cambio de dinero les proporcionan cierta protección en un contexto de alta inseguridad en México:

"(...) el coyote me dijo, si alguien te falta el respeto, dímelo, para yo ponerlo en su lugar". En el segundo intento directamente pagó en el hotel donde se hospedaba "(...) a un muchacho

pero nos dijo, este dinero no es para mí, es para un señor, que él contrataba las lanchas [para cruzar el río Bravo], nos las rentaba o algo así” (Mujer de Guerrero, 33 años, México).

Una vez expuestos los diversos recursos socioeducativos con los que cuentan las mujeres en un primer nivel (micro), aquellos que entran en juego por la acción de los distintos actores implicados, pasamos a exponer los recursos con los que cuentan los y las migrantes en la zona de estudio y que formarían parte del nivel meso, a saber: A. instancias oficiales, entre las que se encuentran las Estaciones Migratorias y el Grupo Beta dependiente del Instituto Nacional de Migración (INM); B. Instancias de carácter religioso y C. Instancias de Defensa de Derechos Humanos.

En la siguiente tabla presentamos brevemente tanto lo que ofrecen las distintas instituciones a los y las migrantes como las necesidades detectadas en nuestra investigación para una adecuada protección de los Derechos Humanos desde la perspectiva de género.

**Tabla 2: Recursos institucionales y necesidades detectadas**

Recursos institucionales	Ofrecen	Necesidades detectadas
ESTACIONES MIGRATORIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alojamiento a migrantes de origen extranjero (hospedaje, alimentación, asistencia médica, traslados para su deportación del país)</li> <li>• Hacer llamada telefónica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal femenino que intervenga en los procesos de alojamiento de mujeres migrantes (sobre todo en casos de mujeres migrantes violentadas sexualmente).</li> <li>- Personal capacitado y sensibilizado con la perspectiva de género y los derechos humanos de las migrantes (particularmente sus derechos reproductivos).</li> <li>- Infraestructura de alojamiento adecuada a las necesidades de los migrantes, según roles de género (mujeres, hombres y homosexuales)</li> </ul>
GRUPO BETA DEPENDIENTE DEL INM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxilio (rescate) y alojamiento (hospedaje y alimentación) de migrantes de origen extranjero</li> <li>• Traslado de aduanas mexicanas a casas de asistencia para migrantes.</li> <li>• Gestión de apoyo económico para regreso a lugar de residencia en México (pago solo parcial)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor personal femenino como agentes de Grupo Beta que intervenga en las tareas de auxilio y asistencia de mujeres migrantes (sobre todo en casos de mujeres migrantes violentadas sexualmente)</li> <li>- Personal capacitado y sensibilizado con la perspectiva de género y los derechos humanos de las migrantes (particularmente sus derechos</li> </ul>



		reproductivos)
INSTANCIAS DE CARÁCTER RELIGIOSO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asistencia humanitaria que incluye:</li> <li>• Hospedaje por periodos específicos de tiempo</li> <li>• Alimentación</li> <li>• Aseso y servicios médicos de emergencia</li> <li>• Asistencia espiritual</li> <li>• Llamada telefónica a familiares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medidas y protocolos de seguridad para el resguardo de los migrantes, y de los propios voluntarios.</li> <li>- Personal capacitado y sensibilizado con la perspectiva de género y los derechos humanos de las migrantes (particularmente sus derechos reproductivos)</li> <li>- Infraestructura de hospedaje adecuada a las necesidades de los migrantes, según roles de género (mujeres, hombres y homosexuales)</li> </ul>
INSTANCIAS DE DEFENSA DE DERECHOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificación del cumplimiento y respeto de derechos humanos de migrantes.</li> <li>• Asesoría jurídica a migrantes para interponer denuncias de autoridad públicas (federales/ estatales/ municipales) por violación de derechos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar la cobertura geográfica en sus tareas de verificación del cumplimiento y respeto de derechos humanos de los migrantes.</li> <li>- Mayor trabajo de educación y sensibilización, en ciudades de tránsito, a migrantes sobre sus derechos y derechos humanos.</li> <li>- Trabajo de coordinación con instancias estatales de defensa de derechos humanos para la integración y seguimiento de casos de denuncia.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas a autoridades migratorias y representantes de organismos sociales y de defensa de derechos humanos de migrantes.

Tal y como se observa en la tabla anterior, las acciones realizadas por las instituciones estudiadas son diversas, aunque centradas fundamentalmente en la asistencia. Si bien, desde una perspectiva socioeducativa y con perspectiva de género, entendemos que deben llevarse con urgencia determinadas funciones centradas fundamentalmente en la prevención y respecto de los Derechos Humanos. Sin embargo, los recursos de apoyo, asistencia y defensa de derechos sobre las situaciones que viven las mujeres durante su recorrido, por otra parte, no contemplan diferencias en los recursos disponibles para migrantes hombres y migrantes mujeres. Bajo la perspectiva de las autoridades, instancias sociales y de defensa de derechos humanos no hay necesidad de establecer mecanismos o procesos de asistencia diferenciados para ellas. Los apoyos se ofrecen a personas en situación de fragilidad, de máxima vulnerabilidad y en situación de alto riesgo independientemente de su sexo, sin considerar que la respuesta individual de la víctima, y la respuesta social sobre el hecho violatorio están condicionadas por los elementos de género.

En ese sentido, personal de las instituciones no está capacitado para proporcionar a las mujeres un recurso efectivo que apoye su estrategia de viaje; lo que nos hace cuestionar los recursos existentes desde el orden institucional oficial y social. Por ello, nos gustaría destacar algunas de las debilidades de los recursos de apoyo para ellas durante su transitar por el país y cruce de la frontera: dotación de recursos humanos suficientes en las distintas instituciones para dar atención especializada a mujeres migrantes víctimas de algún delito; formación y sensibilización de los agentes implicados en el contexto migratorio como eje principal para el respeto de los derechos humanos de los/as migrantes, así como como mayor trabajo de educación y formación a los y las migrantes.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

En este último apartado, ponemos de manifiesto las conclusiones más relevantes obtenidas en nuestra investigación, dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente y contrastando nuestras hipótesis de trabajo.

- A través de los testimonios de los profesionales de instituciones gubernamentales, sociales y religiosas, así como las declaraciones de las mujeres migrantes entrevistadas, se pone de manifiesto la existencia de una gran diversidad de factores de riesgo a los que estas últimas están expuestas en su viaje. Concretamente en nuestro estudio destacamos el abandono, accidentes durante el trayecto, robo y falta de recursos, abuso de autoridad, amenaza, acoso, extorsión, hostigamiento sexual por parte de “compañeros de viaje”, secuestro y privación de libertad, trata de personas y redes delictivas, violencia psicológica, física y sexual, e incluso el asesinato.
- Muchas de las mujeres entrevistadas, especialmente las mujeres extranjeras en México, asumen ciertos riesgos como parte de la experiencia y proyecto migratorio, llegando incluso a tener que “negociar” determinadas situaciones para poder alcanzar el “sueño americano”. Por ejemplo, consentimiento para mantener relaciones sexuales a cambio de “protección” del “compañero de viaje”.
- Los recursos a nivel socioeducativo que poseen las mujeres migrantes y puestos de relieve en las narrativas, les ayudan a afrontar y prever ciertos peligros derivados del viaje. Entre los principales recursos de este nivel destacan el nivel formativo, las redes familiares y sociales, la educación informal recibida desde pequeñas sobre la migración -lo que podríamos definir como la cultura del migrante- y la contratación del “pollero” o “coyote”. También debemos destacar que algunos de estos recursos, como puede ser el caso del uso del “pollero”, puede convertirse en un riesgo si se produce abandono del mismo, abuso sexual, extorsión, etc.
- El nivel formativo de las mujeres es uno de los recursos más importantes que poseen, aunque a veces ellas no son conscientes de los beneficios aportados. Hemos constatado como las mujeres entrevistadas con estudios medios o superiores

tuvieron que afrontar menos situaciones de crisis que las que no poseían formación reglada. Lo que nos lleva a afirmar nuestra primera hipótesis de trabajo, a mayor nivel educativo más diversificación en las estrategias utilizadas para afrontar las situaciones de crisis que pudieran surgir en el trayecto.

- Las instituciones gubernamentales, sociales y religiosas de atención al migrante en el Estado de Tamaulipas enfocan sus acciones desde una perspectiva asistencialista y carentes de perspectiva de género. La información recogida en nuestra investigación nos lleva a afirmar nuestra segunda hipótesis, pues las instituciones mencionadas no cuentan con una planificación en prevención e información que garantice el respeto de los Derechos Humanos de las migrantes.
- Respecto a los recursos y servicios que ofrecen las instituciones estudiadas detectamos las siguientes necesidades para mejorar la protección y defensa de los Derechos Humanos de la migrante: dotación de recursos humanos suficientes en las distintas instituciones para dar atención especializada a mujeres migrantes víctimas de algún delito; formación y sensibilización de los agentes implicados en el contexto migratorio como eje principal para el respeto de los derechos humanos de los/as migrantes, así como como mayor trabajo de educación y formación a los y las migrantes, entre otras.

Finalmente, queremos indicar que aún queda mucho por hacer en política pública en el contexto migratorio mexicano. A pesar de que México se ha adherido a varios instrumentos internacionales de respeto y protección de los derechos de los/as migrantes, sus acciones y recursos en ese sentido han sido mínimos. Según Sin Fronteras (2008), el gobierno mexicano no ha logrado avanzar en la articulación del marco normativo nacional con los dictados internacionales de derechos humanos,

“ni en su instrumentación en la cultura y práctica de las dependencias...[que impulsen] una visión multidimensional del fenómeno estrechamente vinculada a los derechos humanos y el desarrollo, la no criminalización de los/as migrantes y el reconocimiento de sus contribuciones a los países de origen y destino” (SIN FRONTERAS, 2008:10-11).

Tal y como indica Castillo (2008) para el caso mexicano, en la práctica opera una política selectiva de control, que presiona el flujo migratorio e impide a los/as migrantes nacionales y extranjeros acceder a recursos de protección y de asistencia social que son su derecho. Puesto también de manifiesto en la investigación que hemos realizado en el estado de Tamaulipas.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CASTILLO, M. A. (2008): La frontera México-Guatemala: un entorno de asimetrías, desigualdades sociales y movilidad poblacional. Proyecto: Desarrollo de propuestas de política pública en asuntos de migración, en SIN FRONTERAS, IAP, Cambiando perspectivas: de la gestión de flujos hacia la construcción de políticas de migración con enfoque de desarrollo, pp. 73-112 (México, UAZ, Sin Fronteras, INCIDE social).
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2011): Observaciones preliminares de la relatoría sobre los derechos de los migrantes de la CIDH a México (Washington, D.C Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos).
- KABEER (2006): Género, pobreza y políticas de desarrollo, en Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio, pp. 29-50 (Plaza y Valdez).
- KELLY, P. M. y ADGER, W. N. (2000): Theory and practice in assessing vulnerability to climate change and facilitating adaptation, *Climate Change*, (47).
- MARRONI M. G. & MENESES, G. A. (2006): El fin del sueño americano. Mujeres migrantes muertas en la frontera México-Estados Unidos, *Migraciones Internacionales*, 3 (3) (El Colegio de México. A.C.).
- MATA, D. (2012): Trata de personas, No todo es lo que parece: los testimonios (Fundacion ASAJAC y Texas Rio Grande Legal Aid, Inc.).
- ROLDÁN DÁVILA, G., CASTRO-ALQUICIRA, D. & SARMIENTO PÉREZ, A.L (2012): Hacia la construcción de políticas públicas a favor de las mujeres migrantes. El caso de Chiapas en México, *Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 10, pp. 85-118.
- SIN FRONTERAS IAP (2008): Agenda de políticas públicas en materia migratoria, en Cambiando perspectivas: de la gestión de flujos hacia la construcción de políticas de migración con enfoque de desarrollo, documento de trabajo de Sin Fronteras IAP, pp. 3-25 (Universidad Autónoma de Zacatecas).

**REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- LECO TOMÁS, C. (2009): Migración Internacional de trabajadores temporeros: Michoacanos en Norte América. Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales, México (<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/LecoTomasCasimiro.pdf>), consultado el 11 de diciembre de 2013.

MONTANER, M. (2006): Mujeres que cruzan fronteras, SRE-México, UNIFEM ([http://imumi.org/attachments/article/93/Mujeres que cruzan Fronteras UNIFEM 2006.pdf](http://imumi.org/attachments/article/93/Mujeres_que_cruzan_Fronteras_UNIFEM_2006.pdf)), consultado el 13 de diciembre de 2013.

MONZÓN, A. S. (2006): Las viajeras invisibles: mujeres migrantes en la región centroamericana y el sur de México, PCS-CAMEX, Guatemala (<http://www.pcslatin.org/portal/images/documentos/mesoamerica-publicaciones/LibroLasviajeres.pdf>), consultado el 31 de noviembre de 2013.

ONU (2005). Objetivos del Desarrollo del Milenio, una mirada desde América Latina y El Caribe (<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>), consultado el 20 de enero de 2014.

ONU (2014): Centro de noticias ONU (<http://www.un.org/spanish/News/story.asp?newsID=28556#.Uu7GhPl5MXA>), consultado el 2 de febrero de 2014.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Teresa Terrón-Caro***

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Coordinadora del Máster Oficial de Género e Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide. Es miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Ha participado en numerosos proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional de eminente carácter socioeducativo. Ha sido directora del proyecto de investigación “*Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de transgresión, resistencia, sumisión y reacomodo como estrategias de viaje. Una perspectiva socioeducativa*” en colaboración con El Colef. Actualmente es investigadora del Proyecto Europeo “GENDERCIT” FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960. Sus principales líneas de investigación son “La Educación Social ante la Diversidad Cultural” y “Migraciones internacionales, género y educación”. **Datos de Contacto:** Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Educación y Psicología Social, Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, Teléfono: 954977541. E-mail: [mttercar@upo.es](mailto:mttercar@upo.es).

### ***Teresa E. Cueva-Luna***

Doctora en estudios de desarrollo por la Universidad de East Anglia (UK) y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (México). Su área de investigación es en estudios de desarrollo y género, con especial atención a la problemática de la salud

reproductiva. Actualmente dirige un proyecto sobre embarazo y VIH-sida en ciudades de la región noreste de México (2012-2016) con apoyo de Ciencias Básicas- CONACYT. Últimamente ha incursionado en el tema de la migración clandestina femenina hacia Estados Unidos participando de un proyecto de investigación inter-institucional con la Universidad Pablo de Olavide (España) desde febrero 2011; igualmente participa en el proyecto Gendercit (sobre Género y Ciudadanía con Universidades Europeas y Latinoamericanas (desde enero 2013). Los cursos de posgrado que ha impartido son: (1) Teorías sociales de la fecundidad y la familia, y (2) Género y Desarrollo. **Datos de contacto:** Avenida Fuentes de Verónica s/n, entre Avenida Revolución y Avenida Independencia, Fracc. Ciudad Industrial, Matamoros, 87499, Tamaulipas, México. Teléfono: +52 (868) 813-4559 y +52 (868) 816-1630. E-mail: [terelizmx@yahoo.com](mailto:terelizmx@yahoo.com) y [tecueva@colef.mx](mailto:tecueva@colef.mx).

### ***Rocío Cárdenas-Rodríguez***

Doctora por la Universidad de Sevilla y profesora de la Universidad Pablo de Olavide desde el año 2003 impartiendo asignaturas relacionadas con la diversidad cultural, la animación sociocultural y las competencias profesionales del educador/a social. Directora del proyecto emergente de líneas de investigación innovadoras “Atención a la diversidad cultural desde la perspectiva de género”, Universidad Pablo de Olvide. Investigadora en más de 15 proyectos de investigación como el proyecto de cooperación internacional denominado "Mujeres migrantes indocumentadas: Historias de Transgresión, Resistencia, sumisión y reacomodo como Estrategias de Viaje. Una perspectiva socioeducativa", en colaboración con El Colegio de la Frontera Norte en México, y el proyecto de investigación “Los jóvenes europeos. Valores Constitucionales e Instituciones democráticas”, dentro del Plan Nacional I+D del Ministerio de Educación y Ciencia. Investigadora del Grupo de Investigación GIAS (Grupo de Investigación en Intervención y Acción Socioeducativa). Más de 30 publicaciones relacionadas con las temáticas de educación, diversidad cultural, participación ciudadana, género y valores. En el año 2012 ha recibido la excelencia en la docencia universitaria por la labor desempeñada en los últimos cinco años como docente en la universidad. **Datos de Contacto:** Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Educación y Psicología Social, Carretera de Utrera, km. 1, 41013, Sevilla, Teléfono: 954977414, email: [mrcarrodd@upo.es](mailto:mrcarrodd@upo.es).

### ***Blanca D. Vázquez***

Profesora-Investigadora de El Colegio de la Frontera Norte. Doctora en Estudios del Desarrollo por la Universidad de Utrecht, en los Países Bajos. Ha impartido cursos de posgrado en temas de economía y teorías del desarrollo. Ha trabajado como temas de investigación los estudios del bienestar y pobreza; movilidad de población y género. Es parte de la red Gendercit (género y ciudadanía) y de la sub red Migración y Derechos

Humanos, dentro del fondo Red Sociedad Civil y Calidad de la Democracia. Ha publicado varios artículos académicos y un libro coordinado sobre temas de migración. **Datos de contacto:** El Colegio de la Frontera Norte, Sede Regional en Nuevo Laredo. Calle Arteaga #1702, Colonia Victoria, Nuevo Laredo, 88030, Tamaulipas, México. Teléfono: +52-867-7120012/52-867-7120043. E-mail: [bvazquez@colef.mx](mailto:bvazquez@colef.mx).

**Fecha de recepción:** 5 de febrero de 2014.

**Fecha de revisión:** 13 de febrero de 2014 y 29 de marzo de 2014.

**Fecha de aceptación:** 30 marzo de 2014.





***ESTUDIOS E INVESTIGACIONES***

***Analysis and Research***



# 1



***DE LA REFLEXIÓN PERSONAL A LA  
REFLEXIÓN CRÍTICA EN EQUIPO:  
APRENDIZAJE PERMANENTE EN EQUIPO,  
UN MODELO PARA UNA PRÁCTICA  
REFLEXIVA Y DEMOCRÁTICA EN LA  
PRIMERA INFANCIA***

---

***From self-reflection to critical team reflection:  
Permanent Learning in Teams, a model towards a  
reflective and democratic praxis in Early Childhood  
Education***

Ana del Barrio \*

## **RESUMEN**

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo apoya a los profesionales y equipos directivos de la primera infancia a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre el conocimiento y la práctica. El modelo, desarrollado durante un proyecto de dos años de investigación práctica, fue llevado a cabo por Bureau MUTANT (2007-2008) y

---

\* Bureau Mutant, DECET (Holanda).

coconstruido con cuatro centros de atención y educación a la primera infancia. El proyecto puso énfasis en el desarrollo de un proceso de reflexión, a distintos niveles en estos centros, para mejorar la calidad profesional. La coconstrucción del modelo ha contribuido al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje individuales y de equipo. También dio lugar a una mayor satisfacción y compromiso hacia el trabajo entre los educadores. Sin embargo, dos condiciones se hacen imprescindibles para obtener resultados positivos: la necesidad de crear tiempo estructural para facilitar la práctica reflexiva y la supervisión sistemática de los equipos de educadores.

**PALABRAS CLAVE:** Práctica reflexiva y democrática; primera infancia.

### **ABSTRACT**

The model Permanent Learning in Teams -as professional learning communities- is a practical approach that early childhood professionals and their coaches support to develop a critical reflective attitude on their knowledge and praxis. The model was developed during a two years action research project conducted by Bureau MUTANT (2007-2008) and co-constructed with four childcare-providing organizations. The project focused on the development of a reflexion process at all levels in these organizations - educators, team leaders and management and staff at central level - to improve professional quality. The co-construction of the model contributed to strengthening the individual and team learning processes. It also led to more pleasure, enthusiasm and increased commitment towards the work of educators. However, two important conditions have to be in place within early childhood organizations: Structural time to facilitate the reflection process and team coaching.

**KEY WORDS:** Critical Learning Communities; Early Childhood Education.

\*\*\*\*\*

### **INTRODUCCIÓN**

La calidad de los servicios a la primera infancia y los resultados para los niños y las familias dependen, no sólo de la profesionalidad de cada uno de los educadores, sino también y en gran medida, de un sistema de apoyo competente, así lo indica el reciente estudio CORE de las Universidades de Gante e East London (CORE, 2011). Este estudio comparativo, encargado por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, ofrece un amplio análisis cualitativo de las competencias exigidas a los profesionales de la primera infancia en quince países europeos, documenta ejemplos exitosos de enfoque sistémicos de profesionalización en siete casos de estudio en diversos países; y explora las condiciones sistémicas necesarias para mantener y favorecer sistemas

de apoyo competentes en los servicios a la primera infancia. El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010), basado en una práctica reflexiva y democrática en comunidades de aprendizaje crítico, hace concreto lo que el estudio CORE ha recomendado con respecto a la capacitación de los profesionales y está basado en la misma visión sobre la profesionalización del sector: la necesidad de un cambio fundamental del aprendizaje individual al colectivo; la importancia de establecer un proceso permanente de aprendizaje reflexivo, tanto a nivel institucional como de equipo; la necesidad de un permanente apoyo pedagógico que tenga en cuenta la diversidad y fomente la participación de todos los involucrados (educadores, niños, familias y equipos directivos de centros); y donde formadores, investigadores y responsables de la política educativa favorezcan que teoría y práctica se retroalimenten mutuamente. Aprendizaje Permanente en Equipo es un modelo de carácter innovador que pretende apoyar a centros infantiles a transformar la práctica.

¿Cómo se puede garantizar la calidad profesional en centros de la primera infancia y en un contexto de creciente diversidad? ¿Qué define la competencia de un profesional de la primera infancia? ¿Y qué quiere decir ‘un sistema de apoyo competente’ en este sector? El presente artículo tiene como objetivo a) presentar el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, el método de trabajo y dar cuenta de los procesos de aprendizaje en equipo que han tenido lugar durante un proyecto de formación-investigación en centros de la primera infancia en Holanda; b) plantear las condiciones estructurales necesarias para un aprendizaje permanente y c) describir lo que nuestras experiencias y resultados podrían implicar para la formación inicial y continuada de los profesionales de la primera infancia.

## **1. CONTEXTO NACIONAL**

El trabajo que presentamos se ha desarrollado en Holanda, un país donde existe una creencia generalizada de que la crianza y educación de menores de tres años es mejor en el hogar familiar. El 90 % de los niños hace uso de algún tipo de servicio de atención a la primera infancia pero ‘tan sólo 45% lo hacen entre 0-3 años y de ellos un 4% pasan 30 o más horas a la semana en el servicio de atención a la infancia’ (KORINTUS, 2011:4). El crecimiento de centros de la primera infancia, en la década de los años ochenta del siglo pasado, surgió como servicio a las familias en la que los padres o madres trabajaban. La demanda social siguió paulatinamente aumentando, debido a medidas estatales, lo que desató la gran explosión del crecimiento de servicios a la primera infancia en los años 90 (70.000 plazas para niños) hasta las más de 350,000 plazas en el año 2009 (HOL y SCHEPERS, 2012). Un servicio a la primera infancia en Holanda puede ser local, y tener un número pequeño de centros a su cargo, o funcionar a nivel nacional y llegar a tener 300 centros, donde trabajan 2.500 profesionales.

En Holanda hay una gran fragmentación de los servicios de educación y atención a la primera infancia (0-6 años): hay servicios integrados en la escuela primaria (4-5 años), centros de día (0-4 años), centros ‘de juego’ (2-4 años), ‘centros de juego’ con programas especiales para niños en situación de desventaja social y lingüística (llamados centros preescolares VVE), centros para después de la escuela (4-12 años) y familias de acogida, oficialmente registradas (*gastouders/family daycare*).

La educación primaria está dirigida a los niños de 4 a 12 años y existe obligatoriedad de asistencia a partir de los 5 años. La escuela primaria fue establecida por ley (*Wet op het Basisonderwijs*) en 1985, anteriormente hubo una división entre la escuela primaria (6-12 años) y la ‘*Kleuterschool*’ (4-6 años). Los educadores de 0-4 años reciben una formación profesional de tres o cuatro años (*vocational education college*). Los educadores de la escuela primaria tienen una formación de cuatro años (*non-university higher education college*).

Los servicios de educación a la primera infancia no se consideran como un derecho básico, sino en muchos casos como un factor de ajuste del mercado laboral que se negocia entre las empresas y los sindicatos de trabajadores. El sistema holandés es un sistema semi-privado, es decir, privado pero financiado en parte con dinero público. ‘En el año 2005 una nueva ley, la Ley de servicios de atención a la primera infancia (*De Kinderopvangwet*) introdujo criterios básicos de calidad:

“A partir de entonces las municipalidades son responsables para la inspección y el monitoreo de la calidad de los servicios, en cuanto a cuestiones de sanidad y seguridad, ratio del personal, cualificación de los profesionales (3 a 4 años en una escuela profesional) y la participación con voz y voto de padres en la junta directiva” (OBERHUEMER, et al., 2010: 327).

A raíz de esta nueva ley se estableció un sistema tripartito de financiación:

“Los ayuntamientos garantizan un cierto número de plazas: las empresas financian plazas para sus propios empleados, y si ellos no contribuyen por alguna razón, las familias reciben financiación gubernamental. Las familias contribuyen según sus salarios (0,20 – 6 euros la hora). La ley introdujo, además de un nuevo sistema de financiación, que favoreció la privatización del sector, mayor elección para las familias, lo que favoreció a las familias con mayor poder adquisitivo y desfavoreció a las familias con menores recursos” (OBERHUEMER, et al., 2010:323).

### **1.1. Currículo**

La nueva ley del año 2005 establece cuatro objetivos básicos del desarrollo infantil en la primera infancia (competencia individual, emocional, social y de valores). No hay, sin embargo, un currículo nacional obligatorio pero sí una serie de recientes currículos que han elaborado estos objetivos básicos y métodos pedagógicos como orientación a una práctica educativa de calidad en los centros infantiles: Un currículo de 0-4 años (SINGER y KLEEREKOPER, 2009), que hace referencia a aspectos pedagógicos importantes como: el

desarrollo de la relación entre el educador y el niño, la manera como los niños aprenden individualmente y en grupo, la importancia de la cooperación con las familias, la influencia del diseño de los espacios, el cuidado corporal a los pequeños y rituales en la práctica diaria; un currículo de 4-13 años (SCHREUDER et al., 2011), que profundiza en los temas relevantes del currículo anterior para la edad mencionada, dando especial relevancia al desarrollo de la autonomía y la participación de los niños, y a los distintos roles que desempeña el educador; un currículo sobre la Diversidad en la primera infancia (VAN KEULEN y SINGER, 2012), que se centra en la diversidad de los niños, las familias y los educadores, y en la política de diversidad en los centros; y un currículo dirigido especialmente a familias de acogida (*family care*). Según la nueva ley los centros tienen que escribir un (escueto) proyecto pedagógico y presentarlo a la directiva de padres: objetivos, métodos, organización de los grupos, reglas del centro vigentes, atención al juego libre, pausas, rol de los profesionales. A los centros subvencionados con fondos públicos se les exige además, cursos de formación continuada y supervisión. Desde el año 2007 es obligatorio el seguimiento de los niños a través del llamado ‘registro infantil’ (*kinderdossier*). ¿Qué desafíos presenta el presente sistema de atención a la primera infancia en Holanda? Existen desafíos para la igualdad: sólo tienen acceso a los centros de día las familias en las que los padres o madres trabajan; son más rentables los servicios en áreas privilegiadas y hay división a través de la línea de riqueza-pobreza: por la subida de la contribución, las familias pobres dejan de llevar a sus hijos a los centros infantiles.

También hay desafíos en torno a la calidad pedagógica: la cualificación -a nivel profesional de los educadores- y la calidad pedagógica: Competencias como evaluación, reflexión y planificación reciben poca atención en la formación inicial (FUKKINK, 2009). Tampoco hay garantía de la continuidad del ratio y no hay inspección o monitoreo de la calidad pedagógica de los centros. Los objetivos básicos, descritos al comienzo de este párrafo, no se ven como medio para conseguir estándares profesionales, sino, en algunos casos y por algunos servicios, como fin en sí. Sin embargo a partir del año 2009 hay una clara conciencia, entre distintos grupos profesionales del sector de la primera infancia, de que es necesario crear un sistema de certificación y evaluación que permita evaluar la calidad pedagógica. Grupos como la plataforma nacional de pedagogos, asociaciones de padres, el instituto para la mejora pedagógica de los profesionales y organizaciones de empresarios de la primera infancia conscientes de su tarea social. Muchos servicios de atención a la primera infancia están incluyendo, por iniciativa propia, profesionales con una educación más alta que la exigida (por ejemplo 4 años de *non-university higher education college*) y amplían sus equipos directivos con estos graduados. También ofrecen a los educadores, que inician su profesión, un curso de formación interno para paliar las deficiencias constatadas en los estudios de formación inicial. Y recientemente se están favoreciendo convenios regionales (*Regionale Convenanten*) entre los institutos de formación inicial y los diversos servicios de atención a la primera infancia en el entorno de estos institutos. Estos convenios están sujetos a criterios de calidad pedagógica a nivel

nacional (hacen hincapié en los cuatro objetivos básicos del desarrollo infantil en la primera infancia) y tienen como misión: introducir sistemáticamente los distintos currículos de los que se ha hablado anteriormente y unificar el sistema de apoyo pedagógico y de evaluación:

“En estos convenios se trata de que la formación y la práctica dejen de ser dos campos enfrentados y se unan para mejorar la calidad del sector infantil. Se espera que dentro de tres años los primeros resultados se puedan hacer palpables, cuando la primera promoción de estudiantes tenga su nuevo diploma” (WIESMAN, 2012/5:5).

## **2. UN SISTEMA DE APOYO COMPETENTE**

“El acceso sin calidad tiene poco mérito... No basta con aumentar el número de plazas: los servicios han de ser de calidad y deben ir más allá de consideraciones sobre el mercado laboral” (POKORNY, 2011: 31). Sabemos que los centros infantiles de alta calidad proporcionan mayores oportunidades a los niños en la sociedad y que, por el contrario, la baja calidad de los centros tiene sobre todo una influencia negativa en los niños de entornos desfavorecidos. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de alta calidad de los centros en la primera infancia? ¿Cómo podemos garantizarla? ¿Qué competencias profesionales son necesarias para lograrlo? ¿Qué tipo de formación necesitan los futuros educadores y técnicos de las escuelas infantiles?

“La adquisición de competencias de los profesionales en la primera infancia no son el producto de cursos de formación siguiendo un currículo prescriptivo detallado” (URBAN, 2006), sin embargo, este modelo de aprendizaje se sigue utilizando actualmente en formación inicial. “No estamos dirigiendo a los niños a un futuro que es, en general, ya conocido por los adultos (...) todos debemos aprender a leer nuevos mapas” (URBAN, 2006); sin embargo, esta no es una práctica habitual. Un currículo con normas preestablecidas pone en peligro la experimentación y la innovación pedagógica, fomenta la instrumentalización de las experiencias y no da respuesta a demandas complejas. Los educadores de la primera infancia se enfrentan en el día a día: a diferentes valores y normas de las familias, a distintos valores de colegas y del equipo directivo, y a cambiantes y complejas políticas de educación. Estos profesionales desarrollan sus competencias profesionales en las interacciones personales (URBAN, 2006) y pueden llegar a entrar en conflicto con sus propios valores y normas a tres niveles (ANNING, 2005): en la interacción con las familias - en un intento de aunar propias creencias pedagógicas con las de las familias; en la cooperación con colegas o en un equipo multidisciplinario; y en la implementación de políticas locales, regionales o nacionales. En este contexto de diversidad, y a medida que la práctica se va haciendo cada vez más compleja, hay que crear una comunidad reflexiva y democrática de profesionales (URBAN, 2006; PEETERS, 2008). Una comunidad consciente de la importancia de desarrollar una actitud profesional, en cuanto al conocimiento y el trato de la diversidad y la igualdad, lo que significa:



“garantizar la equidad en el acceso, la participación y resultados para todos los niños y sus familias” (DECET/ISSA, 2011:31).

Crear una comunidad profesional de aprendizaje en una sociedad en permanente cambio, implica desafiar constantemente los conocimientos adquiridos. Sólo podemos hablar de profesionales competentes, si esos profesionales son apoyados por un ‘sistema competente’ (CORE, 2011). En la actualidad, no obstante, sigue dominando el enfoque conservador e individualista sobre cómo desarrollar óptimamente las competencias: cada individuo tiene que hacer lo posible para mejorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes. Sin embargo, la comprensión internacional de la profesionalización en la primera infancia - desde el punto de vista de investigadores, profesionales y responsables políticos - está cambiando hacia nuevas exigencias: no sólo conlleva aprendizaje individual, sino también interacción y colaboración estrecha entre educadores, miembros de los equipos directivos y otras muchas partes implicadas (VAN KEULEN, 2010). Los estudios de casos explorados en CORE demuestran que existen diferentes vías de profesionalización:

“Colaboraciones entre instituciones infantiles locales (a través del rol de los pedagogistas en Pistoia); entre centros infantiles y otros tipos de centros, como pueden ser centros de salud y servicios sociales de la comunidad (Children’s Centros de Inglaterra); entre centros infantiles y escuelas de educación primaria para facilitar la transición (Eslovenia); entre centros infantiles e instituciones de formación (Lyon); o entre centros infantiles y los responsables municipales técnicos y políticos (Polonia, Pistoia y Gante)” (VANDENBROECK and URBAN, 2011:9).

Este aprendizaje colectivo en equipo se debe llevar a cabo en comunidades de aprendizaje profesionales (VERBIEST, 2008) y en comunidades de aprendizaje crítico, de modo que sus profesionales puedan ser capaces de transformar la práctica mediante la reflexión crítica (WHALLEY, 2001). Se necesita una actitud reflexiva hacia el conocimiento y la práctica (MACNAUGHTON, 2005; URBAN, 2008). Así como desarrollar una actitud participativa y de investigación práctica (URBAN, 2008; PEETERS, 2008a, b; VAN KEULEN, Eds, 2012). Conseguir unos servicios de calidad en la primera infancia depende también de otros factores influyentes:

“Condiciones laborales que reduzcan la movilidad del personal, un apoyo pedagógico permanente para documentar de forma sistemática y reflexionar sobre la práctica de una manera crítica, y la construcción pedagógica a través del diálogo entre la teoría y la práctica” (CORE, 2011:27).

### **3. APRENDIZAJE PERMANENTE EN EQUIPO PARA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA**

El proyecto Aprendizaje Permanente en Equipo (2007-2008) fue puesto en marcha como ampliación de un proyecto anterior (Familias y Diversidad, 2003-2006), que tenía como objetivo promover una mayor participación de familias en los centros de primera infancia, y desarrollar una política enfocada hacia la atención a la diversidad entre familias. El proyecto inicial, financiado por la Fundación Van Leer, fue realizado junto con *partners*

de la red europea DECET (Red de Diversidad en Educación Infantil y Formación) y tuvo como resultado varias publicaciones y el desarrollo de varios métodos: Un método (denominado ‘el muro familiar’) para favorecer la documentación de las familias y su entorno (DOELEMAN, 2006); un método de aprendizaje a través de la reflexión sistémica sobre los conflictos en la comunicación entre educadores y familias (DE GRAAFF, 2006b); una publicación que ofrece un marco teórico-práctico sobre los distintos roles que desempeñan los educadores y las familias, resalta valores como el respeto mutuo y la equidad, explora las existentes relaciones de poder, y describe metodologías para llevar a la práctica diaria (VAN KEULEN, 2006); y cuestionarios para evaluar la diversidad de la participación de las familias (DE GRAAFF, 2006a; DE GRAAFF and VAN KEULEN, 2008). Este proyecto inicial, tan fructífero y exitoso en varios países europeos, también puso de manifiesto una preocupación compartida por todos los involucrados: ¿Qué ocurriría al finalizar el proyecto con las metodologías desarrolladas? ¿Serían aplicadas de forma continuada en los centros infantiles o abandonadas después de unos meses? ¿Qué ocurriría si los educadores formados en estas metodologías cambiaran de centro? Estas preguntas configuraron el inicio del diseño del nuevo proyecto.

El objetivo del proyecto Aprendizaje Permanente en Equipo era afianzar en la práctica diaria las metodologías desarrolladas entorno a la diversidad familiar en el proyecto anterior, y favorecer de forma permanente la comunicación entre profesionales y familias. Se trataba de crear una “comunidad de aprendizaje”, asumir un proceso de aprendizaje constante entre los profesionales, fomentar una activa actitud crítica y reflexiva entre ellos, trascender de un aprendizaje fundamentalmente individual al aprendizaje cooperativo en equipo y conectar el conocimiento teórico a la puesta en práctica de una política educativa de calidad hacia las familias. Transferir los nuevos requisitos de profesionalización a la práctica diaria de los servicios de educación a la primera infancia supone un gran desafío. La práctica diaria conlleva dilemas y exige respuestas concretas a situaciones complejas en el entorno de los niños y sus familias. Las cuestiones importantes al comienzo del proyecto eran: a) ¿cómo operacionalizar el concepto de comunidad crítica de aprendizaje? ¿Cómo describir y poner en marcha un modelo (innovador) de aprendizaje continuado y sostenible en centros de preescolar?; b) ¿cómo crear una comunidad de aprendizaje crítico a distintos niveles?: a nivel de educadores, equipos de apoyo pedagógico y directivas a nivel de centro, y directivas a nivel regional o nacional; c) por último, ¿cómo crear espacios para entablar un diálogo y un debate en contextos de diversidad? Espacios que dieran cabida a cambios personales y profesionales, dentro de los equipos, y de una manera permanente.

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo se desarrolló durante dos años (2007-2008), a través de un proyecto de formación e investigación-acción. El proyecto, financiado por la Fundación Van Leer, lo llevó a cabo MUTANT, una pequeña agencia independiente holandesa, que apoya con métodos pedagógicos innovadores,

formación y consultoría a los profesionales e instituciones en la primera infancia, el bienestar y la salud. El respeto por la diversidad es un tema clave en todas sus acciones. El modelo fue construido con cuatro centros de primera infancia (centros de día de 0 a 4 años, centros para después de la escuela (de 4 a 12 años) y centros 'de juego' (de 2 a 4 años). Los centros fueron elegidos por su diversidad, tanto en cuanto a las familias (diversidad cultural y diferentes niveles de educación) como a la diversidad cultural dentro de los equipos. Los centros (Skar en Arnhem, Kanteel en Den Bosch, Partou en Dordrecht y Knooppunt Kralingen en Rotterdam) estaban situados en la parte oriental, central y occidental de Holanda. Tres de ellos en zonas multiculturales de Rotterdam, Dordrecht y Arnhem.

### **3.1. Elementos clave del modelo**

El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo implica un cambio fundamental de perspectiva en cuanto a la adquisición de competencias y la forma de trabajo en centros infantiles y por ello plantea cuestiones críticas sobre el conocimiento y la práctica a través de una reflexión sistemática sobre lo que los niños, las familias y el contexto necesitan. Intervenciones de formación y supervisión fueron planificadas a distintos niveles en los centros, con el fin de asegurar un aprendizaje sostenible. Durante un período de 10 meses sesenta educadores y diez representantes de equipos directivos (a nivel de centro local y a nivel regional o nacional) recibieron el apoyo siguiente:

- Los equipos de educadores, junto con sus directores de centro, siguieron un curso de formación de seis sesiones. Los participantes contribuyeron activamente a la construcción de varios instrumentos útiles para el aprendizaje sostenible en equipo.
- Los directores de los centros, junto con los responsables del apoyo pedagógico de los equipos, recibieron supervisión entre medias de las mencionadas sesiones de formación, y mientras que la exploración y construcción de los nuevos instrumentos de aprendizaje seguía en los respectivos equipos.
- Los directores a nivel institucional central recibieron apoyo para desarrollar planes hacia un cambio sostenible y para la aplicación de los nuevos instrumentos de aprendizaje en el resto de los centros de la institución.

En base a la teoría e investigación con respecto a una práctica reflexiva y comunidades de aprendizaje crítico (KORTHAGE y LAGERWERF, 2008; MACNAUGHTON, 2005; PEETERS, 2008a, b; URBAN, 2008; VERBIEST, 2008; WHALLEY, 2001) distinguimos tres niveles en el proceso de reflexión (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010):

- Reflexión individual: sobre la identidad personal y profesional como educador.
- Reflexión en equipo: sobre la práctica y la cooperación con las familias y los niños.

- Reflexión crítica: individual y en equipo con el objetivo de crear una acción de cambio social en el propio centro de atención a la primera infancia. Donde la reflexión sistemática “habitual” es la llave para mejorar la calidad pedagógica, la reflexión crítica intenta realizar un cambio social profundo hacia una práctica democrática e inclusiva que trabaja por la igualdad.

Los aspectos fundamentales que caracterizan las comunidades de aprendizaje reflexivo y crítico (véase referencias en el párrafo anterior) fueron elaborados en el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo. Las comunidades de aprendizaje reflexivo y crítico se caracterizan por los siguientes aspectos (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010):

- *Aprenden desde “dentro”*: valoran las cualidades personales y profesionales que los profesionales aportan; parten de las experiencias, motivaciones y aspiraciones de los profesionales; dan cabida a la reflexión personal, ofreciendo la atención necesaria al análisis del propio contexto y dedican atención a las emociones que surgen en la práctica.
- *Son altamente cooperativas*: estimulan el desarrollo de una actitud de colaboración democrática en equipo, y valoran una comunicación abierta, donde cada voz es escuchada. Los profesionales aprenden con y de (la colaboración entre) compañeros; son conscientes de su interdependencia para poder dar respuesta a los desafíos que la práctica diaria conlleva; la responsabilidad del proceso de aprendizaje es compartido por todas las partes involucradas; y se estimula la plena participación.
- *Están orientadas hacia una actitud de investigación y al diálogo*: fomentan una actitud orientada a innovar e indagar nuevas estrategias de atención a la infancia o a la participación de las familias; son comunidades donde todos los involucrados están invitados a hacer preguntas de reflexión crítica y entablar un diálogo en un ambiente de convivencia democrática.
- *Estimulan la construcción del conocimiento crítico junto con los padres, los niños y los compañeros de trabajo*, promoviendo una actitud de innovación e investigación y utilizando desacuerdos como fuente de nuevos conocimientos.
- *Están orientadas al cambio, a la justicia social y los valores democráticos*.

### **3.1.1. Instrumentos de Aprendizaje Permanente en Equipo**

En el transcurso del proyecto (2007-2008) se desarrollaron y fueron construidos ocho instrumentos de Aprendizaje Permanente en Equipo. Como estos instrumentos de aprendizaje sólo tienen un efecto motivador óptimo cuando se aplican a un aspecto pedagógico que se considera parte importante del trabajo educativo, fueron aplicados en la mejora de la cooperación entre educadores y familias, dando especial atención a la

diversidad entre ellas (DE GRAAFF y VAN KEULEN, 2008). Los centros participantes en el proyecto ya aplicaban con anterioridad los métodos conocidos por su efectivo apoyo a la cooperación con familias (proyecto Familias y Diversidad, 2003-2006).

A continuación presentamos los ocho instrumentos de aprendizaje crítico desarrollados (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010):

1. *Nombrar cualidades*. Con este instrumento (nombrar, valorar y reflexionar sobre cualidades propias y de colegas y familias) se trata de empoderar al profesional, de que sea consciente de sus cualidades, de reforzarlas y de que las utilice en la práctica. A través de este instrumento se adquiere además una idea del potencial de un equipo y de las posibles áreas de crecimiento.
2. *Hacer preguntas críticas*. El objetivo aquí es valorar la reflexión crítica y hacer preguntas críticas de manera que en la práctica diaria no se excluya, consciente o inconscientemente, a niños, familias o colegas. ¿Por qué actuamos de la manera que lo hacemos? ¿Qué imagen tenemos de los niños y las familias que visitan nuestro centro? ¿Qué imagen tenemos de colegas que tienen una cultura de origen diferente a la nuestra? ¿A quién privilegiamos con nuestra manera de proceder? ¿Qué voces acallamos? Tener una actitud crítica hacia el propio conocimiento y práctica, implica ser consciente de la subjetividad del conocimiento y de la influencia de éste sobre las propias acciones.
3. *Llevar un diario de proceso de aprendizaje*. A través de un diario y material visual se documenta la reflexión individual y en equipo sobre actividades realizadas. Por ejemplo visitas a familias, la introducción de las familias a los centros a través de un álbum de fotografías, murales sobre contextos familiares, lectura y comprensión de artículos.
4. *Reflexión sobre tres fuentes de conocimiento: conocimiento cognitivo, emocional y práctico*. La reflexión crítica no se lleva a cabo solamente a través de un proceso racional. Profesionales en la primera infancia trabajan intensivamente con niños, familias y colegas. Las emociones son parte de la práctica diaria. Transformación de esta práctica implica integración de las tres fuentes del conocimiento.
5. *Contexto del centro*. El objetivo de este instrumento es fomentar y apoyar el conocimiento y la reflexión sobre el contexto de colegas, familias y del propio centro. Reflexionar sobre los factores físicos, sociales, culturales y económicos que afectan la práctica diaria. Documentar (también visualmente) el contexto cultural de las familias y los profesionales con el objetivo de aprender y comprender mejor las posibles influencias contextuales. Reflexionar críticamente sobre las imágenes que el centro utiliza en el proceso pedagógico (libros, pósteres) o los espacios que se utilizan para recibir a las familias y para hacer reuniones de trabajo. Observar y reflexionar en equipo sobre los propios prejuicios en el contacto con la diversidad existente en el centro.

6. *Formular un reto personal.* El objetivo de formular un 'reto' es el de explorar los objetivos personales y sintonizar mejor con los objetivos profesionales del resto del equipo y del centro. Junto a la formulación de un reto concreto, se promueve la iniciativa y una actitud positiva hacia el cambio.
7. *Cooperación con un colega- 'amigo-crítico'.* Un colega actúa como un compañero profesional y 'amigo-crítico' para llevar a cabo actividades conjuntamente, planificarlas y evaluarlas. Este 'amigo-crítico' apoya en momentos de inseguridad, da *feedback* y hace preguntas críticas sobre la práctica del compañero.
8. *Contrato democrático de una comunidad de aprendizaje.* Los educadores elaboran principios que describen cómo los miembros de un equipo desean comunicarse entre ellos. Es un compromiso de querer ser una comunidad de aprendizaje que valora principios democráticos en la interacción y en la acción diaria. Por ejemplo, principios como: todo el mundo tiene la oportunidad de hablar en nuestro centro, nos valoramos y apoyamos mutuamente, sabemos guardar confidencialidad, llevamos nuestra propia responsabilidad, estamos abiertos a nuevas ideas, nos respetamos mutuamente. Este contrato democrático se evalúa regularmente.

#### **4. EXPERIENCIAS Y RESULTADOS**

Los primeros resultados del proyecto eran visibles en las experiencias de los cuatro centros piloto. La construcción de los métodos de aprendizaje, durante las sesiones de formación y en la práctica diaria, contribuyeron al empoderamiento de los educadores de la primera infancia y a fortalecer los procesos de aprendizaje, tanto individuales como en equipo. El sentido de compromiso al trabajo pedagógico aumentó notablemente y los educadores decían estar más entusiasmados y disfrutar más de su trabajo. También estaban más dispuestos a cooperar entre ellos y a contribuir a las tareas colectivas; sentían además una mayor necesidad de compartir información entre ellos. Algunos equipos daban cuenta de un sentimiento colectivo de unidad que no estaba presente antes del inicio del proyecto. Compartir y dialogar se hizo cada vez más una parte regular de su trabajo, sus debates ganaron en profundidad:

“Hemos hecho más hincapié en desarrollar distintas cualidades en nuestro equipo: estar más abiertos a nuevas ideas, mostrar menos negatividad y más alegría, ser positivos y más directos (educadora)” (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010:84).

La capacidad de reflexión crítica mejoró en los distintos niveles de los servicios de atención a la primera infancia. Los educadores fueron capaces de reflexionar críticamente sobre la calidad y equidad en sus contactos con las familias, lo que tuvo un impacto positivo en su nueva forma de comunicarse con ellas, especialmente con aquellas familias con las que la comunicación no era ideal o apenas existente. Una educadora nos cuenta este proceso de transformación:

“¿Cómo nos comunicamos con padres que no se ajustan a nuestra imagen ideal de padre o madre de familia?, esta pregunta se nos quedó realmente grabada. A los padres o madres que rara vez se toman el tiempo para conversar, no, a ellos no les apreciábamos mucho. Desde el inicio del proyecto fuimos muy conscientes de esta actitud negativa. Y, sin embargo, está bien fijarse en las cualidades que las familias y cada uno de sus miembros poseen, especialmente de aquellos padres con los que tenemos más dificultades en la comunicación (educadora)” (VAN KEULEN y DEL BARRIO SAIZ, 2010:90).

Tanto los educadores como los miembros del equipo directivo resaltaron el hecho de que muy pocas veces se apoyaban entre ellos de forma positiva. Los miembros del equipo directivo, a nivel central, se dieron cuenta de la importancia que tendría mostrar una conducta similar a nivel de organización:

“Si esperamos de los educadores una comunicación positiva y constructiva hacia las familias, también deberíamos actuar así con ellos y entre colegas a nivel central (directivo a nivel central)” (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010:167).

El instrumento “formular un reto personal” funcionó bien en relación con “el diario de aprendizaje”. Los educadores aprendieron a formular objetivos de aprendizaje en base a sus propias preguntas y dilemas sobre la práctica y a realizar una documentación sistemática de sus experiencias y resultados. El instrumento de aprendizaje “cooperación con un colega-amigo crítico” dio a los educadores la posibilidad de reflexionar más profundamente sobre su trabajo y de apoyarse y aprender mutuamente. Los educadores se mostraron complacidos por sus nuevos conocimientos sobre ‘el contexto del centro, las familias y sus colegas’. Fueron más conscientes de la conexión entre su propio centro y la comunidad a la que sirven. Se sorprendieron por el número de actividades sociales existentes en las inmediaciones: cursos para apoyar a niños mayores con sus deberes, actividades para mujeres, clases de idiomas. Y esta nueva información podían pasarla a las familias. Los educadores compusieron un álbum de fotos del centro y su entorno, e hicieron una reflexión crítica sobre el contexto. La información recibida durante las visitas domiciliarias promovió una mayor cooperación con las familias: ‘obtuvimos una imagen diferente de las familias y eso nos proporcionó una mayor confianza mutua’ (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010:130), lo que facilitó también la reflexión sobre su rol profesional en relación con las familias. Por último, el desarrollo de un ‘contrato democrático como comunidad de aprendizaje’ habilitó a los equipos a explorar principios sobre como querían trabajar juntos. Tuvieron que aprender a entender sus emociones y pensamientos relacionados con los propios valores. Mediante la operacionalización de los principios, los equipos crearon un lugar común en el que el “conocimiento” podía ser explorado y construido con sus colegas.

#### **4.1. Factores que facilitan la práctica reflexiva**

Un sentido de confianza mutua dentro de un equipo es una condición importante para el desarrollo de competencias profesionales que favorecen el respeto a la diversidad.

Competencias como la apertura al diálogo, aprender de desacuerdos, ser capaz de asumir una actitud de investigación, ser capaz de construir conocimiento pedagógico junto con colegas, padres y niños, trabajar hacia un cambio social (DECET/ISSA, 2011). Los ocho instrumentos de aprendizaje en equipo parecen haber proporcionado ‘espacios de confianza’ concretos, desde los cuales, tanto el desarrollo profesional y personal como el desarrollo en equipo, podía tener lugar. La sinergia que surgió en los equipos era visible.

Sin embargo, dos factores fueron determinantes e importantes para el éxito del proyecto. La inversión estructural de suficiente tiempo dentro de los centros, para facilitar el proceso de reflexión, y un sistema de apoyo pedagógico sistemático. Estos dos factores son condiciones fundamentales para crear prácticas reflexivas y democráticas en los servicios a la primera infancia. Estos servicios tratan a menudo de introducir la reflexión en el marco de las reuniones regulares de trabajo pero no es posible mejorar la calidad en los centros de la primera infancia, sin tiempo específico para ello (WHALLEY, 2001). También la supervisión es una función frecuentemente abandonada en los centros, sin embargo los educadores la necesitan para hacer frente a su compleja tarea. En nuestro proyecto a través de un sistema de apoyo pedagógico sistemático, y en tan sólo 10 meses, los educadores - con un nivel de tres años de formación profesional- fueron capaces de hacer auto-reflexión, una reflexión a nivel de equipo y reflexión crítica, lo que revela la necesidad de ciertas condiciones estructurales para garantizar cambios de aprendizaje permanente. Para reflexionar se necesita crear espacio y tiempo dentro del horario de trabajo e implementar o intensificar la supervisión de los equipos de educadores. El estudio CORE (2011) aboga por pagar “tiempo sin contacto” con los niños, con el fin de crear una práctica reflexiva y mejorar la planificación y documentación. El modelo Aprendizaje Permanente en Equipo y sus instrumentos, el método de monitoreo y las experiencias y resultados del proyecto han sido descritos en una publicación (VAN KEULEN and DEL BARRIO SAIZ, 2010), que puede ser utilizada con educadores en formación continuada, así como con estudiantes en los institutos de formación inicial. La publicación constituye la base para un programa de formación continuada, acreditado a nivel nacional en Holanda. El proyecto ha sido seleccionado como un ejemplo de buena práctica en el estudio de la primera infancia de la Federación Sindical Internacional de la Educación, ejecutado por la Universidad de Halle (URBAN, 2009). Y en el año 2012 dos centros de primera infancia en Holanda (uno a nivel local y otro a nivel nacional) están trabajando con el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, como parte del proyecto piloto ‘*Childcare centers as learning organisations*’, un proyecto nacional en el que participan otros nueve centros para impulsar la calidad pedagógica en la primera infancia. El Instituto para la mejora pedagógica de los profesionales de la primera infancia (*Bureau Kwaliteit Kinderopvang*) y un centro para la innovación educativa (*CED-Groep*) monitorean y evalúan este proyecto piloto, cuyos resultados serán publicados a comienzos del año 2013.



En cuanto a los resultados preliminares de uno de los centros que han utilizado el modelo Aprendizaje Permanente en Equipo (cuyo objetivo para participar en el piloto era mejorar la cooperación en su equipo), podemos mencionar que tanto los educadores como la directiva y el equipo pedagógico están dando mayor importancia y reservando más tiempo para intercambiar ideas y reflexiones sobre como experimentan sus distintos roles y responsabilidades. Los profesionales de este centro han trabajado de forma conjunta en la redefinición de sus roles y responsabilidades y resaltan que son más conscientes de que los conflictos profesionales que surgen en la comunicación diaria o durante reuniones de trabajo, no sólo dependen de las personas involucradas en ellos, sino también del contexto en el que se dan lugar. Por ejemplo la forma en que están estructuradas las reuniones en el centro está siendo objeto de reflexión crítica en equipo, con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos planeados con anterioridad pero que en la práctica se iban relegando con frecuencia. También es de destacar que de nuevo el enfoque positivo del modelo (a través del instrumento Nombrar cualidades) y la exploración conjunta de principios de convivencia profesional (a través del Contrato democrático de una comunidad de aprendizaje) han dado un nuevo impulso a la cooperación en el equipo en este centro.

## **5. CONCLUSIONES Y POSIBLES IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUADA**

Los resultados del proyecto de investigación práctica aquí expuesto, y nuestras últimas experiencias en la aplicación del modelo Aprendizaje Permanente en Equipo, están en concordancia con las conclusiones del estudio CORE que revelan que los equipos de profesionales – educadores, auxiliares técnicos y directivas-, trabajando en comunidades de aprendizaje crítico, pueden contribuir significativamente a la profesionalización y democratización de la práctica de la educación infantil. Para ello, se hace necesario un soporte estructural: a) un enfoque sistémico en la formación inicial y continuada, es decir una valoración y utilización del contexto personal, del grupo, de la institución y del entorno físico y político/social; b) supervisión sistemática, como por ejemplo la ofrecida en nuestro proyecto (véase 3.1.); c) mayor participación de educadores en proyectos de investigación práctica, ya que estimulan el empoderamiento de los educadores y fortalecen el proceso de aprendizaje, como así hemos podido comprobar (véase 4.); d) mayor oportunidad de trabajar en contextos de aprendizaje multidisciplinarios, como lo demuestran los estudios de casos explorados en CORE (véase 2.), la formación conjunta de educadores y directores de centro en nuestro proyecto (véase 3.1.), y la formación conjunta de directores de centro, equipos de soporte institucional y la directora institucional en nuestras recientes experiencias; e) más atención a la diversidad en los equipos y en las familias (diversidad cultural, social, por necesidades especiales, de género e intergeneracional), pues “los profesionales y los coordinadores pedagógicos que trabajan en contextos de diversidad comentan que su profesionalidad ha aumentado a través del contacto con familias y niños en situaciones muy diversas” (PEETERS and BRANDT, 2011:15), e igualmente en nuestro

proyecto podíamos constatar que los equipos multiculturales eran más creativos y efectivos en su forma de comunicar con familias culturalmente diversas que los equipos monoculturales; f) por último se hace imprescindible: tiempo estructural para planificar, reflexionar y documentar (véase 4.1.).

¿Son transferibles los resultados aquí expuestos a otros contextos? Creemos que sí, puesto que el estudio CORE ha puesto claramente de manifiesto que altos niveles de competencias sistémicas son necesarios, lo que supone tener en cuenta la diversidad contextual del sector en cada país. ¿Qué posibles implicaciones podrían tener los resultados y experiencias, aquí presentados, para la formación de los profesionales en la educación infantil? Pensamos que la formación inicial y continuada debería centrarse en los siguientes aspectos:

*Valores democráticos* como la igualdad, el respeto a la diversidad y el derecho a la participación. Los educadores necesitan un ambiente de aprendizaje seguro para ganar confianza en sí mismos y expresar así libremente sus opiniones y sentimientos, con el fin de entablar un diálogo abierto con familias y colegas que piensan diferente. Los educadores tienen que proporcionar a los niños un espacio seguro y de confianza para poder aprender, pero ellos también necesitan un espacio seguro, un espacio donde los valores democráticos sean la base de la comunicación.

*La cooperación en equipo y el desarrollo de una actitud cooperativa:* Estimulando el aprendizaje en equipo como sistema de apoyo; aprendiendo a reflexionar sobre el propio rol en la práctica diaria, la propia forma de interacción y comunicación con niños, padres y colegas; aprendiendo de las diferentes cualidades e ideas de los colegas, y creando espacio para explorar las emociones y los desacuerdos, y así comprender mejor la práctica. Estimulando el aprendizaje en los equipos, como lugar para desarrollar cualidades individuales, y valorando la motivación individual, se genera sinergia en el equipo, lo que contribuye a una mayor actitud colaborativa.

*El empoderamiento de los educadores y el desarrollo de una actitud de investigación.* Muchos educadores piensan que no tienen el poder para influenciar su práctica, ya que no están involucrados en las decisiones que conllevan cambios en los equipos o en los centros. Sería importante estimular el desarrollo de una actitud participativa y de investigación, donde los profesionales se puedan atrever a experimentar con nuevos comportamientos, y valorar tanto la participación activa como la toma de decisiones de los profesionales dentro de sus equipos. Para ello, sería necesario promover la investigación práctica, un método participativo para favorecer el cambio en la práctica diaria, a través de la acción, la documentación y la reflexión.

*El desarrollo de una cultura de activa escucha, cuestionamiento y reflexión crítica:* Haciendo posible la exploración y valoración de diferentes perspectivas, valorando enfoques holísticos y de contexto, y promoviendo el compromiso social. También preparando a los profesionales a situaciones complejas y de incertidumbre en la práctica diaria. Los profesionales de la educación infantil deben estar abiertos a la imprevisibilidad y complejidad de su trabajo. De ahí la necesidad de una actitud de cuestionamiento e investigación permanente, que de este modo también pueden estimular en los niños. Y por último pero no menos importante:

*Favorecer una imagen profesional de la profesión de la primera infancia,* ya que los educadores son modelo de conducta para los niños, colaboran con las familias en la educación de los niños, y tienen muchas responsabilidades como miembros de un equipo en los centros y comunidades. Los educadores de la primera infancia llevan a cabo una tarea compleja y poseen el potencial necesario para convertirse en actores de cambio social, siempre y cuando se les dé un adecuado soporte profesional y estructural. Cuando los profesionales puedan participar, aprender y trabajar en equipo, apoyados por un sistema competente donde además se les reconozca su labor, operarán más profesionalmente y aumentará la calidad de su trabajo.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANNING, A. (2005): Investigating the impact of working in multy-agency service delivery setting in the UK on early years practitioner's beliefs and practices, *Journal of early childhood research*, 3 (1), pp. 19-50.
- CORE (2011): Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture (University of East London and University of Ghent). ([www.vbjk.be](http://www.vbjk.be))
- DECET/ISSA Brochure, (2011): Diversity and Social Inclusion - Exploring Competences for Professional Practice in Early Childhood Education and Care (developed and published jointly by DECET and ISSA). ([www.decet.org](http://www.decet.org)) ([www.issa.nl](http://www.issa.nl)).
- DE GRAAFF, F. (2006a): Onderzoek diversiteit en ouderbetrokkenheid in kindercentra. Research Diversity and Parent Involvement in Child care centers (Utrecht, NIVEL)
- DE GRAAFF, F. (2006b): Van botsingen kun je leren. Learning from Conflicts: Method manual to reinforce contacts between parents and professionals in child care (Amsterdam, SWP).
- DE GRAAFF, F. and VAN KEULEN, A. (2008): Making the Road as We Go: Parents and professionals as partners managing diversity in early childhood education (The Hague, Bernard van Leer Foundation).

- DOELEMEN, W. (2006): Families in beeld. Documentation of Families: using visual material to work on an open and respectful climate in childcare centers and (pre)schools (Amsterdam, SWP).
- FUKKINK, R.G. (2009): Missing pages? A study of textbooks for Dutch early childhood teacher education, *Teaching and Teacher Education*, pp.1-6.
- HOL, A. and SCHEPERS, W. en: HOL, A. VAES, M. (Eds.) (2012): *Handboek Management Kinderopvang* (Amsterdam, SWP).
- KORINTUS, (2011): Una ojeada, *Infancia en Europa*, 20, pp. 4-5.
- KORTHAGEN, F. and LAGERWERF, B. (2008): *Leren van binnenuit* (Soest, Nelissen).
- MACNAUGHTON, G. (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying post-structural ideas* (London, Routledge).
- OBERHUEMER, P., SCHREYER, L., & NEUMAN, M.J. (2010): *Professionals in Early Childhood Education and Care systems. European profiles and perspectives* (Opladen & Farmington hills: Barbara Budrich Publishers).
- PEETERS, J. (2008a): *The Construction of a New Profession: a European perspective on professionalism in early childhood education and care* (Amsterdam, SWP).
- PEETERS, J. (2008b): *De warme professional: Begeleid(st)ers kinderopvang construeren professionaliteit*. Gent, Academia Press.
- PEETERS, J. and BRANDT, S. (2011): *Cómo se ayudan los profesionales entre ellos*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 13-15.
- POKORNY, A. (2011): *Nueva dirección en política europea*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 31-33.
- SCHREUDER, L. et al. (2011): *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar* (Reed Business, Amsterdam)
- SINGER and KLEEREKOPER (2009): *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar* (Elsevier gezondheidszorg, Maarssen)
- URBAN M. (2006): *Strategies for Change: Diversity as a challenge for the early year's profession*. Paper presented at Diversity in Early Childhood Education and Training's European Seminar on Respect for Diversity, Equity and Social Inclusion, Barcelona, 20-22 May.
- URBAN, M. (2008): *Dealing with Uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 135-152.
- URBAN, M. (2009): *Early Childhood Education in Europe: achievements, challenges and possibilities* (Brussels, Education International).
- VANDENBROECK, M. and URBAN, M. (2011): *Se necesitan sistemas competentes*, *Infancia en Europa*, 21, pp. 8-10.
- VAN KEULEN, A. (2006): *Partnerschap tussen ouders en beroepskrachten*. *Handboek voor kinderopvang en onderwijs*. Partnership between parents and professionals. Manual for Childcare centers and schools (Amsterdam, SWP).

- VAN KEULEN, A. and DEL BARRIO SAIZ, A. (2010): Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie. Permanent learning. From self-reflection towards team reflection (Amsterdam, SWP).
- VAN KEULEN, A. (2010): The Early Childhood Educator in a Critical Learning Community: Towards sustainable change. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), pp. 106-112.
- VAN KEULEN, A. and SINGER, E. (2012): Samen Verschillend. Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar (Red Business, Amsterdam).
- VAN KEULEN, A. and coll. (2013): Jonge burgers. Kindercentrum als democratische oefenplaats. Young citizens. Childcare centre as space for democratic practice (SWP, Amsterdam).
- VERBIEST, E. (2008): Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen (Antwerp/Apeldoorn, Garant).
- WHALLEY, M. (2001): Working as a Team, in G. Pugh (Ed.) *Contemporary Issues in the Early Years: working collaboratively for children*, 3rd ed. London: Sage.
- WIESMAN, A. (2012): Grip op de opleiding, *Management Kinderopvang*, 5, pp. 5-7.

## **PROFESIOGRAFÍA**

### ***Ana del Barrio***

Psicóloga evolutiva, vive en Holanda y trabaja, desde 1996, en su propia consultoría Ana del Barrio *Training & Consulting* ([www.anadelbarrio.nl](http://www.anadelbarrio.nl)). Apoya a profesionales y centros de la primera infancia y la educación con programas de formación: Respeto a la diversidad y cooperación en equipos. Ha realizado investigación práctica y cualitativa sobre las competencias profesionales de los educadores, en colaboración con MUTANT y la red europea DECET (Diversidad en la Educación Infantil y Formación). Recientemente ha contribuido al DECET/ISSA Brochure (2011) y al estudio CORE (2011). Es coautora de *Aprendizaje Permanente en Equipo* (2010). **Datos de contacto:** Suze Groenewegerf 6, 2253 RX Voorschoten (Holanda). E-mail: [mail@anadelbarrio.nl](mailto:mail@anadelbarrio.nl).

**Fecha de recepción:** 17 de julio de 2012.

**Fecha de revisión:** 6 de octubre y 22 de agosto de 2012.

**Fecha de aceptación:** 17 de julio de 2013.



# 2



## ***LA ASIGNATURA EDUCACIÓN COMPARADA EN EL PROCESO DE BOLONIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES***

***Comparative Education in Bologna Process: an  
exploratory study about students' opinion***

**Carmen M. Fernández\***

### **RESUMEN**

El proceso de Bolonia ha supuesto una transformación profunda de los planes de estudio de la mayoría de los estudios. Ni el Grado de Pedagogía ni la asignatura Educación Comparada han podido eludir esta necesaria renovación. Ante esta coyuntura, el presente artículo plantea, por un lado, la reflexión docente realizada para ajustar esta materia a los nuevos requerimientos metodológicos y, por otro, una vez desarrollada la implementación de esta planificación, los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes para conocer su opinión respecto a la misma. En definitiva, en el proceso de autoevaluación de la propia práctica docente nos parece crucial contar con la opinión de los receptores de nuestra enseñanza, tratando de averiguar el grado de acierto en nuestras decisiones previas, así como en qué medida hemos conseguido los objetivos inicialmente planteados. La finalidad

---

\* Universidad de Oviedo (España).

última será establecer algún tipo de conclusión acerca de la necesidad de incorporar ajustes para los cursos sucesivos, inscribiéndonos así en un proceso de autoevaluación formativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Comparada; Docencia universitaria; Proceso de Bolonia.

## **ABSTRACT**

Most higher education studies have been subjected to profound changes due to Bologna process. Neither the Bachelor Degree in Pedagogy nor the subject Comparative Education can avoid this renovation. Firstly, in this article we focus in our reflection to adjust our subject to the new methodological requirements, and secondly, once our teaching activity has been developed, we also present the results of a questionnaire answered by the students in which they show their opinion about the subject. In short, in the process of evaluation of our own teaching practice, it seems crucial for us to have the opinion of the students who receive our teaching. We will try to point out the degree of success in our previous decisions, and to demonstrate how long the initial goals have been achieved. The ultimate goal is to establish some sort of conclusions about the changes needed for future years.

**KEY WORDS:** Comparative Education; Teaching in higher education; Bologna process.

\*\*\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**

La llegada de los nuevos planes de estudio al amparo del Proceso de Bolonia ha significado para muchos profesores universitarios una oportunidad y necesidad de revisar sus planteamientos docentes. En efecto, estas novedades se deben no sólo a unos requerimientos formales diferentes sino además a una renovación metodológica a la que los estudiantes y docentes no siempre están lo suficientemente acostumbrados. Incluso podría decirse que estos cambios que aparentemente se plantean como meramente funcionales y que alteran la relación entre estudiantes y profesores responden en realidad a un cambio más general de las reglas de juego en un contexto postmoderno (SCOTT, 2012: 96) y a una demanda que se le realiza al docente para elevar el conocimiento a la sociedad, convirtiéndolo en un gestor del mismo (ORTEGA, 2010: 306 y 322), refocalizando su rol y centrándolo en el aprendizaje (FERNÁNDEZ, 2006: 390; PEREYRA, LUZÓN y SEVILLA, 2006: 128; NAYA, FERRER y MARTÍNEZ, 2009: 288).



Con estas premisas de partida, cabe señalar que el curso 2012/2013 supuso la impartición por primera vez de la asignatura Educación Comparada en el nuevo plan de estudios de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Con tal motivo, como docentes, se nos planteaba un reto importante: ¿qué enfoque darle a una asignatura que anteriormente tenía una distribución anual de 9 créditos y que ahora pasaba a ocupar un semestre con un peso total de 6 créditos ECTS?, ¿era viable mantener un planteamiento parecido al de años anteriores cuando ahora el peso de la parte teórica era equivalente al de la práctica?, ¿resultaba pertinente realizar una conversión directa de las antiguas clases teóricas y prácticas de tablero a la nueva estructura que además de éstas incluye tutorías individuales, grupales y procesos de supervisión más personalizados?

Una vez definida la planificación docente a partir de la reflexión sobre éstas y otras preguntas y después de haberla desarrollado en el aula, el objetivo de este estudio es proporcionar información sobre la eficacia de la enseñanza y el acierto logrado en la elección de las estrategias docentes empleadas, tomando como referencia las perspectivas de los alumnos y alumnas. Entendemos por tanto y en ello nos apoyamos, que aunque la propia reflexión resulta irrenunciable, los estudiantes son agentes directos implicados y capaces de juzgar si la docencia recibida les ha ayudado a aprender: en suma, constituyen interesantes jueces para diferenciar una buena o mala actuación del profesor y por tanto un proceso de enseñanza – aprendizaje adecuado (ÁLVAREZ y OTROS, 1999: 274 y 2004: 135; ÁLVAREZ y RODRÍGUEZ, 2000: 10). Dejando al margen la evaluación realizada por la Unidad de Calidad de la Universidad de Oviedo que podría enmarcarse dentro de una modalidad de evaluación sumativa, orientada al control o incluso si se quiere a la rendición de cuentas, se ha contemplado la conveniencia de obtener información más detallada y concreta sobre aspectos propios del funcionamiento interno de la asignatura, que nos informe sobre nuestra actuación y nos ofrezca vías para el perfeccionamiento (ÁLVAREZ y RODRÍGUEZ, 2000: 19; GARCÍA – VALCÁRCEL, 1993: 28; RODRÍGUEZ, 2002: 170; SANTOS, 2003: 81; VILLAR, 2004: 578; ZABALZA, 1990: 300 - 302). Esta evaluación será complementada con la realización de “pseudoevaluaciones” durante el desarrollo de las clases y con los intercambios informales en el transcurso de las tutorías, en los que la docente puede aprovechar para sondear cómo se está desarrollando la marcha del curso, las dificultades que plantea, etc.

Recordamos las palabras de Zabalza (1990: 296) para insistir en la importancia de esta dimensión de la evaluación tantas veces olvidada: “la actuación de los profesores marca la calidad del currículum. Conocer su actuación a través de la evaluación y mejorarla nos llevará directamente a una mejora del currículum en su conjunto”. Coincidimos así en que esta evaluación es una dimensión más de la calidad de la docencia.

## **1. EL MODELO DE ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA PLANIFICACIÓN**

En nuestro proceso de reflexión establecimos que sería inevitable realizar una exhaustiva planificación que permitiera reforzar mediante las sesiones prácticas los bloques conceptuales básicos trabajados en las sesiones teóricas. Además, dado el descenso notable de sesiones expositivas, se imponía la necesidad de ser muy exhaustivos en la selección de temas a trabajar. Nos hemos visto en la obligación de clarificar lo que Sánchez y Leal (2001: 208) denominan la “conciencia del texto”, es decir, lo verdaderamente relevante y sustancial para los estudiantes, ya que exceder estos límites podría suponer sacrificar la comprensión o los propios procesos de apropiación de dichos conocimientos por parte de los estudiantes.

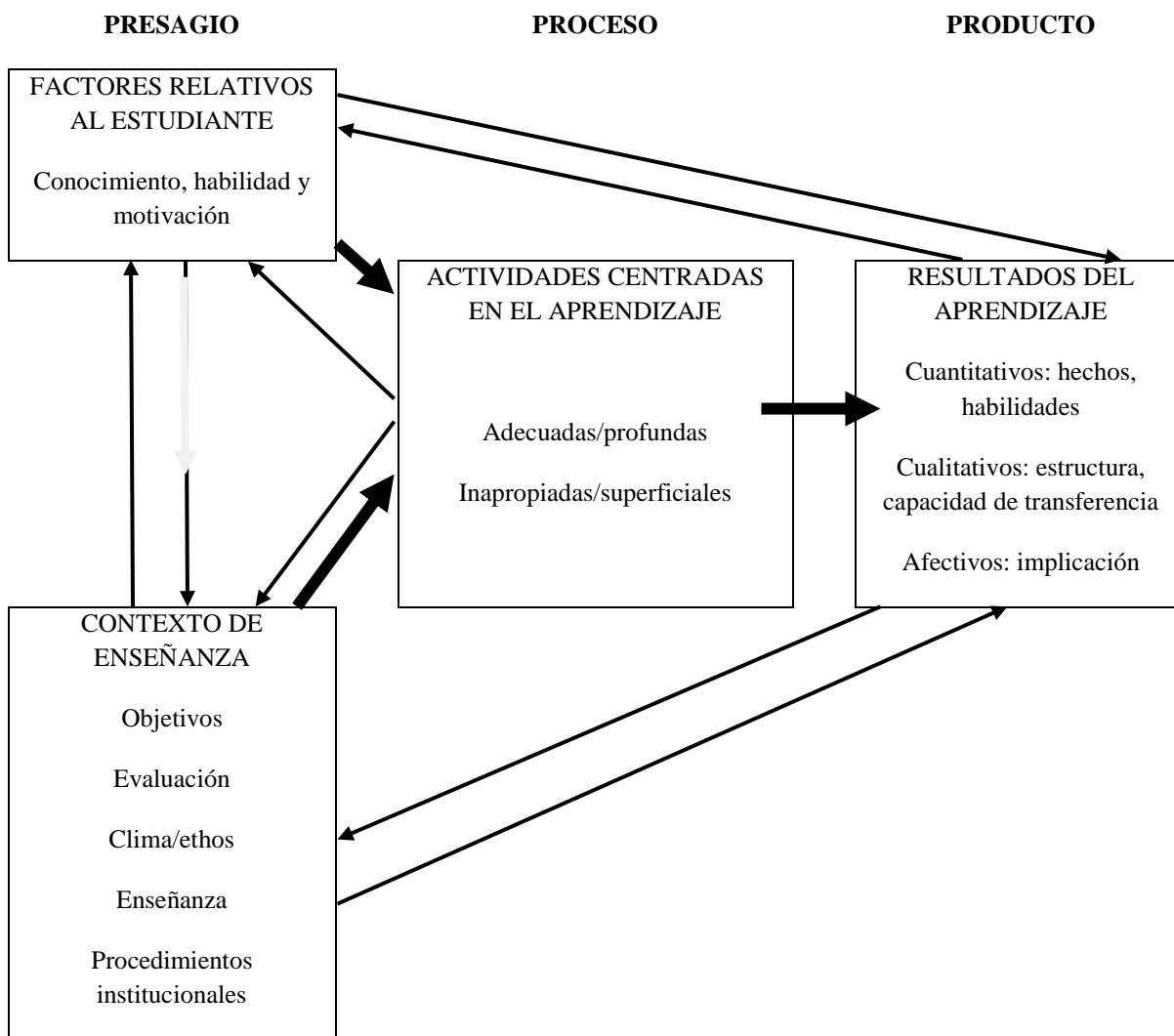
En todo caso, al ser este componente conceptual una parte más del diseño curricular, era prescriptivo además, que los objetivos quedaran suficientemente plasmados en los contenidos, en las actividades, en la metodología y, finalmente, en la evaluación, estableciéndose entre todos ellos una relación dinámica (HERNÁNDEZ, 2004: 85). Nos aproximamos así a lo que Biggs (1999: 25 y ss.) acuñó con el término “alineación constructiva”, queriendo definir con ello la coherencia entre los diversos componentes que configuran el diseño curricular. De esta suerte, este término que parte del llamado método de las 3P toma en consideración tres factores que determinan el procedimiento de enseñanza – aprendizaje: *Presage*, *Process* y *Product* (Ver Gráfico 1).

Puede mantenerse que dicho método de las 3P, expuesto en la década de los 90, resulta de plena vigencia en la actualidad ya que entiende el proceso de enseñanza – aprendizaje como un ecosistema: cada variable se apoya en las precedentes y siguientes y para funcionar correctamente se precisa que todos los elementos estén “alineados” con los restantes. Esta vinculación entre los distintos elementos resulta crucial en el presente contexto de la Educación Superior en tanto en cuanto los alumnos están llamados a asumir un mayor protagonismo, gestionando su aprendizaje (ORTEGA, 2010: 316). En efecto, aunque el profesor no debe perder su función, se ve obligado a realizar una planificación más rigurosa que permita a los alumnos un mejor aprovechamiento de su trabajo no presencial, alcanzar sus competencias académicas y profesionales y donde sea posible apreciar la coherencia interna de las materias impartidas.

De este modo, un desequilibrio en cualquiera de estas variables conduciría según Biggs a una ruptura del sistema que traería como consecuencia una enseñanza pobre, un aprendizaje superficial o la aparición de expectativas y prácticas que contradigan lo que predicamos como profesores. Siendo todos los componentes relevantes como parte del todo, destaca el papel principal que se destina al contexto, es decir: el curriculum que

enseñamos; los métodos de enseñanza que empleamos; los procedimientos de evaluación que escogemos; los modos de dar a conocer los resultados; el clima que generamos en la relación con los estudiantes o el ambiente institucional, es decir, las reglas y procedimientos que seguimos.

**Gráfico 1. El modelo de las 3P como punto de partida**



Fuente: A partir de Biggs (1999: 18).

Tomando este modelo como referencia, planteamos a continuación de manera somera cada una de las dimensiones que nos han llevado a ir tomando decisiones en nuestra planificación docente.

### **1.1. Contexto personal: los estudiantes**

Un primer dato que parece relevante y que llama la atención, es que ha habido un abandono importante de estudiantes que iniciaron sus estudios en primero y que han decidido no continuar con dicha formación. Esta tendencia parece ser un mal endémico de la Universidad española en la que algunas investigaciones muestran que el porcentaje de alumnado que decide abandonar sus estudios antes de finalizarlos alcanza el 50%.

Volviendo a nuestros estudiantes, se puede apreciar a partir de las cifras de matrícula disponibles, que entre el primer y segundo curso del Grado ha habido un descenso de entre 30 y 40 alumnos, reduciéndose notablemente la cifra de 115/130 presentes en algunas asignaturas en el primer año y que dificultaron obviamente el desarrollo de algunas dinámicas de aula que requerían, por su naturaleza, de la presencia de ratios más bajas. En su paso de segundo a tercero, nuevamente se produce una cierta pérdida que nos lleva a situar la matrícula en nuestra asignatura y en otras ubicadas en el mismo curso, en unos 60 estudiantes aproximadamente.

Se trata de un colectivo de estudiantes que, siguiendo la tradición de la Facultad, se encuentra fuertemente feminizado. Por otro lado, sus resultados académicos desde que iniciaron los estudios no han sido especialmente satisfactorios. Sirva como muestra que en el año previo a cursar la asignatura el 42% de los alumnos (34 estudiantes en cifras absolutas) tenían matriculadas más asignaturas que las 10 que el Plan de Estudios prevé para el segundo curso. La dispersión en este sentido oscilaba entre los que tenían una asignatura más, es decir, 11 asignaturas (15 estudiantes), dos asignaturas (10 estudiantes), tres (6 estudiantes), cuatro (2 estudiantes) y cinco (1 estudiante). Sin duda alguna, estos datos proporcionados por la Secretaría del centro, son relevantes desde el punto de vista didáctico y pedagógico y convendría analizar aunque no sea éste el momento para ello, cuáles son las razones que han conducido a esta cohorte de estudiantes a unos resultados académicos que son francamente mejorables y que, en algunos casos, han llevado como se ha visto, al abandono.

## **1.2. Contexto de enseñanza y de las actividades de aprendizaje**

Las orientaciones claras y detalladas constituyen dentro de nuestra propuesta un elemento central. La experiencia docente universitaria durante varios años nos hace concluir que hay una importante diferencia entre la percepción que los docentes tenemos de la claridad de nuestras indicaciones, cómo reciben esta información los estudiantes y cómo la procesan. Por ello, dentro de nuestro modelo resultaba imprescindible elaborar guiones detallados en los que se indicara con el mayor nivel de exhaustividad posible el objetivo de las actividades planteadas y el procedimiento que se debía seguir para su realización; no se trata de improvisaciones sino que todo se incardina en el conjunto de actividades de enseñanza – aprendizaje previstas.

Por otro lado, la explicación mediante lección magistral constituía para nosotros un elemento importante que permitía exponer las ideas básicas de cada uno de los temas, comentando a la vez sus repercusiones. Resulta apropiada cuando deseamos introducir temas nuevos, proporcionar una síntesis y estimular la motivación hacia los contenidos en un grupo que, como el nuestro, se preveía relativamente numeroso (ALEGRE y VILLAR, 2004: 418; MARCELO y ESTEBARANZ, 2002: 21; MEDRANO, 2003:158, MINGORANCE, 2002: 122). En efecto, la clase expositiva es un género discursivo, el discurso académico, que tiene la particularidad de poseer una intención didáctica para la que se ponen en juego un conjunto de tácticas referidas al componente verbal pero también al no verbal, requiere de una preparación y ejercitación asociadas a la práctica y debe ir acompañada de una serie de habilidades docentes que la hagan eficaz (ÁLVAREZ y OTROS, 2004: 33; BROWN y ATKINS, 1988: 25 – 32; GARGALLO, FERNÁNDEZ y JIMÉNEZ, 2007: 187).

En la exposición de los diversos temas se optó por una estructura uniforme, que ayudara a los alumnos a ubicarse en los diversos elementos que debían contemplar para el correcto seguimiento y estudio de la asignatura. Estos elementos eran concretamente:

- 1) *Contenidos*. Se ofrecía un esquema orientativo de las ideas teóricas principales que conformaban el tema y que serían trabajadas en el aula en las sesiones expositivas desarrolladas por la docente. Estos contenidos serían reforzados mediante el uso de proyecciones de diapositivas sintéticas y material bibliográfico o audiovisual a disposición de los estudiantes en el Campus Virtual de la Universidad.
- 2) *Tareas de refuerzo y complemento para su trabajo en el aula*. Hemos denominado así al conjunto de pequeñas actividades de corte constructivista que se realizaban en el aula y que pretendían ser “puente cognitivo” entre los nuevos conocimientos y los que los estudiantes podían ya poseer. Su finalidad era el refuerzo o ampliación de alguna de las cuestiones expuestas por la profesora y no tenían el carácter de actividad que se entrega para su calificación sino más bien, el de una tarea que rompía la dinámica de clase magistral, para incidir sobre cuestiones puntuales que debían ser clarificadas. La tipología de estas actividades pretendía ser lo más variada posible: interrogantes para su reflexión individual partiendo de algún material escrito, visual o gráfico; análisis crítico en grupo; lecturas de fragmentos de artículos, libros, blogs o páginas web; búsqueda de información concreta solicitada por la profesora; lluvia de ideas para fomentar el intercambio de opiniones, etc.
- 3) *Actividades prácticas sugeridas*. Se trata en este caso de las tareas que suponían una mayor elaboración y que los estudiantes realizarían bien de modo individual, bien de modo grupal, en las sesiones prácticas. En este caso sí se trataba de actividades que los estudiantes debían entregar por escrito y cuya calificación formaba parte de la nota final obtenida. En la elección de estas actividades se ha procurado combinar diversos recursos metodológicos y didácticos que, de manera conjunta, permitieran

alcanzar a los estudiantes los resultados de aprendizaje, los objetivos de cada bloque de contenidos y las competencias planteadas para la asignatura. Cada una de las actividades presentaba una estructura uniforme que explicitaba a los estudiantes:

- Material necesario.
- Pautas para la realización de la práctica.
- Evaluación.
- Bibliografía recomendada.

## **2. LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES ¿CUÁL ES SU SATISFACCIÓN Y OPINIÓN DESPUÉS DEL DESARROLLO DE NUESTRA PROPUESTA DOCENTE?**

### **2.1. Muestra**

En la asignatura Educación Comparada se encontraban matriculados en el curso 2012/2013 un total de 58 alumnos de los cuales 9 eran varones (15,5%) y 49 mujeres (84,5 %). La muestra de nuestro estudio estaba compuesta por 46 estudiantes lo que supone que está representado el 79% del total de estudiantes matriculados. La distribución por género de la muestra era de 7 varones (15,2%) y 39 mujeres (84,8%). La edad media de los estudiantes encuestados es de 21,27 años (D.T.= 4,901) y el intervalo de edad se movía entre los 19 y los 52 años respectivamente. La edad media de los varones era 21,86 (D.T.= 2,96) y la de las mujeres 21,16 (D.T.= 5,2).

**Tabla 1. Número de asignaturas matriculadas**

<b>Número de asignaturas</b>	<b>Frecuencia y Porcentaje</b>
4	1 (2,5%)
8	2 (5%)
9	2 (5%)
10	20 (50%)
11	12 (30%)
12	2 (5%)
13	1 (2,5%)

Fuente: Elaboración propia.

La totalidad de la muestra lleva 3 años en la Facultad al ser alumnos de primera matrícula en una asignatura que se encuentra ubicada, como se ha dicho, en el curso 3º del Grado de Pedagogía. Resulta interesante comentar que el 37,5% de los alumnos y alumnas tienen matriculadas un número superior de asignaturas a las 10 que recoge el plan de

estudio para este curso. También es posible encontrar en el lado opuesto algunos estudiantes que se han matriculado en un número inferior de asignaturas (Ver Tabla 1).

## **2.2. Procedimiento e instrumentos**

Para la recogida de información se solicitó a los estudiantes que de manera voluntaria y anónima rellenaran un cuestionario elaborado por la docente para conocer su opinión sobre el desarrollo y la planificación de la asignatura. La experiencia docente de los últimos años nos ha indicado que los discentes se muestran bien dispuestos a colaborar y suelen ofrecer opiniones fundamentadas sobre las cuestiones que se les preguntan. En más de una ocasión sus apreciaciones nos han servido para ajustar cuestiones como el ritmo marcado en la realización de alguna actividad práctica, alteraciones en el orden de la presentación de los temas de acuerdo a las necesidades derivadas de algunas tareas sugeridas o incluso, la eliminación de alguna actividad que resultaba redundante con relación a ejercicios propuestos en otras asignaturas. Esta última cuestión ha sido objeto de reflexión importante por parte de los docentes y los alumnos en las reuniones de Coordinación de Curso que se han establecido periódicamente con la entrada en funcionamiento del nuevo plan de estudios.

El cuestionario fue administrado en la última sesión de clase teórica de la asignatura. Se dio la posibilidad de rellenarlo fuera de ella a aquellos alumnos y alumnas que ese día no se encontraban en el aula. Esta temporalidad permitía que los estudiantes tuvieran ya una perspectiva bastante completa de la asignatura, así como que hubieran tenido tiempo para reflexionar sobre sus expectativas de éxito en la misma. El cuestionario estaba compuesto por 30 ítems que hacían referencia a las siguientes dimensiones o bloques de contenido:

- Planificación de la asignatura.
- Desarrollo de la asignatura.
- Materiales y recursos empleados.
- Actitud de la docente.
- Ambiente de trabajo en el aula.
- Valoraciones cualitativas.

Conviene aclarar que se combinaban preguntas de respuesta cerrada (24 ítems) y preguntas de respuesta abierta (6 ítems) pues estas últimas dejan un mayor margen a la expresión de inquietudes y sugerencias por parte de los estudiantes. Las alternativas de

respuesta a las preguntas cerradas se presentaban en forma de escala de *Likert* de cinco grados siendo 1 Totalmente Desacuerdo y 5 Totalmente De Acuerdo. El análisis estadístico ha sido realizado mediante el programa SPSS.

### **2.3. Resultados**

El modelo de alineación constructiva que nos ha servido como base plantea, como se ha dicho, que uno de los elementos fundamentales en un buen diseño metodológico es la correcta articulación de todos los elementos curriculares: objetivos que se pretenden alcanzar, contenidos seleccionados, actividades planteadas, etc. Es por esta razón que interesa conocer si hemos sido capaces de hacer llegar a los estudiantes el esfuerzo de ajuste previo entre todos estos componentes que hemos realizado.

La mayoría de los estudiantes perciben que la definición de los objetivos de la asignatura ha sido clara y concisa, lo que se evidencia a través de sus respuestas. Ante esta afirmación, el 95,7% de las respuestas se ubican en la categoría “Totalmente de Acuerdo” (43,5%) y “De Acuerdo” (52,2%). Solamente dos estudiantes (4,3%) se ubican en la categoría intermedia que implica que su grado de acuerdo es “Regular” (ver Tabla 2). Diríamos, por tanto, que los estudiantes han tenido desde un principio una idea bastante fundamentada del marco en el que se mueve la asignatura y cuáles son sus finalidades principales.

**Tabla 2. Impresión sobre la planificación**

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los objetivos de la asignatura son claros y concisos	-	-	2 (4,3%)	24(52,2%)	20 (43,5%)
La profesora parecía tener un plan bien organizado para el desarrollo de la clase	-	-	-	12 (26,1%)	34 (73,9%)

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta permite ser matizada por otro ítem en el que se interrogaba a los alumnos sobre su impresión respecto a la planificación de la asignatura y, más concretamente, si consideraban que la profesora disponía de un plan organizado para el desarrollo de la clase. Nuevamente las respuestas apuntan en la misma dirección: todos los estudiantes se ubican en las categorías en las que se sostiene que así es: están “De acuerdo” el 26,1% y “Totalmente de acuerdo” 73,9% (Ver Tabla 2). Además, la variable género



resulta determinante en esta variable (Coeficiente de Contingencia= 0, 401,  $p=0.003$ ). Consideramos que esta opinión positiva del conjunto del alumnado ha podido verse favorecida por la existencia de una guía docente detallada que éstos conocen, a la que tienen acceso desde el inicio del curso y que nos hemos esforzado en cumplir rigurosamente. Los comentarios cualitativos de los estudiantes refuerzan esta buena sensación:

*“La impresión es muy buena, las cosas están claras desde el principio y luego no hay sorpresas”* (Mujer, 20 años);

*“La asignatura está planteada de una manera clara, sabemos cada día lo que vamos a realizar lo que ayuda a los alumnos a organizarnos”* (Mujer, 20 años);

*“Buena, la asignatura está muy bien organizada, muy estructurada y clara desde el principio. Sin embargo, en ocasiones hay mucha carga de trabajo”* (Mujer, 20 años);

*“Buena en cuanto al claro planteamiento de la asignatura desde un principio, sin dejar lugar a dudas sobre la evaluación, criterios, contenidos”* (Mujer, 19 años);

*“El planteamiento es muy ordenado y conciso, claro al principio de curso”* (Mujer, 20 años).

Otro de los elementos más valorados por los estudiantes en sus intervenciones en el aula durante el curso y también en su respuesta al cuestionario, es la existencia de cronogramas específicos en cada actividad en los que se incluye una planificación del tiempo dedicado a su preparación, a la exposición en el aula o los plazos de entrega de la misma:

*“Mi valoración del trabajo es muy positiva, porque el tiempo de trabajo es adecuado, además me parece muy positivo que la profesora establezca un cronograma para la realización del trabajo, lo cual permite llevarlo al día e ir corrigiendo posibles errores a través de la supervisión de la profesora”* (Mujer, 20 años).

**Tabla 3. Impresión sobre la coherencia interna y seguimiento**

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existió una coherencia entre los contenidos teóricos y cuestiones prácticas	-	-	4 (8,7%)	25 (54,3%)	17 (37%)
La profesora ha realizado un buen seguimiento de las actividades prácticas y trabajos			1(2,2%)	11 (23,9%)	34 (73,9%)

Fuente: Elaboración propia.

Para determinar si hemos alcanzado nuestras metas docentes hemos querido conocer igualmente, la consideración que los estudiantes tienen acerca de la relación entre contenidos teóricos y prácticos, es decir, la coherencia interna de la asignatura. En este caso, los resultados son también positivos, como puede apreciarse en la Tabla 3: el 37% de los estudiantes se muestran “Totalmente de acuerdo” con la existencia de esta relación entre ambas dimensiones, el 54,3% “De acuerdo” y un 8,7% “Regular”. El esfuerzo inicial realizado para que las prácticas se fueran sucediendo a medida que se iban impartiendo los contenidos teóricos imprescindibles para ellas, resulta a nuestro juicio un elemento importante que a la vista de los resultados, mantendremos para cursos sucesivos. Por otro lado, la utilidad de las puestas en común de las diferentes actividades en el aula para reforzar las sesiones expositivas, es otra clave a tener en cuenta ya que los estudiantes han manifestado que estas tareas les han ayudado también en el estudio de la materia:

*“Las prácticas que hemos hecho durante el transcurso de la asignatura me han parecido adecuadas y han ayudado a comprender las explicaciones de la asignatura” (Mujer, 20 años);*

*“Las prácticas hechas a lo largo del curso resultaron útiles porque existía siempre una coherencia entre los contenidos teóricos y las cuestiones prácticas” (Mujer, 20 años);*

*“Mi valoración es positiva ya que me permitieron [las prácticas] tener una mayor visión del ámbito educativo y las exposiciones nos ayudaron a comprender mejor el temario” (Varón, 20 años);*

*“El trabajo de estudio comparativo es donde ponemos en práctica el aprendizaje de los contenidos teóricos de la asignatura, por lo que es un trabajo fundamental” (Mujer, 20 años);*

*“Sin duda el trabajo se ajusta a la teoría y creo, que me va a ser de gran ayuda a la hora de estudiar” (Mujer, 21 años).*

Por otro lado, la valoración favorable puede haberse visto potenciada por el seguimiento que desde un inicio consideramos que debía realizarse en las actividades prácticas y que también es percibido por los estudiantes como un elemento muy positivo: el 73,9% está “Totalmente de acuerdo” en que la profesora ha realizado un buen seguimiento, el 23,9% sostiene estar “De acuerdo” y únicamente un 2,2% “Regular” (Ver Tabla 3). Además, en esta variable también se produce una relación estadísticamente significativa con el género de los estudiantes (Coeficiente de Contingencia=0.383,  $p=0.019$ ). Nuestra principal motivación para otorgarle importancia a esta dimensión supervisora a pesar del trabajo que ha supuesto para nosotros, ha sido la necesidad de acompañar a unos estudiantes, aprendices adultos, que no siempre son capaces de autorregular sus aprendizajes y que en muchos casos reconocen abiertamente que, de no haber sido por el establecimiento de unas fechas de entrega y revisión de tareas, probablemente se habrían visto desbordados e incapaces de cumplir con las exigencias de la materia:

*“Mi valoración del trabajo de estudio comparativo es que nos sirve para un futuro y considero muy positivo el hecho de hacerlo en partes y que tenga tanto seguimiento, de esta manera es más fácil tenerlo bien y entenderlo mejor” (Mujer, 20 años);*

*“Lo bueno de este trabajo es que semanalmente se fueran corrigiendo las tareas, lo que facilitaba el trabajo” (Mujer, 20 años).*

**Tabla 4. Impresión sobre criterios de calificación y ritmo**

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Regular	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los criterios de calificación han estado claros desde el principio			3 (6,5%)	14 (30,4%)	29 (63%)
El ritmo empleado ha sido razonable	-	3 (6,5%)	19 (41,3%)	18 (39,1%)	6 (13%)

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las cuestiones que suele generar cierta problemática cuando no se encuentra suficientemente clara es la referida a los criterios de evaluación y calificación. En nuestro caso, el 93,4% de los estudiantes que han respondido al cuestionario se sitúan en las categorías de respuesta más positivas: “De acuerdo” (30,4%) y “Totalmente de acuerdo” (63%) cuando se les pide su posición acerca de la claridad con la que han sido definidos los criterios de calificación (ver Tabla 4). Parece, sin embargo, que para la planificación de los sucesivos cursos habrá que revisar el tiempo dedicado a cada una de las actividades pues, como refleja la Tabla 4, para un porcentaje importante de alumnos, 47,8% (correspondientes a las categorías “En desacuerdo” y “Regular”) el ritmo empleado en el desarrollo de la asignatura no ha sido razonable. Curiosamente existe una relación estadísticamente significativa entre esta variable y la dedicación a la asignatura (Coeficiente de Contingencia= 0.515,  $p=0.056$ ). Esta misma opinión es una de las más repetidas en los comentarios cualitativos de los estudiantes:

*“Mi valoración es buena, las explicaciones han sido claras aunque en ocasiones el ritmo de la clase era muy rápido y me costaba seguirlo”* (Mujer, 22 años);

*“En mi opinión se debería haber comenzado a trabajar con más tiempo”* (Mujer, 20 años).

En el cuestionario se preguntaba además cuál creían que sería su calificación final en la asignatura. Conviene contrastar estos resultados esperados con los obtenidos finalmente por los estudiantes que se presentaron a la asignatura en la primera convocatoria ordinaria.

**Tabla 5. Calificaciones esperadas y alcanzadas**

	Esperado	Real
Matrícula de honor	-	-
Sobresaliente	2 (4,3%)	2 (3,8%)
Notable	13 (28,3%)	20 (38,5%)

Aprobado	31 (67,4%)	10 (19,2%)
Suspenseo	-	20 (38,5%)
No presentado	-	6

Fuente: Elaboración propia.

La primera cuestión que llama la atención es que ningún estudiante considera a priori que su calificación en la asignatura vaya a ser suspenso, cuando las actas finales contradicen esta percepción ya que en esa circunstancia se encuentran un 38,5% de los estudiantes presentados (6 estudiantes matriculados no se han presentado). Analizando la Tabla 5 puede afirmarse que la mayoría de estos alumnos suspensos podrían haberse situado en la categoría aprobado que se encuentran sobredimensionada en sus expectativas (67,4% consideran que obtendrán un aprobado y el porcentaje real es únicamente de 19,2%). Este optimismo contrasta con el escepticismo de los estudiantes que habiendo obtenido un notable (38,5%) sin embargo no confiaban inicialmente en ser capaces de obtener esta puntuación (el porcentaje de los que esperaban obtener un notable es sólo de 28,3%). Aunque no conocemos por ser los cuestionarios anónimos quiénes han sido los estudiantes que esperaban obtener la calificación de sobresaliente, la puntuación absoluta es coincidente en el resultado esperado y real. Cabe señalar que la calificación esperada no tiene una relación estadísticamente significativa ni con la variable edad ni con el género. Tampoco se aprecia ninguna relación entre la calificación esperada y la dedicación a la asignatura que consideran haber tenido o la asistencia a clase. Los datos reales obtenidos finalmente, indican, sin embargo, que aquellos estudiantes que han asistido menos a clase son aquellos que han obtenido peores notas o que no se han presentado al examen.

Finalmente, debemos comentar que una buena parte de los estudiantes han mostrado su desacuerdo con el horario que la asignatura presentaba en las clases teóricas: 2 horas seguidas un día a la semana. En efecto, según muchos de los alumnos esta circunstancia les ha supuesto algunas dificultades para mantener su atención, asimilar la información e incluso evitar el cansancio, a pesar de que se accedió a realizar un breve descanso en la mitad de la sesión que no estaba inicialmente previsto en dicho horario:

*“La duración de la clase a veces resulta demasiado extensa y cansada”* (Mujer, 19 años);

*“La parte mala es la larga duración que éstas tenían: tener dos horas de una misma materia influye en que acabemos por no prestar la atención adecuada pasada casi una hora”* (Mujer, 20 años);

*“Las clases teóricas son muy pesadas en ocasiones, para empezar porque dos horas de clase seguidas son demasiadas y porque estar copiando los apuntes no hace comprender ni entender al momento los contenidos”* (Mujer, 20 años);

*“La larga duración de las clase teóricas de dos horas, hacía muy pesado estar atento las dos horas”* (Varón, 20 años).

Paradójicamente, los estudiantes consideran que les ayudaría a mantener la atención no tener que tomar apuntes sino poseerlos de antemano para no tener que tomar nota de nada de lo comentado en el aula:

*“He echado en falta apuntes para entender en clase los contenidos, no estar pendiente de copiar”*  
(Mujer, 20 años);

*“Clases de menos tiempo y un manual o apuntes base, con los que seguir un poco mejor las clases teóricas”* (Varón, 20 años);

*“Apuntes en los que apoyarse, descanso entre las dos horas de clase o hacer éstas más cortas, repartiéndolas en el horario”* (Mujer, 20 años);

*“Quizás la toma de apuntes en las clases teóricas haya sido un poco acelerada y opino que dos horas seguidas de la misma asignatura se hacen muy largas y es difícil seguir el hilo de la clase”*  
(Varón, 22 años)

### **3. CONCLUSIONES ¿Y PARA EL PRÓXIMO CURSO QUÉ CAMBIAR?**

Nuestra valoración final de la satisfacción alcanzada por los estudiantes a partir de nuestra planificación docente es altamente positiva. A partir de sus opiniones podemos concluir que hemos alcanzado el éxito es nuestra “alineación” de las finalidades perseguidas, los contenidos seleccionados y las actividades previstas para alcanzar todo ello. En todo caso, parece necesario mantener este proceso de evaluación en el tiempo, de modo que un estudio longitudinal nos permita disponer de más información e incluso poder extrapolarla a contextos más generales.

Los estudiantes valoran muy positivamente el desarrollo general de la asignatura: la metodología elegida, el tipo de prácticas realizadas, etc. Una de las cuestiones que más nos tranquiliza dado el descenso de sesiones teóricas respecto a planes de estudio anteriores, es que hemos alcanzado nuestro objetivo cuando planteábamos que las sesiones prácticas debían servir para reforzar y aclarar cuestiones conceptuales impartidas en las clases teóricas y que los estudiantes perciben la coherencia interna que presentan ambas realidades. Este peso de las clases prácticas nos ha permitido además ocuparnos de un espectro mayor de realidades, acercándonos a las demandas que en la era de la postmodernidad se le realizan a nuestra disciplina (RAVENTÓS y PRATS, 2012:25).

Los alumnos agradecen el esfuerzo que se ha realizado para detallar con suficiente antelación los requisitos formales o cuestiones que deben incluir sus informes de prácticas. En todo caso, debemos reconocer que ha sido posible realizarlo con este nivel de exhaustividad ya que se trata de una asignatura que la docente lleva impartiendo desde hace varios años y en la que, por tanto, ya se dispone una experiencia previa que nos permite conocer qué actividades cumplen dichos objetivos, cuáles resultan más atractivas y cuáles, por el contrario, no son percibidas por los alumnos como instrumentos de aprendizaje eficaces. En definitiva, aunque cuando nos enfrentamos a asignaturas que se imparten por primera vez en un plan de estudios o en las que no disponemos de experiencia docente

previa, quizás no resulte tan fácil esta selección de tareas; no obstante, sí nos ofrece pistas acerca de la tipología de actividades que reportan un mayor aprovechamiento para los estudiantes, las que despiertan un mayor interés y en las que, por tanto, se implican con mayor gusto.

En cuanto a los resultados académicos obtenidos por los discentes hemos de decir que nuestro grado de satisfacción es más limitado. La cifra de estudiantes suspensos, sin ser mayoritaria, no es en absoluto despreciable, lo que exige por nuestra parte un esfuerzo de revisión y de ajuste de la práctica docente. Éste es un comentario que puede generalizarse a la mayoría del profesorado que ha impartido clase durante este semestre en este mismo curso y es una circunstancia que ha sido comentada no sólo a nivel informal sino también en otros encuentros institucionales como reuniones de coordinación por curso o de área.

Las dos recomendaciones dadas por el conjunto de los estudiantes y, por otro lado, las únicas en las que consideran que deberán introducirse cambios en la asignatura son el ritmo empleado en la asignatura y las dificultades asociadas a la toma de apuntes. Respecto a la primera cabe comentar que los tiempos de las distintas actividades estaban calculados no de manera aleatoria sino tomando como referencia los tiempos necesitados por los estudiantes de otros años para realizar actividades cuya temática o nivel de exigencia era parecido. Sin embargo, a la luz de las impresiones de los estudiantes, parece conveniente ajustarlos nuevamente y así se está contemplando ya en la guía docente de la asignatura para el siguiente curso académico. Se ha llegado a la conclusión de que quizás resulte más didáctico realizar menos actividades pero permitir que los estudiantes dispongan de un mayor tiempo para su reflexión y apropiación personal.

Por otro lado, puede ser recomendable realizar una petición formal a la autoridad competente en la Facultad para ajustar de un modo más operativo y pedagógico los horarios de la asignatura: que las únicas horas a la semana de clase teórica de las que ésta dispone se encuentren de manera contigua, probablemente no sea el modelo ideal para lograr que los estudiantes mantengan su atención. Sin embargo, este mismo modelo sí tiene una mayor sentido en las clases prácticas en las que se necesita cierto tiempo para trabajar los textos, analizar materiales o poner en común ideas, tareas que en una sesión de una hora probablemente no podrían ser desarrolladas correctamente.

Respecto a la segunda cuestión referida a la toma de apuntes, cabe resaltar que no se trata de un dato nuevo sino de una demanda ya conocida por la docente. Desde el inicio de la asignatura los estudiantes han solicitado sistemáticamente unos apuntes escritos con los que poder seguir la materia, alegando que se trata de una práctica habitual por parte de otros profesores y a la que están acostumbrados desde el primer curso. Nuestra justificación para no acceder a esta petición y no considerarla ahora en nuestra revisión para el próximo curso ha sido que unos estudiantes que están a punto de finalizar sus estudios universitarios

deberían ser capaces y competentes para tomar apuntes en clase. En efecto, se trata de una estrategia que deberán poner en práctica necesariamente en su formación de postgrado, investigación o en su futura actividad profesional. En todo caso, para atender a esta demanda y bajo una perspectiva de autorreflexión sobre la propia práctica, sí se contempla incorporar algunos cambios que subsanen esta dificultad. Así, para facilitar la labor de elaboración de los materiales de estudio por parte de los estudiantes se procederá a revisar la bibliografía aportada, de modo que no se disponga únicamente como en el momento actual de unos manuales básicos de apoyo sino de una bibliografía más específica por temas que, junto con el trabajo en clase a partir de las diapositivas esquemáticas proporcionadas por la profesora, les facilite su tarea de apropiación de unos contenidos que para la mayoría de ellos resultan absolutamente novedosos. Además se ha decidido recomendar un texto escrito de referencia (bien procedente de un artículo científico bien de un manual de la materia) para cada uno de los temas. En esta selección se tendrá en cuenta que su nivel de dificultad resulte ajustado a las características del alumnado así como que se ajuste lo más posible a los resultados de aprendizaje que se contemplan inicialmente para cada uno de los temas.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALEGRE DE LA ROSA, O. M. y VILLAR ANGULO, L.M. (2004): Recupere las exposiciones magistrales a grandes grupos, en L. M. VILLAR ANGULO (Coord.), Programa para la mejora de la docencia universitaria, pp. 415-436 (Madrid, Pearson Educación).
- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E.; GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (1999): La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos, *Revista de Educación*, 319, pp. 273-290.
- ÁLVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J. y ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2004): *La Enseñanza Universitaria: planificación y desarrollo de la docencia* (Madrid, EOS).
- ÁLVAREZ ROJO, V. y RODRÍGUEZ SANTERO, J. (2000): La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, pp. 7-20.
- BIGGS, J. (1999): *Teaching for quality learning at University* (Buckingham, Open University Press).
- BROWN, G. y ATKINS, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education* (London, Methuen).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C.M. (2006): La Educación Comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del Espacio Europeo de la Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 389-405.

- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (1993): Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario, *Revista Española de Pedagogía*, 194, pp. 27-53.
- GARGALLO LÓPEZ, B.; FERNÁNDEZ MARCH, A. y JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, M.A. (2007): Modelos docentes de los profesores universitarios, *Revista de Teoría de la Educación*, 19, pp. 167-189.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2004): Anotaciones sobre la programación o diseño curricular, en R. RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J. HERNÁNDEZ GARCÍA y S. FERNÁNDEZ, *Docencia universitaria. Orientaciones para la formación del profesorado*, pp. 53-91 (Oviedo, ICE).
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2002): Marco general de investigación sobre enseñanza en la Universidad, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 7-26 (Barcelona, Octaedro).
- MEDRANO SAMANIEGO, C. (2003): Una experiencia instruccional en el contexto universitario, *Revista de Educación*, 332, pp. 149-169.
- MINGORANCE, P. (2002): Metodología de enseñanza universitaria. La mejora de la situación de enseñanza – aprendizaje en las aulas universitarias, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 113-159 (Barcelona, Octaedro).
- NAYA GARMENDIA, L. M.; FERRER JULIA, F. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2009): Pasado, presente y futuro de la enseñanza de la Educación Comparada en España, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 277-294.
- ORTEGA NAVAS, M. C. (2010): Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.
- PEREYRA GARCÍA-CASTRO, M. A., LUZÓN TRUJILLO, A. y SEVILLA MERINO, D. (2006): Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 113 – 143.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. y PRATS GIL, E. (2012): Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 19-40.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. M. (2002): La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios, en C. MAYOR RUIZ (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*, pp. 161-180 (Barcelona, Octaedro).
- SÁNCHEZ, E. y LEAL, F. (2001): La explicación verbal: problemas y recursos, en A. GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO (Coord.), *Didáctica Universitaria*, pp. 199-229 (Madrid, La Muralla).



- SANTOS GUERRA, M. A. (2003): Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje (Madrid, Narcea).
- SCOTT, P. (2012): Postmodernity and the University, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 81-108.
- VILLAR ANGULO, L. M. (2004): Autovalórese, en L. M. VILLAR ANGULO, (Coord.). Programa para la mejora de la docencia universitaria, pp. 575 – 601 (Madrid: Pearson Educación).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1990): Evaluación orientada al perfeccionamiento, *Revista Española de Pedagogía*, 188, pp. 295-317

## **PROFESIOGRAFÍA**

*Carmen M. Fernández*

Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Oviedo. Desarrolla su tarea docente e investigadora como Profesora Titular en el área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Desde el año 2005 es profesora de Educación Comparada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y de la Comparative Education Society in Europe (CESE). Integrante del Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos (ASOCED), reconocido formalmente como Grupo de Investigación. Sus campos de especialización son la Educación Comparada, la política educativa europea y las cuestiones relacionadas con el género y la educación. **Datos de contacto:** Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Calle Aniceto Sela s/n, 33005, Oviedo. E-mail: [fernandezcarmen@uniovi.es](mailto:fernandezcarmen@uniovi.es).

**Fecha de recepción:** 25 de febrero de 2013.

**Fecha de revisión:** 14 de junio de 2013 y 13 de mayo de 2013.

**Fecha de aceptación:** 15 de noviembre de 2013.



## 3



***CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS  
ENTRE EL SISTEMA EDUCATIVO SUECO Y  
EL ESPAÑOL***

---

***Divergences and convergences between Swedish and  
Spanish educational system***

**Pilar García-Zarza \***

**RESUMEN**

Este artículo contrasta dos sistemas educativos, el sueco y el español, por presentar rasgos característicos propios desde los que se explica la consecución de logros diversos. Así, la educación sueca dispone de una estructura administrativa descentralizada que concede un alto nivel de autonomía que llega hasta los municipios y centros, descentralización que ha de convivir con las nuevas medidas recentralizadoras, una alta inversión en materia educativa, una estructura institucional que introduce nuevas medidas de control alejadas del modelo sueco de escuela comprensiva, una creciente polarización en los centros docentes, así como un profesorado a quien se le demanda una formación especializada y exigente, atendiendo al nuevo modelo formativo nacido en 2011. La educación española, por su parte, tampoco parece haber resuelto de manera decidida cuestiones nucleares de índole administrativa y organizativa, aspectos a los que se suman una inversión deficitaria, una integración escolar que parece tambalearse de nuevo, así como un profesorado con frecuencia desmotivado, cuya labor no siempre se reconoce debidamente, y cuya formación también asiste a los vaivenes característicos del sistema.

---

\* I.E.S. Severo Ochoa de Alcobendas, Madrid (España).

Tiempos convulsos para dos sistemas educativos aquejados de constantes reformas, que confluyen en ciertos cambios de rumbo.

**PALABRAS CLAVE:** Sistema Educativo; Estructura Administrativa; Organización Escolar; Inversión Educativa; Formación del Profesorado.

### **ABSTRACT**

This article contrasts two educational systems, Swedish and Spanish, because they show their own characteristic features which explain different achievements. So, Swedish Education has a decentralized administrative structure that grants a high level of autonomy to the municipalities and to the schools, decentralization that lives with the new recentralizing measures, a high investment in education, an institutional structure that introduces new control measures, away from the Swedish comprehensive school model, an emerging polarization in schools and teachers who must have specialized training, in response to the new training model, born in 2011. On the other hand, Spanish Education seems not to have solved nuclear issues such as administrative and organizational aspects, as well as other questions such as a deficient investment, a school integration which seems to fail again and frequently unmotivated teachers, whose work is not always properly recognized, and whose training also attends to the characteristic system's fluctuations. Turbulent times for educational systems suffering from constant reforms, which come together in certain changes of direction.

**KEY WORDS:** Educational System; Administrative Structure; School Organization; Educational Investment; Teacher Training.

\*\*\*\*\*

### **1. CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DIFERENCIADOS**

El análisis de los sistemas educativos sueco y español se justifica desde la perspectiva comparada ya que permite identificar contrastes ineludibles entre ambos referidos a la inversión pública en materia educativa, a la tasa de abandono educativo temprano, a las cotas de rendimiento escolar en las destrezas clave o al nivel formativo de la población adulta, divergencias todas ellas que se inscriben en el contexto genérico de la globalización, cuyo impacto está repercutiendo tanto en el sistema educativo español como en el exitoso “modelo sueco” (O'DOWD, 2013) de antaño, atenuándose así la polaridad entre ambos. De este modo, tanto las fuerzas supranacionales como las responsabilidades que se derivan de ellas introducen variables economicistas en educación, más allá del

ámbito político, lo cual supone cierta restricción del Estado en materia educativa para adaptarse a las demandas de la economía global. La relevancia de la investigación comparativa entre ambos sistemas está en constatar cómo el papel del Estado se minimiza al mismo tiempo que las políticas educativas derivadas de la globalización apuestan por la privatización, la liberalización, la desregulación o una drástica reducción de la inversión pública en materia educativa (DE PUELLES, 2006).

Sin embargo, y a pesar de la expansión del fenómeno de la globalización, las políticas educativas nacionales perduran, esto es, las especificidades y estructuras nacionales perviven (DE PUELLES, 2006), estables y consolidadas, de ahí que también se explica cómo los países seleccionados se ven condicionados por una determinada cultura escolar ajustada a su propia realidad geográfica. Un análisis de los rasgos más relevantes de la misma resulta pues, irrenunciable. “Separada de la vida social, económica y política, y muy especialmente de la vida cultural y espiritual, la educación pierde todo sentido” (GARCÍA GARRIDO, 2005: 23-24).

A grandes rasgos, y con las consideraciones previas, podríamos afirmar que el contexto socioeducativo sueco se orienta hacia políticas de privatización y de libertad de elección que se alejan paulatinamente del modelo de escuela comprensiva de tiempos pasados, del mismo modo que en el caso español asistimos a una ley educativa polémica, la LOMCE, cuya agenda introduce medidas emergentes de control y con la que parece evidenciarse una gran confrontación en la escena sociopolítica, cuestiones en las que subyacen divergencias, pero también líneas de actuación en las que ambos sistemas confluyen. Debido a esta dicotomía, resulta pertinente esbozar a continuación algunas de las cuestiones más relevantes del contexto socioeducativo sueco para, posteriormente, poderlo contrastar con un análisis similar de la situación española.

### **1.1. El contexto socioeducativo sueco**

Suecia es el país más extenso (casi 450.000 km<sup>2</sup>.) y poblado (supera los 9,4 millones) de entre los nórdicos (EURYDICE, 2013), con una densidad de población baja (23 hab. por km<sup>2</sup>.) y conforma con los demás países de la zona escandinava una comunidad especial basada en fuertes lazos históricos y culturales. Más allá de los rasgos climáticos utilizados muchas veces como argumento para explicar el carácter peculiar del ciudadano sueco (noches estivales completamente claras en contraste con la larga oscuridad característica del invierno, país del afamado sol de medianoche y de la hermosa Aurora Boreal), cabe destacar la distribución irregular de la población a lo largo del país.

Alrededor del 90% de la población vive en las localidades ubicadas al sur, frente a la escasez de las zonas del norte (población estimada en 75.000 habitantes), destacando la Laponia sueca, última región agreste europea y hogar ancestral de la población Sami,

pueblo indígena de la región (SAMENLAND, 1999) que sigue desarrollando en la actualidad culturas y tradiciones únicas y a quien asiste el sistema público de enseñanza. Del mismo modo, este contraste interterritorial repercute decisivamente en materia educativa ya que las carencias de los municipios más pequeños son asumidas, desde el sistema público de enseñanza y dentro de un área de proximidad, por los municipios con mejor dotación y cobertura educativas, como el almuerzo o el transporte diario. Ya en la etapa de bachillerato son los alumnos quienes se trasladan a una ciudad más grande para continuar con su formación (EURYDICE, 2013).

Las cuestiones mencionadas permiten valorar debidamente la alta inversión pública del país en materia educativa, una de las más elevadas de la UE respecto al PIB, situándose en un 7,3% en 2012 (OECD, 2013). A pesar de ello, las reformas estructurales emprendidas por el país nórdico durante los tres últimos años han supuesto una reorganización del sistema en la que el número de escuelas independientes se ha incrementado. Estos centros han de ser aprobados por la Inspección y, por un lado, reciben ayudas públicas puesto que respetan las directrices curriculares nacionales, a la vez que, por otro, responden a los intereses y perfiles demandados por los alumnos. En el curso 2010/2011, un 12% de alumnos de enseñanza obligatoria y un 24 % de la etapa de bachillerato estudiaba en un colegio independiente. Igualmente, en el ámbito universitario, alrededor de 10 instituciones son ya privadas, y algunas de ellas también se financian parcialmente con subvenciones públicas (EURYDICE, 2013). Así es como el modelo de escuela común y democrática para todos abre paso paulatinamente a la libertad de elección e introduce mecanismos de libre mercado en muchos de los sectores públicos del país (O'DOWD, 2013). El actual gobierno sueco fomenta el ejercicio de este derecho, la libre elección de centro, y a pesar de la controversia suscitada por su financiación, las estadísticas confirman resultados favorables hacia las escuelas independientes, así como una alta satisfacción entre los padres, nivel que supera al de las escuelas municipales (IDERGARD, 2010).

Uno de los pilares del programa sueco de elección de centro parte de la introducción del cheque escolar (skopeng) en 1992 por el gobierno de centroderecha y conservado por los socialdemócratas con su llegada al poder en 1994. Por consiguiente, más allá de considerar el cheque escolar como una cuestión ideológica, los programas de elección de escuela están fomentando la competencia inter-centros, pero también están introduciendo el espíritu empresarial en los mismos. Esto es así porque los poderes públicos brindan a las empresas educativas la oportunidad de crear colegios independientes con capacidad para ofrecer proyectos y programas educativos singulares, siempre que se ajusten a los requisitos nacionales de calidad. Así puede entenderse el cambio radical que este espíritu de empresa está operando en el panorama actual de la enseñanza sueca. El énfasis en la equidad, la democracia y la escuela comprensiva de tiempos pasados se reemplaza por la eficiencia, la calidad y la libertad de elección, exigencias de los tiempos actuales (O'DOWD, 2013). Sin embargo, la cuestión de fondo no está precisamente en la titularidad de las escuelas sino en

la metodología, el progreso innovador o los proyectos docentes que emergen de ellas. De cualquier modo, las escuelas privadas e independientes han dejado de ser un fenómeno extraño en el paisaje escolar sueco para pasar a convivir de forma natural con los centros municipales de titularidad pública.

La cuestión de la autonomía de las escuelas se relaciona con cómo ha evolucionado el panorama sociopolítico, ya que Suecia contaba hasta mediados del siglo XX con más de 2600 ayuntamientos, que variaban desde las zonas rurales hasta la capital. Todos ellos fueron fusionados paulatinamente en unidades mayores con el propósito de crear entidades viables que constaran de una cabeza de municipio y un territorio circundante. Así es como se llegó al entramado social de la actualidad, que presenta un carácter profundamente descentralizado y que consta de tres niveles de actuación: el Estado propiamente dicho (nivel nacional), 20 Administraciones provinciales (nivel regional) y 290 municipios (nivel local). Estos tres niveles gozan de una amplia autonomía y poder de decisión sobre ámbitos de responsabilidad diferenciados (SVENSKA INSTITUTET, 2010).

Esta estructura sociopolítica se enraíza en la Ley de Administración Pública Local de 1991, impulsada por la coalición política conservadora pero implementada posteriormente por los socialdemócratas, y que supuso de hecho una gran apuesta por conseguir que los municipios asumiesen competencias que antes habían pertenecido al gobierno central. Descentralización organizativa, privatización y libre elección de centro iniciaron así un intenso período reformista, 1991-1994 (O'DOWD, 2013). En la actualidad, la agenda neoliberal del partido conservador, elegido en 2006 y reelegido en 2010, parece dirigir la descentralización hacia las emergentes políticas de mercado aludidas.

En lo que atañe al marco socioeconómico, Suecia se ha caracterizado tradicionalmente por una distribución homogénea del patrimonio y de la renta. En parte se ha debido este fenómeno a la fuerte presión fiscal y a la existencia de un gran sector público. La ambiciosa política de distribución de la renta y del estado del bienestar ha venido acompañada de una presión fiscal que representa un 51% en relación con el PIB, la mayor del mundo, junto con Dinamarca, Noruega o Finlandia, y muy por encima de la media de países de la OCDE. No obstante, el país nórdico padece en la actualidad una tasa de desempleo del 8,1 % de la población activa (EURYDICE, 2013), situación que puede explicar muchos de los reajustes emprendidos.

Del mismo modo, el sistema sueco de asistencia médico-sanitaria ha respondido a una financiación prioritariamente pública y está descentralizado. Atendiendo a la misma Ley de 1991, la responsabilidad de proporcionar la asistencia sanitaria corresponde prioritariamente a las Diputaciones provinciales y regionales (SVERIGES KOMMUN y LANDSTING, 2008). Respecto a las implicaciones educativas de este modelo, cabe destacar que la etapa de la educación preescolar, que dependía inicialmente del Ministerio

de Sanidad y Asuntos Sociales, se transfirió a Educación desde finales de la década de los 90, en 1996, consiguiéndose así su integración en la misma dirección por objetivos que el resto de niveles educativos. Las nuevas directrices curriculares de esta etapa, diseñadas en 2010, incluyen objetivos más claros para el desarrollo del idioma, la capacidad de comunicación, así como destrezas básicas en ciencia y tecnología. El anterior modelo parece impregnarse de los valores propios de la enseñanza primaria, además de que el gobierno central ha incrementado sus medidas de control sobre las instituciones preescolares (SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH, 2011). Un viraje en consonancia con el diseño de una etapa propiamente educativa, alejada del carácter asistencial del pasado.

En lo que atañe al ámbito religioso, Suecia ha vivido un importante proceso de secularización y modernización en el que se ha sentido de manera clara la ruptura respecto a las formas tradicionales de socialización religiosa (PETTERSSON, 2000). Puede afirmarse que hasta finales del siglo XIX, los suecos fueron un pueblo homogéneamente luterano y durante más de cuatro siglos, la Iglesia luterana evangélica, o Iglesia de Suecia, fue la oficial del Estado sueco. Esto cambió a partir del 2000, año en que ambas instituciones se separaron después de décadas de debates al respecto. No obstante, a pesar de que en la actualidad más del 70% de la población sigue integrada formalmente en la religión luterana, confesión que prioriza el cumplimiento del deber, el rigor y el trabajo duro, miles de nuevos suecos de distintas culturas y religiones convierten al país en un lugar abierto al multiculturalismo religioso. El islamismo, que acoge a cerca de 400000 musulmanes residentes en el país, es la segunda religión mayoritaria que coexiste con otras tradiciones religiosas (SVENSKA INSTITUTET, 2010) y abre a Suecia al cosmopolitismo como país.

A la diversidad cultural coadyuva directamente el 15% de suecos no nativos (EURYDICE, 2013) que residen en el país nórdico y que rompen con la tradicional homogeneidad de la cultura sueca. Y también esta transformación social está unida a la cuestión de la calidad en materia educativa, asunto de intenso debate durante la última década. Atendiendo a los resultados de MIPEX, un estudio internacional que evalúa periódicamente las políticas migratorias de más de 30 países, fundamentalmente europeos, Suecia goza de un sistema educativo en el que la integración de los inmigrantes resulta muy favorable ya que se dan las condiciones idóneas, tanto humanas como materiales, para atender la diversidad (MIPEX, 2010). Sin embargo, la diferencia existente entre los resultados de alumnos nacidos fuera del país y los de los nativos llega a ser de 65 puntos en pruebas como la de Lectura (PISA, 2010), diferencia que está muy por encima de la media y que va en aumento. Aunque la clase socioeconómica influye en esta brecha (los autores del informe de la OCDE la cifran en la mitad de la diferencia), lo cierto es que el sistema educativo sueco debe dirigir sus esfuerzos tanto para reducir esta quiebra en los resultados de unos frente a otros como para mejorar los de todos, evitando caer en una peligrosa



segregación de centros y estudiantes atendiendo a su procedencia y/o perfil sociocultural, germen de un indeseable gueto multiétnico en el país escandinavo.

Suecia invierte en conocimiento y, de hecho, se ha incrementado el acceso a la educación en todos los niveles durante los últimos 25 años y el país cuenta con una elevada inversión educativa (en Investigación y Desarrollo asciende al 7,5% del PIB, la cifra más alta entre los países de la OCDE). El mítico ejemplo de *Homo pedagogicus* (LUNDGREN, 2002) se muestra a través del alto porcentaje de la población (alrededor del 40%) involucrada en programas educativos reglados o perteneciente a escuelas profesionales vinculadas al ámbito laboral (EURYDICE, 2013). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos económicos, los resultados de las últimas evaluaciones internacionales OCDE-PISA, TIMSS y PIRLS desvelan un empeoramiento del sistema, situado en el puesto 21 de los 40 países analizados (OECD, 2012). Y es que aunque los ingresos importen, aún más lo hace la cultura, de ahí que los buenos profesores constituyan otro de los elementos esenciales del sistema, cuestión digna de mención en estas líneas porque nada hay que pueda sustituir plenamente a un buen profesor.

Los cambios que soporta el sistema educativo sueco están afectando decisivamente al profesorado. La profesión docente de la escuela sueca ha experimentado reformas sustanciales en los últimos tiempos. Los ayuntamientos asumen, desde la Ley de 1991, la responsabilidad de emplear y formar a los docentes, que son empleados municipales. No obstante, desde 2011 se ha introducido un nuevo modelo de formación del profesorado que diferencia cuatro grados y que fortalece los requisitos necesarios para dedicarse a la docencia. En la actualidad se exige el título habilitante para el ejercicio de la profesión (Lärarlegitimation), requisito que pretende elevar el prestigio social del profesorado, apoyar su desarrollo profesional y, por consiguiente, mejorar la calidad del sistema ya que la contratación y formación continua del profesorado sigue siendo una de las piezas clave del éxito en los resultados conseguidos por los alumnos (BJÖRKLUND, 2005) y el interés por dedicarse a la docencia en Suecia ha descendido de forma notable durante los últimos años (OECD, 2012).

## **1.2. El contexto socioeducativo español**

En consonancia con el contexto socioeducativo sueco, España presenta unos rasgos contextuales divergentes en parte, aunque con tendencias similares en ciertas cuestiones que, en este apartado, se vinculan con las líneas directrices que inspiran la nueva ley educativa, la LOMCE. Así, desde el punto de vista administrativo, las competencias educativas se reparten fundamentalmente entre el Estado y las Comunidades Autónomas, correspondiendo al primero la normativa básica educativa y la educación en el exterior, y a las Comunidades Autónomas el desarrollo de esa normativa estatal y la gestión del sistema en sus respectivos ámbitos territoriales, sin que pueda decirse que la administración local

haya adquirido hasta el momento un papel competencial destacado (FRÍAS, 2007). De hecho, el impulso descentralizador no ha descendido con el mismo peso hasta los planos infraautonómicos (el municipio o el de los propios centros educativos) (GONZÁLEZ, 2004).

No obstante, el borrador de la LOMCE (2012) introduce novedades respecto a la autonomía otorgada a los centros ya que persigue la especialización de los mismos, según se dirijan hacia la FP o al Bachillerato, a la vez que impulsa planes de mejora de la calidad. Con esta medida se pretende facultar a los centros para poner en marcha “medidas honoríficas” y destacarse en áreas como “la excelencia”, “la formación docente”, “la mejora del rendimiento” o la “atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Estos centros podrían recibir fondos extra (condicionados por la rendición de cuentas) por sus planes de mejora en el ejercicio de su autonomía, además de priorizar la nota de los alumnos hasta en un 20% en el proceso de admisión.

Ahondando en la considerable descentralización operada en nuestro país en el nivel autonómico, hay que destacar contrastes importantes entre las distintas comunidades. Estas divergencias se derivan, en parte, de los distintos puntos de partida de cada una de las regiones españolas, de factores demográficos, del desigual nivel de inmigración experimentado o, también, de políticas educativas diferenciadas en los distintos territorios. De hecho, en el contexto actual de recortes en los fondos que asume el Ministerio de Educación, este se limita en la LOMCE a financiar la implantación de la norma durante los dos primeros años (2014-2016) con una inversión previsible de 7,5 millones. Las autonomías, por su parte, serían las encargadas de consolidar la nueva ley (entre el 2017 y el 2020) asumiendo la financiación para reducir el abandono educativo temprano, actualmente en el 26,5%, muy por encima de la media europea (situada en un 10%).

Este reparto desigual de competencias repercute decisivamente en la eliminación de programas de cooperación del Gobierno con las Comunidades Autónomas (como el reparto de portátiles, la extensión de la red de guarderías o las ayudas para los libros de texto), ya que son las familias las que deben asumir gastos educativos adicionales. Los patrones de conducta parecen, incluso, haberse invertido: frente a la disminución del esfuerzo económico de las administraciones públicas (4,51%), el gasto privado (0,81%) parece haberse incrementado en los últimos años. Así, la inversión educativa se convierte en uno de los elementos, aunque no el único, de los que adolece la educación española. En términos comparados con la UE y la OCDE y, más en concreto con Suecia, el incremento del gasto público ha sido en nuestro país claramente deficitario. La llegada masiva de inmigrantes escolarizados ha cambiado el panorama educativo durante los últimos años, pero a ello se añade la difícil coyuntura económica por la que atraviesan muchas familias españolas en la actualidad, cuestiones que exigirían nuevos requerimientos presupuestarios que parecen haber quedado sepultados.

En lo anterior se vislumbra la heterogeneidad característica de la sociedad española, en consonancia con la diversidad propia de la sociedad sueca. De hecho, el incremento del alumnado extranjero no solo se ha multiplicado por ocho en los últimos diez años, además se ha repartido de forma desigual entre la escuela pública y la concertada/privada; año tras año la brecha entre la pública y la privada se ha ido agrandando de forma constante (LUZÓN y OLMEDO, 2006). En 2001, la relación era de tres inmigrantes en la pública por cada uno de la privada. Actualmente es de cuatro para cada uno. Esta situación ha ocasionado numerosas críticas y ha sido una de las batallas al redactar el borrador de la LOMCE del año 2012.

La escuela pública tiene actualmente el 67% del alumnado y acoge alrededor del 80% de los inmigrantes que se escolarizan. Así, el porcentaje de centros privados/concertados se sitúa en el 33% (aunque, de este porcentaje, sólo el 11% se corresponde con colegios totalmente privados). El borrador de la nueva ley introduce la posibilidad de prolongar el período para renovar los conciertos educativos (de un máximo de cuatro años se pasaría a un mínimo de seis en primaria y de cuatro en secundaria), además de establecer el criterio de la “demanda social” para seguir escolarizando a los alumnos.

Existen investigaciones que conciben los sistemas duales como ejemplos de escasa eficacia educativa (NAVARRO, 2004), así como estudios sobre dualización educativa que además de la posible segregación escolar inter-centros inciden en la posible desigualdad generada entre alumnos que, en lugar de apoyo y atención personalizadas, encuentran la sanción de la repetición y terminan abandonando (VALIENTE, 2012). Así mismo, el borrador de la LOMCE introduce itinerarios formativos desde 3º de la ESO, evaluaciones externas, reválida que sustituye a la actual selectividad, planes de calidad y centros especializados, elementos todos ellos que persiguen combatir el elevado abandono educativo temprano y mejorar los mediocres resultados españoles en pruebas internacionales como la de PISA. El impacto de todo ello puede ser muy diverso, de ahí que resulte necesario seguir su evolución, evitando conclusiones prematuras, para asegurar a todos una educación en condiciones de equidad.

En lo que atañe al profesorado, cabría referir en primer lugar que su formación inicial presenta ciertas limitaciones. Así como en épocas anteriores parecía considerarse la formación inicial como continente de todo el saber que podría requerir un docente en su trabajo, en la actualidad esta fase resulta claramente insuficiente. Quien todavía pretende compactar toda la formación en el escaso período de los estudios universitarios, convierte en superficial la formación, a la vez que impide configurar un modelo de conocimiento en el que se puedan integrar adecuadamente teoría y práctica (ZABALZA, 2006).

Sin embargo no es solo una cuestión de formación, además el estatus social del docente, su identidad profesional, su compromiso o grado de satisfacción laboral se acercan al ejercicio profesional de la docencia en Suecia. No obstante, asistimos en nuestro país a condicionantes añadidos como son la inestabilidad de las plantillas del profesorado, la rígida organización departamental, la persistencia de normas inflexibles y obsoletas en los centros o los horarios comprimidos, dificultades que se traducen en el malestar docente.

## **2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SUECO Y ESPAÑOL**

La cuestión educativa ha desempeñado desde siempre un rol esencial dentro de la sociedad sueca. A lo largo del siglo XX, Suecia emprendió una serie de reformas que pueden considerarse como las más destacadas dentro de su historia educativa ya que supusieron la reestructuración del sistema. Los cambios afectaron no sólo a la estructura, distribución y contenidos educativos, sino ante todo a la forma de gobierno y control sobre la educación. Las políticas, la administración y la docencia debieron reformarse para adaptarse a las nuevas necesidades sociales y responder de manera más eficaz a los requerimientos del Estado del bienestar (ROTBERG, 2004).

Un siglo después de haberse introducido en Suecia la escuela elemental en 1842, comenzó un proceso de reformas sucesivas que pretendían extender esta formación a toda la población y convertirla en la base de la educación secundaria posterior. Así, en 1962, se introdujo la enseñanza básica obligatoria de nueve años de duración, entre los 7 y los 16 años, seguida en 1970 por la aprobación de la enseñanza secundaria comprensiva y voluntaria, con líneas formativas diversas. Una de las grandes pretensiones del sistema era lograr una educación equivalente para todos con independencia de consideraciones socioeconómicas, de género o geográficas. Estas reformas supusieron una gran centralización para el sistema educativo, en parte debido a que una educación comprensiva, igual para todos, requería uniformidad, así como control y planificación centralizadas.

### **Imagen 1. ¿Vas a servir para algo, pequeño amigo? La escuela desde la uniformidad**



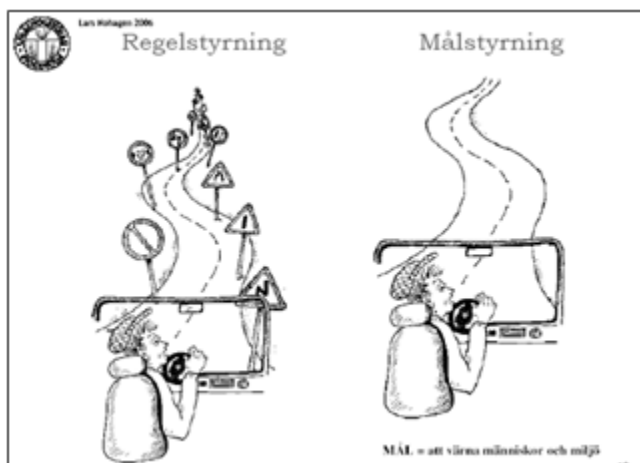
Fuente: Krigsman y Nohagen (2009).

La década de los años 80 marcó un cambio decisivo en la política educativa del país. El control administrativo centralizado, la uniformidad, el consenso y la calculada ingeniería social cedían paso a la progresiva descentralización del sistema, a la diversidad y a la libertad de elección de centro. En consonancia con otros países, esta tendencia incorporaba elementos de desarrollo local, mejora escolar y una dirección basada en la misma escuela. Las innovaciones educativas se ajustaban a una ideología que ponía el énfasis en el control educativo local, así como en la libertad de elección.

Así fue como en 1991 el Gobierno aprobó uno de los hitos legislativos de la educación sueca transfiriendo gran parte de la responsabilidad educativa a los Ayuntamientos con la aprobación de la Ley de Administración Pública Local. La larga tradición centralizada cedió paso a una progresiva descentralización basada en tres objetivos: democracia participativa (incorporación de estrategias para facilitar la participación y la libertad de elección de centro), mayor eficiencia (medidas encaminadas a mejorar la distribución de recursos disponibles en función de los resultados) y mejora profesional (fomentar una mayor autonomía profesional y un mejor control de los contenidos y métodos docentes).

Estos cambios incidían en la necesaria responsabilidad educativa de los municipios, en la consecución de unos determinados objetivos y resultados, en una nueva metodología pedagógica, en unos roles más participativos y en unos materiales educativos más innovadores, entre otras cuestiones. Todo ello generó una idea más compleja del sistema, que se convirtió en asunto local, pero también nacional (ROTBERG, 2004), y que abrió paso a la situación en la que se encuentra la educación del país desde los albores del siglo XXI.

## **Imagen 2. De la estricta regulación a la consecución de objetivos**



Fuente: Thomas Krigsman y Lars Nohagen (2009).

Las reformas emprendidas por el gobierno conservador en 2010 inciden en reformas estructurales que suponen una ruptura respecto a la concepción tradicional de escuela sueca comprensiva, equitativa, democrática y solidaria. La reconceptualización comienza a separar tanto a los estudiantes, divididos en función de los programas de estudio que elijan, como a los profesores, que se alejan de una formación holística y se ven abocados a un rígido sistema selectivo y especializado. La eficiencia, la calidad, la libertad de elección o las políticas de privatización expresan el impacto economicista en el panorama educativo sueco.

Respecto a las reformas emprendidas dentro del sistema educativo español, cabe destacar la Ley General de Educación (LGE) de 1970, como documento legislativo que incorporó la igualdad de oportunidades, el modelo de escuela comprensiva (obligatoria y gratuita) desde los seis hasta los catorce años, la instauración de unos estudios de Bachillerato como etapa tanto propedéutica como terminal, la autonomía en el ámbito universitario o la innovación de la formación profesional.

La sucesión de leyes educativas (la LGE de 1970, la LODE de 1985, la LOGSE de 1990, la LOPEGCE de 1995, la LOCE de 2002, la LOE de 2006 y la previsible LOMCE de 2013) ponen de manifiesto las divergencias existentes en educación así como las dos grandes visiones, difíciles de conciliar, sobre esta materia. Quizá uno de los elementos de disenso más problemáticos sea el de acordar el alcance y las consecuencias derivadas de la libertad de enseñanza proclamada en la Constitución. Si para unos el derecho a la educación está ligado a la igualdad de oportunidades y por tanto al hecho de que todos deben recibir la misma educación, pública y laica, para otros ese derecho a la educación ha de ejercitarse en libertad, de modo que no se entiende una sin la otra.

En cualquier caso, los logros alcanzados como resultado del acuerdo educativo del artículo 27 de la Constitución de 1978, denominado como pacto escolar constituyente,

parecen desvanecidos. Mientras que en casi dos siglos se habían aprobado sólo dos leyes educativas –la Ley Moyano de 1857 y la Ley General de 1970 de Educación–, en estos últimos treinta hemos asistido a nueve leyes orgánicas de educación de diferente contenido que evidencian discrepancias llamadas a la reconciliación.

La educación española ha conservado durante su trayectoria histórica una doble vertiente: un lado público derivado del principio de igualdad, que intenta facilitar a todos los ciudadanos el derecho a recibir esta prestación, y un lado privado que pone el acento en la libertad de enseñar y de aprender y, consiguientemente, en la libertad de elección de centro docente. Esta doble consideración de la tarea educativa como derecho complejo que ha de atender ambos requerimientos explica un conflicto en el que subyacen visiones enfrentadas de la educación y que ha originado una inestabilidad normativa en el sistema que llega hasta nuestros días.

No obstante, y a pesar de la aparente paradoja, la alternancia democrática ha podido dificultar las reformas educativas en nuestro país. Éstas reclaman tiempos y plazos largos para que puedan recogerse los frutos. Los constantes cambios legislativos pueden impedir una visión acertada de los resultados, de ahí la necesidad de un pacto de Estado en educación (DE PUELLES, 2006). Después del último intento, fallido, del año 2010, el anhelado pacto sigue siendo una asignatura pendiente. En este sentido, el disenso de la política educativa española contrasta radicalmente con una mayor predisposición al acuerdo político en el caso de Suecia.

### **3. CONCLUSIONES COMPARATIVAS**

A partir de las divergencias y confluencias encontradas entre los sistemas educativos seleccionados, se perfilan a continuación algunas de las conclusiones comparativas más relevantes extraídas a partir del análisis precedente. Para ello se atiende a los distintos criterios de comparación (*tertium comparationis*) que subyacen a la yuxtaposición de los datos, a la vez que se esbozan nuevas consideraciones que abren paso a los retos y cuestiones más controvertidas de ambos sistemas.

El contexto que rodea a una determinada cultura escolar resulta decisivo para el sistema educativo en cuestión. En el caso de Suecia, el monopolio público de la educación se debate en los últimos años por la irrupción de escuelas independientes que, a la vez de dar respuesta a la libertad de elección, pretenden garantizar también la igualdad de oportunidades no condicionada a factores socioeconómicos. En el caso de España, el debate se centra en la coexistencia de dos redes educativas (pública frente a privada/concertada) en el sistema, lo cual presenta múltiples cuestiones que han de afrontarse: el desigual porcentaje de alumnos problemáticos entre unos centros y otros, la masiva incorporación del alumnado inmigrante en la red pública o la encubierta selección socioeconómica del

alumnado en algunos centros privados concertados. En este sentido, el anteproyecto de la LOMCE incluye una nueva cuestión polémica sobre los conciertos educativos: la posible concesión de subvenciones a los colegios que impartan educación diferenciada por sexos, asunto que contrasta con las recientes sentencias del Tribunal Supremo sobre la imposibilidad de recibir conciertos en centros que segreguen por sexos.

La distribución del alumnado inmigrante, escolarizado mayoritariamente en la red pública de enseñanza, exige reflexionar sobre el principio constitucional de igualdad de oportunidades con el que se impida clasificar a los alumnos y a los centros. Aunque se han realizado avances en términos de equidad, la calidad educativa precisa de mejoras (SCHLEICHER, 2008). En todo caso, la importancia que otorga Suecia a la tarea educativa se demuestra a través de la inversión que realiza en este ámbito (7,47% del PIB), una de las cifras más altas de los países de la OCDE, muy por encima de la deficitaria inversión pública que destina España a este ámbito (4,28% del PIB).

En lo que atañe a la estructura administrativa, cabe destacar que en España se ha emprendido el camino hacia la descentralización, andadura que no ha operado con la misma intensidad que en el caso sueco. Un gran desafío en este sentido sería el de garantizar un reparto equilibrado de las competencias educativas y de los recursos necesarios para ejercerlas, así como la adopción de decisiones cercanas a la ciudadanía. Esta proximidad debería convertir a la escuela en el pilar básico de la comunidad educativa, alejada del modelo escolar burocrático que resulta muchas veces incapaz de dar respuesta a las demandas particulares de cada centro docente. La LOMCE pretende fomentar la autonomía de los centros impulsando planes de calidad desde los que conseguir su especialización en determinadas áreas. Sin embargo cuestiones añadidas como la estructura funcional de la enseñanza pública pueden obstaculizar una auténtica autonomía de centros en lo pedagógico, lo curricular, lo organizativo, lo económico y hasta la contratación de personal (ROCA, 2008).

Respecto a la formación del profesorado en España, cabe mencionar la formación inicial desde un nuevo diseño educativo con el que paliar las carencias específicas del profesorado (CARBONELL, 2009), innovación que, también en el caso de Suecia, requiere que el profesorado tenga la debida habilitación. En cuanto a la formación permanente, nuestro país ha asistido a una pobreza de auténticas políticas de formación, que más bien han respondido a estructuras burocráticas y rígidas. Respecto al ejercicio profesional, la inestabilidad de las plantillas dificulta notablemente la continuidad y coherencia del trabajo en común e impide con frecuencia la consolidación de equipos docentes y su compromiso en proyectos de actuación en los centros. Este malestar entre los docentes se traduce en una actitud pasiva, y en ocasiones hostil, hacia la renovación y los cambios que pueda introducir cualquier reforma educativa. Sin embargo, esta crisis profesional también afecta a Suecia, país en el que ha disminuido tanto el estatus como el interés por ser profesor,



según confirman los últimos estudios al respecto. El desánimo personal y también profesional lleva a los docentes de hoy a afrontar en solitario los problemas que surgen en las aulas, desprotegidos por la institución y desarropados corporativamente (PRATS y RAVENTÓS, 2005).

#### **4. RETOS Y CUESTIONES CONTROVERTIDAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS SUECO Y ESPAÑOL**

A partir del análisis precedente, se esbozan a continuación algunos de los temas que más controversia y debate suscitan en la actualidad los sistemas educativos seleccionados. Así, podemos sintetizar grandes retos por resolver dentro del sistema sueco a partir de estos interrogantes:

- *¿Educación inclusiva o segregación social?* En 2003, la Agencia Nacional de Educación publicó un informe sobre las consecuencias derivadas de la libertad de elección de centro educativo. Además de que se ha mejorado la información ofrecida a los padres al respecto, tanto padres como estudiantes consideraban que la libertad de elección había facilitado su participación en las políticas educativas. Sin embargo, se han incrementado las diferencias en la práctica, ya que esta libertad ha permitido tanto la expansión de determinados centros como la pérdida de competitividad por parte de otros, lo que no ha coadyuvado a una utilización más eficiente de los recursos educativos disponibles (ROTBERG, 2004). La Agencia de Educación concibe así la libertad de elección como un “proyecto social” que permite implementar una mejor educación en las grandes ciudades, allí donde es posible ejercer la elección. Respecto a la pretendida equidad nacional, el informe describe una tendencia a segregar estudiantes por razones étnicas y/o vinculadas a los resultados obtenidos. Esto ha supuesto la introducción de una doble red educativa soterrada en la que se desvelan las diferencias educativas entre escuelas y municipios.
- *¿Descentralización y flexibilidad local o centralización renovada?* Las reformas educativas de 1990 supusieron un incremento de la participación tanto de profesores como de alumnos en el gobierno de los centros. En cuanto a la participación del profesorado, se ha debatido en términos de profesionalidad. A la aceptación aparente de los nuevos currículos a los que adecuar la enseñanza, se han añadido presiones de otra índole como los ajustes presupuestarios, los salarios individualizados, las nuevas demandas sociales que han endurecido su trabajo o las exigencias referidas a los resultados de los alumnos. Estos cambios han conformado el que se ha designado como “shock profesional” (ROTBERG, 2004) que exige al profesorado múltiples responsabilidades para las que no había sido preparado. Así es como el colectivo se halla ante una percepción contradictoria de su situación: incremento de su autonomía y profesionalidad por un lado, auge en las medidas de

control externo relativas a su trabajo, por otro. La reinención del Estado del bienestar sueco aplicado al ámbito educativo tendrá que saber conciliar la libertad local, otorgada a los centros como resultado de la flexibilidad y del reparto de responsabilidades, con la pretendida equidad nacional que precisa de un incremento en las medidas de control de resultados y en las evaluaciones nacionales. La descentralización y desregulación tendrán que armonizarse con una renovada centralización educativa, doble cariz no exento de desencuentros.

- *¿Educación costosa y/o educación de calidad?* Según se ha justificado previamente, el gasto de Suecia en materia educativa es alto, situándose muy por encima del resto de países de la OCDE. Las causas son diversas: una población reducida pero distribuida de forma irregular en pequeños municipios, escuelas y clases, frente a otros grandes núcleos en los que la ratio profesor-alumno es alta, una escuela básica integrada desde la que se atienden las múltiples demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales o el coste añadido que supone la enseñanza de los alumnos inmigrantes a quienes se garantiza la instrucción en su lengua materna, además del sueco, durante varios años. A todo ello se añaden unos servicios garantizados desde los centros, como los referidos a personal sanitario y médico en las escuelas, enfermeras y psicólogos escolares, además de otros asistentes sociales. Pero hay más dotaciones que asume el Estado sueco como son los materiales pedagógicos, una comida diaria para todos los alumnos o el transporte escolar, en contraste con países en los que alumnos y/o padres han de afrontar estos gastos (BROCK y TULASIEWICZ, 2000). El debate, en este sentido, está presente porque este modelo educativo con esta alta inversión no siempre implica la consecución de unos resultados cualitativos óptimos. De hecho, las reformas emprendidas en el sistema sueco evidencian aspectos claramente mejorables.

Del mismo modo, los desafíos más destacados dentro del sistema educativo español exigen resolver cuestiones acuciantes como las que aquí se esbozan:

- *¿Pacto anhelado o disenso en aumento?* La aprobación de la LOE en el año 2006 pretendió conseguir el consenso político. Sin embargo, a pesar del espíritu de negociación con que se acometió la reforma, tuvo que aceptar ser sólo una ley de amplios acuerdos (DE PUELLES, 2007). La dificultad de responder a las demandas de tantos y tan distintos actores sociales y educativos evidencia el largo camino que aún queda por recorrer desde la perspectiva de un posible pacto en esta materia en los albores de la aprobación de una nueva ley polémica, la LOMCE.
- *¿Financiación pública capaz de garantizar equidad y calidad en el sistema?* Podemos decir que uno de los mayores logros de nuestra democracia ha sido la extensión de la escolarización hasta su universalización. Sin embargo, hay que seguir avanzando en el alto nivel de equidad educativa alcanzada, así como en la consecución de mejores niveles de calidad. A este respecto, estudios como PISA

demuestran que la excelencia sólo es posible de este modo (ROCA, 2008). El sistema público de enseñanza es el que regula los valores constitucionales del pluralismo, la tolerancia, la libertad, la no discriminación, a la vez que el que garantiza el acceso universal a la educación básica, lo cual implica una adecuada financiación con fondos públicos. Si es importante que la regulación educativa responda a los principios y valores constitucionales y a los niveles de calidad y equidad exigibles, no lo es menos asegurar la financiación suficiente del sistema, otra de las cuestiones básicas actualmente en debate debido a la crítica situación económica por la que atraviesa nuestro país. Sería deseable en este sentido que la anunciada asignación de fondos extra para los centros que emprendan planes de calidad asociados a la rendición de cuentas no suponga una rivalidad inter-centros asfixiante.

- *¿Confianza o desconfianza en el docente? ¿El profesor es un problema o una solución?* La recuperación del prestigio docente requiere cimentarse sobre la práctica de un profesorado motivado, necesitado de una dignificación en su función docente, asunto que ha llevado incluso a proponer al profesor como autoridad pública en distintas Comunidades Autónomas. Más allá del posible debate abierto al respecto, resulta imprescindible dotar al profesorado de posibilidades de formación, autonomía y recursos suficientes (CARBONELL, 2009).

Resulta manifiesta la dificultad por que tanto los poderes públicos centrales como los autonómicos garanticen un único sistema educativo orientado por principios y objetivos comunes, siguiendo bases constitucionales, en armonía con la diversidad nacida de la descentralización política. Este medio siglo de reformas y vaivenes legislativos nos ha enseñado varias cuestiones: una de ellas, que el bagaje de definiciones reformistas sobre educación, expresadas con la LOE en términos de “competencias” y en la naciente LOMCE aún desconocidas, no es suficiente para resolver los problemas educativos de fondo de la práctica docente; y otra, que la necesidad de un acuerdo socioeducativo capaz de superar el permanente disenso político, resulta acuciante para el conjunto de la ciudadanía. A ello cabría añadir la necesidad de priorizar el capital cultural por encima del económico porque no podemos convertir la escuela en el jardín de los ricos, sino en el de los cultos (FERNÁNDEZ ENGUIA, 2012).

Parece innegable la deconstrucción del modelo de estado de bienestar a escala global. En la actualidad, tanto el sistema educativo sueco como el español están sufriendo el impacto de la agenda neoliberal, que está implantando políticas proclives a emular la dinámica de la economía de mercado. Cada vez con más frecuencia, los centros docentes empiezan a verse como proveedores, y el alumnado y sus familias, como clientes, de ahí que este modelo esté repercutiendo decisivamente en la sociedad y con él, que puedan aumentar tanto la desigualdad como la exclusión social (OLMEDO, 2012). La cuestión es que Suecia, que parecía escapar a los dictámenes de esta agenda desde la estabilidad del

modelo de escuela comprensiva de otros tiempos, se ha visto también imbuida por este mismo proceso.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BJÖRKLUND, A (2005): The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms. (New York, Russell Sage Foundation).
- BROCK, C. and TULASIEWICZ, W. (2000): Education in a single Europe, Taylor and Francis Group, pp. 344-376.
- CARBONELL SERRABOJA, J. (2009): ¿Más o menos especialistas? Cuadernos de Pedagogía, 386, 3.
- EURYDICE (2013): Population: Demographic Situation, Languages and Religions in Sweden (Brussels, Eurydice).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012): ¡Cómo nos gusta suspender!, Cuadernos de Pedagogía, 425, 28-33.
- FRÍAS DEL VAL, A. S. (2007): La educación y la Administración Local, Participación Educativa, pp. 5-21.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (2005): Sistemas educativos de hoy (Ediciones Académicas, S.A.)
- GONZÁLEZ VILA, T. (2004): "Competencias estatales y autonómicas en la determinación del currículo o sobre las enseñanzas mínimas comunes", en REY, R. (Comp.), Análisis y situación de las Comunidades Autónomas, pp. 161-195. (Madrid, Santillana Educación)
- IDERGARD, T. (2010): School Choice in Sweden. The Heritage Foundation.
- LUNDRÉN, U.P. (2002): Homo pedagogicus? Framtider, 3, 4-10.
- LUZÓN TRUJILLO, A. y OLMEDO REINOSO, A. (2006): Las diferencias de clase en la escuela pública y concertada. Una aproximación descriptiva. X Congreso Nacional de Educación Comparada (San Sebastián).
- NAVARRO LÓPEZ, V. (2004): El Estado del bienestar en España. (Barcelona, Tecnos)
- OECD (2013): Expenditure and Training. Expenditure by nature and resource category (Paris, OECD)
- OLMEDO, A. (2012): ¿Más información, más libertad y más igualdad conllevan mejores resultados?, Cuadernos de Pedagogía, 425, 38-42.
- O'DOWD (2013): Early childhood Education in Sweden: The Market Curriculum 2000-2013?, Revista Española de Educación Comparada, 21 (2013), 85-118.
- PETTERSSON, Thorleif (2000): Svensken och religionen. In svenskkyrnan, ed. Leif Lewin, 9-23. Act Universitatis Upsaliensis. (Stockholm, Almquist and Wiksell)
- PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (2005): Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación? (Barcelona, Fundación La Caixa)

- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2006): Problemas actuales de política educativa (Madrid, Morata).
- ROCA, E. (2008): PISA es un instrumento de mejora, no un arma arrojadiza. Cuadernos de Pedagogía, 381, pp. 42-47.
- ROTBERG, C. I. (2004): Balancing change and tradition in global education reform, en FORSBERG, E. and LUNDGREEN, U.P. Sweden: A welfare state in transition, pp 187-206. (The Rowmand and Littlefield Publishing Group, Inc.).
- SCHLEICHER, A. (2008): “En España, la mejora pasa por dejar margen de maniobra al profesorado”, Cuadernos de Pedagogía, 381, 36-40.
- VALIENTE, O. (2012): ¿Tiene sentido hablar de dualización educativa? Cuadernos de Pedagogía, 425, 43-47.

### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- MIPEX (2010): Migrant Integration Policy Index. Disponible en: <http://www.mipex.eu/sweden>
- OECD (2012): Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponible en: (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>).
- SAMENLAND (1999): The Sami People in Sweden: ([http://www.samenland.nl/lap\\_sami\\_si.html](http://www.samenland.nl/lap_sami_si.html)).
- SVENSKA INSTITUTET (2010): Swedish government and politics. The official gateway to Sweden. Consultado el día 18 de noviembre de 2012 (<http://www.sweden.se/eng/Home/Society/Government-politics/>).
- SVERIGES KOMMUN OCH LANDSTING (2008): Quality and efficiency in Swedish Health Cares: Regional comparisons. consultado el día 18 de marzo de 2008: (<http://www.socialstyrelsen.se>).
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2011): The Pre-School System (<http://www.government.se/sb/d/7172>).

### **PROFESIOGRAFÍA**

#### ***Pilar García-Zarza***

Doctora en Ciencias de la Educación. Funcionaria de Carrera Docente en Educación Secundaria en la especialidad de Filosofía y Psicología. Jefa del Departamento de Filosofía en el IES Severo Ochoa (Alcobendas), donde desarrolla su labor docente en la etapa de Bachillerato. Colabora con el Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación con publicaciones periódicas. Su actividad docente se centra en la organización de programas institucionales vinculados a la

dirección de proyectos de investigación en Bachillerato, habiendo recibido reconocimientos oficiales por la coordinación de los mismos y publicado sobre este tema artículos diversos en revistas de educación especializadas. Asimismo, participa asiduamente en actividades de formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado tanto en España como en el extranjero. **Datos de contacto:** I.E.S. Severo Ochoa, Calle Francisco Chico Mendes, nº 3, 28100 Alcobendas, Madrid (España). E-mail: [pilargarciazarza@yahoo.es](mailto:pilargarciazarza@yahoo.es).

**Fecha de recepción:** 14 de diciembre de 2012.

**Fecha de revisión:** 23 de enero de 2013 y 11 de febrero de 2013.

**Fecha de aceptación:** 1 de agosto de 2013.

## 4



***ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS EN COLOMBIA: ESCUELA  
NUEVA VS. EDUCACIÓN INDÍGENA***

***New School vs. Indigenous education in Colombia: two  
pedagogical models in contrast***

**Miguel Á. Martín \* y William García \*\***

**RESUMEN**

Pretendemos poner en discusión dos enfoques educativos, la Escuela Nueva y la Educación Indígena como modelos pedagógicos en contraste, a través de los cuales se ha tratado de abordar en los últimos años la problemática educativa escolarizada en las zonas indígenas del Departamento del Cauca, en Colombia. La Escuela Nueva como una propuesta gubernamental en las zonas rurales colombianas y la Educación Indígena, como alternativa socioeducativa por parte de los movimientos sociales indígenas en el Cauca y en el país, son modelos educativos en contraste utilizados como similares. Algunos elementos de orden socio-pedagógico contribuirán a señalar las posibilidades objetivas de implementación de tales políticas educativas en las zonas indígenas caucanas, cuestión importante para la construcción cultural de Colombia. El trabajo se organiza mediante el análisis y comparación de las implicaciones de las políticas y pedagógicas de cada propuesta, partiendo desde el surgimiento como proyectos educativos, con ciertas

---

\* Universidad de Extremadura (España).

\*\* Universidad del Cauca (Colombia).

especificidades pedagógicas cada uno, y pretendiendo ubicarlas en el contexto socio-político e histórico del país, lo cual permitirá caracterizar las influencias y concepciones que actualmente subyacen en sus planteamientos.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela Nueva; Educación Indígena; Política; Cultura; Social; Colombia.

### **ABSTRACT**

We intend to call into question two educational approaches, the New School and Indigenous Education as contrasting pedagogical models, through which attempts have been made in recent years to address educational issues schooled in indigenous areas of the Department of Cauca, Colombia. The New School as a government proposal in rural Colombian and Indigenous Education, socio alternatively by indigenous social movements in Cauca and in the country, educational models in contrast are used as similar. Some elements of order sociopedagogical help point out the objective possibilities of implementing such educational policies in Cauca indigenous areas, which is important to the cultural construction of Colombia. The work is organized through the analysis and comparison of the policy implications of each proposal and teaching, starting from the rise as educational projects, with certain special pedagogical each, and trying to locate them in the socio-political and historical country which will characterize the influences and ideas that currently underlie their approaches.

**KEY WORDS:** New School; Indigenous Education; Politics; Culture; Social; Colombia.

\*\*\*\*\*

### **INTRODUCCIÓN**

La Educación Indígena presenta un origen histórico y político de revaloración y sobrevivencia cultural de los grupos étnicos en el país, especialmente desde la década de los años setenta. Por tal motivo, es un proyecto social de características culturales-comunitarias que se está construyendo con la participación de todos los sujetos educativos de estas comunidades y atiende inicialmente a un contenido ideológico y político de afirmación cultural, económica y política de las minorías étnicas. Por su parte, la Escuela Nueva encierra el proyecto de renovación académica y curricular de la escuela homogénea oficial en el país por más de ciento cincuenta años, la cual parte del Estado colombiano como proyecto de ampliar y cualificar la educación básica primaria rural en el país. Este



enfoque es construido con la participación de maestros especialmente y técnicos investigadores del Ministerio de Educación, a través de escuelas experimentales del departamento del Norte de Santander y posteriormente difundido a nivel nacional.

Basado en lo anterior, se propone discutir sobre los conceptos de educación, escuela y pedagogía que se desprenden de las experiencias de Escuela Nueva y Educación Indígena y que también contrastan significativamente en los enfoques. Los modelos pedagógicos universales, con los cuales han sido formados en las Normales, Centros Educativos y Universidades los maestros, técnicos y profesionales de la educación, no responden a la idiosincrasia y caracterización cultural de la sociedad colombiana, por tanto sus fundamentos no siempre son aplicables o coincidentes con las formas tradicionales indígenas de concebir la enseñanza-aprendizaje de los miembros de la comunidad; desde este punto de vista la escuela es sólo un pequeño, corto y conflictivo espacio/tiempo de aprendizaje, impuesto inicialmente por la cultura externa y últimamente apropiado por los grupos étnicos para su fortalecimiento. El tercer punto de este trabajo hace un estudio comparado de las diferencias metodológicas y estrategias de funcionamiento de cada uno de los programas, diferencias que señalan otro gran contraste de aplicación y validación social de las políticas educativas en relación con los grupos sociales indígenas a los cuales se dirigen. La consideración centralista de diseñar propuestas educativas para la nación, desconociendo los procesos regionales y locales que se están adelantando con anterioridad en las regiones, impide la eficiencia y optimización de los escasos recursos destinados para la educación en el país. La participación comunitaria e institucional, la concertación social y la descentralización política son tan solo premisas que los grupos indígenas caucanos quieren llevar a la práctica en su realidad.

Hoy por hoy la Educación Indígena es una construcción social, experimentada y validada constantemente y por la misma razón garantizada para la apropiación y participación de los indígenas en su desarrollo. Es fundamental entender que en muchos proyectos sociales, caso educación, hasta cierto punto los aportes constructivos se definen más por los contenidos propuestos que por el origen mismo de estos; la Escuela Nueva y la Educación Indígena proponen avances pedagógicos innovadores que debemos considerar críticamente con el fin de contribuir al desarrollo educativo de los grupos étnicos del país, dentro de los marcos políticos y culturales de los mismos indígenas colombianos.

## **1. EL FENÓMENO EDUCATIVO EN LAS ZONAS INDÍGENAS DEL NORORIENTE CAUCANO.**

El Departamento del Cauca presenta una gran diversidad ecológica y cultural que ha tenido y tiene actualmente repercusiones en los modos de aprovechamiento de los recursos naturales, en las diferentes concepciones frente a la naturaleza y la sociedad (cosmovisiones), en los valores socializadores y educativos de las comunidades con

respecto a los medios y modos comunicativos (tradición oral, idioma materno, mitos, etc.) y por supuesto, en las concepciones de desarrollo y educación derivadas de estas raíces culturales propias y de su interacción con culturas “mayores”.

Es preciso tener en cuenta que el movimiento indígena en Colombia ha venido siendo paralelo al del resto de países iberoamericanos, y que la etnoeducación colombiana es fruto de diversos planteamientos y acontecimientos ocurridos dentro del marco de América Latina. En este sentido, para solucionar los problemas educativo-sociales de los pueblos indígenas se han venido realizando algunas acciones tanto por los distintos estados y gobiernos latinoamericanos, así como por las propias comunidades y organizaciones indígenas. Desde los años 90 del siglo XX, América Latina lleva realizando importantes esfuerzos gubernamentales en materia de Educación Intercultural Bilingüe (GONZÁLEZ PÉREZ, 2011). En ciertos momentos tales acciones han sido paralelas o coincidentes, en otros divergen y en los últimos años en Colombia tienden a converger. En otro trabajo de reciente publicación (GARCÍA BRAVO y MARTÍN SÁNCHEZ, 2011) se expusieron las principales acciones oficiales para el impulso oficial a la Educación Indígena en América Latina y el Caribe, explicando que el concepto de etnoeducación en Colombia es un concepto emanado de un marco educativo y cultural compartido, resaltando que uno de los marcos normativos y orientativos que tuvo, y aún tiene, mayor influencia en el país, para entender el fenómeno que estamos analizando, es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Producido en Ginebra en 1989, el Convenio 169 de la OIT reza sobre los derechos de los pueblos indígenas y tribales.

En el caso del Cauca, la primera experiencia organizativa y educativa la realizó el grupo étnico Paez, quienes desde 1971 con el surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, plantean en su plataforma de lucha: “Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a la situación y en lengua propia”. Fue en 1978 cuando empezó el Programa de Educación Bilingüe (PEB), a partir de la constitución de un equipo de investigadores y la apertura de algunas escuelas indígenas de los programas oficiales. Se plantearon ideales románticos, desenfocados de una realidad y posibilidad histórica y en algunos momentos un deber ser educativo desencajado de la contemporaneidad de las mismas comunidades indígenas y de sus verdaderos valores culturales, desconociendo en ocasiones el aporte de otros contextos culturales y cayendo en posiciones racistas y regionalistas.

Los Guambianos por su parte se constituyeron como organización a partir de 1980, pero solo hasta 1985 con la realización del Primer Planeamiento Educativo General, en el cual participaron las escuelas de los distintos Resguardos se da prioridad a las acciones educativas que benefician a la comunidad, empezando así una serie de luchas y transformaciones por una educación propia. Los programas educativos orientados por las organizaciones indígenas durante estos primeros años de la década de los setenta, son más

adaptaciones iniciales del currículum oficial, además de que la educación y la escuela juegan un papel de banderas de lucha que aglutinan “compañeros” para las organizaciones, lo cual caracteriza los primeros pasos de la Educación Indígena de un corte meramente activista y opositor al sistema, al Estado, a las estructuras, al poder. Casos en que una escuela indígena se construía al lado de la escuela oficial buscando cambiar la hegemonía de lo legítimo en procura de otros “modos” más justos e ideológicamente consecuentes con los intereses de las comunidades indígenas; pero con el mismo rasgo de ser producto de un movimiento organizado de agentes, que ven en la educación la posibilidad de articular otra serie de acciones políticas con el fin de reproducir/conservar su propio esquema ideológico.

Por otro lado, el planteamiento— de una educación liberadora, también tiene expresión en los primeros momentos de la educación indígena -desde cierta óptica-. El tipo de educación planteada y la función de la escuela en cada comunidad se da a través de las consignas como: “educación bilingüe”, “educación propia”, “historia propia”, siendo éstas un rechazo directo a la imposición de la escuela y el currículum oficial en éstas comunidades, al mal trato a los niños indígenas, al menosprecio a unas tradiciones, a la burla de que eran objeto por una cultura distinta que hacía presencia en el espacio escolar. El fenómeno de la lucha por la educación propia no era ni es generalizado, ni homogéneo en todas las comunidades indígenas, en ciertas veredas los padres indígenas no están de acuerdo con la escuela indígena o bilingüe (como se llamaba), el solo hecho de que el maestro era indígena, no se enseñara el español únicamente, se trabajara en la huerta escolar, etc., llevó a una serie de contradicciones y dificultades internas, gracias a las cuales el proceso tuvo que irse reorientando paulatinamente para avanzar.

La escuela y la Educación Indígena en sus primeras etapas no tuvieron el carácter liberal exclusivamente; aunque tampoco fue de tipo conservador, no podríamos afirmar que conciliaran estos dos planteamientos; ha sido realista e históricamente hábil para mantenerse y desarrollarse. Fue y continúa siendo un arma de lucha de una propuesta político-ideológica con rasgos revolucionarios y validada socioculturalmente que busca reivindicar los derechos materiales y culturales de las comunidades indígenas en el Cauca y en el país, como parte de un movimiento nacional y latinoamericano.

El proyecto educativo que existió entonces en esa fecha es impulsado inicialmente por activistas no indígenas (profesionales, maestros oficiales, religiosos, etc.) que por su formación e historia individual imprimen su estilo en el proceso. Se da entonces lo que consideramos ahora como el primer modelo de educación para indígenas a la hoy Educación Indígena. Las características iniciales de la Educación Indígena han venido modificándose debido al proceso complejo en que se desenvuelve cada comunidad. Quizás la característica más importante en su momento fue la búsqueda de una orientación comunitaria, importante no solo por el hecho de enmarcarse como un proyecto pedagógico innovador y socializador que siguió las recomendaciones de la época (una de las cuales era

precisamente la participación comunitaria), sino porque el proyecto político inicial de escuela, era el de aglutinar a las comunidades alrededor de reivindicaciones comunes y propias que llevaran a la unidad y a la fuerza para sacar adelante luchas políticas más amplias.

Actualmente a través de la investigación que el Equipo de Educación Indígena de la Universidad del Cauca ha adelantado, se puede plantear que en la zona indígena ha aumentado significativamente el consenso comunitario de lucha por una educación propia. Aunque se suelen presentar inconformidades, ahora son de menor trascendencia -no por eso sin importancia- al fenómeno global. Las comunidades, los padres, los cabildos, las Juntas de Acción Comunal, asumen con mayor madurez y responsabilidad sus propuestas educativas ya que el tiempo y los procesos se han encargado de argumentar a favor de la Educación Indígena. En este momento podríamos afirmar que la escuela y la educación propia están cumpliendo (y más de lo previsto) los objetivos planteados inicialmente como organización y como programa educativo, pero también se ha comprendido que no se podía detener allí y por eso los esfuerzos de avanzar son cada vez mayores.

La apertura de escuelas propias como una superación de la carencia estatal en las zonas indígenas, fue algo determinante. El Estado no mantenía –ni aún lo hace ahora– una cobertura adecuada que permitiera a los niños asistir a la escuela, razón por la cual no se matriculaban una gran cantidad o desertan de la misma la mayoría. A partir de este momento comienzan los programas de profesionalización para maestros indígenas (Guambianos y Paeces), el reconocimiento por parte del gremio indígena del papel de los maestros oficiales, la aplicación del Plan Nacional de Universalización y su estrategia de Etnoeducación (después de toda una lucha con el Programa Escuela Nueva), la Participación en los Consejos de Rehabilitación, la reorientación de las relaciones con el Estado y sobre todo la mayor madurez y claridad de los mismos indígenas en la autogestión de sus programas educativos. Mediante estas acciones se ha disminuido la actitud racista y hostil que se presentaba en los maestros oficiales hacia el movimiento indígena y a su vez la de los indígenas hacia los maestros blancos. En este momento se desarrollan en el Cauca los procesos de profesionalización de los maestros guambianos y paeces, en los cuales participan gran número de maestros no indígenas, lo que ha contribuido a generar interesantes polémicas frente a la interculturalidad de la Educación Indígena.

Para las comunidades indígenas de hoy, el planteamiento educativo es muy importante y lo enmarcan en su contexto ecológico y político. La Educación Indígena es un proceso social de comunidad culturalmente diferenciada, que participa del mundo moderno y lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos. Es preciso tener claro, en palabras de Sindo Froufe (1999), que el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos. Sin

embargo, el sujeto cultural, multicultural o étnico con el que se interactúa y para el que se diseñan políticas o programas es una entidad abstracta y agrupada poblacionalmente. No se ha construido el sujeto históricamente para darle sentido social, cuerpo cultural real y plantear una relación verdaderamente edificante, formativa, agrupadora. Por tanto, los planteamientos educativos en relación con la cultura siguen siendo fuertemente transmisionistas de la imagen de indígena, afro, campesino, etc., que se tiene.

## **2. EL PROGRAMA ESCUELA NUEVA Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA**

La Escuela Nueva como estrategia para ampliar y cualificar la Educación Básica Primaria en las zonas rurales campesinas de Colombia, se orienta estratégicamente como una modalidad para modernizar las estructuras del sistema educativo colombiano, partiendo de los criterios de no escolaridad y por tanto no conocimiento en estas comunidades, de las orientaciones oficiales de la educación colombiana. Se centra en problemas pedagógicos y no en realidades culturales, debido a que la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social está totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país y aunque la misma modalidad permite incorporar adaptaciones didácticas del material (guías), cambiar ciertas actividades, planear conjuntamente padres, maestros y niños, el programa sigue siendo un modelo curricular dirigido, diseñado desde afuera (el Estado), con significativas diferencias de concepción acerca de la educación y la escuela de los grupos indígenas.

Por su parte, la Educación Indígena ha sido antes que una propuesta pedagógica un proyecto político de revaloración y resistencia étnica de los grupos indígenas del país, que han procurado convertir la escuela en un espacio socio-cultural y académico de control y desarrollo de sus luchas. Aunque en los últimos años por el mismo desarrollo del Movimiento Indígena y la especialización de sus propuestas y concertaciones con el Estado, la educación ha dado el giro académico curricular de una propuesta pedagógica que busca desarrollar el conocimiento cultural, no se pierde en esencia su principio marcadamente político, logrando avanzar en la búsqueda de lo de adentro, de lo propio, para proyectarse a lo externo como proyecto de resistencia y desarrollo cultural antes que académico.

Aunque a estas alturas del análisis podríamos asumir con desconcierto las dos intenciones que subyacen en el primer momento, es importante que ubiquemos de una forma más crítica e histórica la filosofía y finalidades de lo que encierra la escolarización en determinados contextos, con el fin de complejizar y enriquecer las apreciaciones. La noción de “esencialismo estratégico” que propuso Spivak (1985), se observa en muchas cuestiones de las relaciones entre los grupos indígenas con el resto de individuos, haciendo explícitas las diferencias a la hora de reclamar reconocimiento oficial al Estado.

Un análisis más riguroso de la finalidad educativa de la escuela en cualquier sociedad, nos permite plantear el papel de la misma como conservadora o transmisora cultural de una generación a otra y como renovadora de nuevas tradiciones para hacerle frente a recientes situaciones naturales o humanas. Esto nos lleva a determinar la escuela como un sistema cultural dinámico, antes que un sistema institucional en el que el componente pedagógico-académico es tan sólo un elemento y en el cual los agentes institucionales solo son representativos y delegatarios de la misma sociedad. Caso contrario se estaría potencializando al individuo fuera de un ambiente sociocultural donde posteriormente aplique sus capacidades, degenerando en un sistema académico, desenfocado de la realidad y necesidades del grupo.

La filosofía educativa que trata de encarnar la Educación Indígena para los grupos étnicos del país en el momento y desde su origen histórico es precisamente mantener y desarrollar la cultura, ubicando el papel y posibilidades de la escuela dentro de ese macroproyecto social. Por tal motivo no podemos confrontar con los mismos parámetros académicos-pedagógicos dos proyectos educativos que procuran convertir de manera distinta sus dispositivos pedagógicos en cada caso desde aspiraciones socio-culturales confrontadas.

### **3. ANÁLISIS COMPARADO DE LA ESCUELA NUEVA, LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN COLOMBIA.**

El estudio comparado de las teorías educativas y los modelos pedagógicos nos sirve para analizar también una serie de contrastes importantes entre los enfoques de Escuela Nueva y Educación Indígena. La educación como planteamiento teórico-práctico está ligada fundamentalmente al proyecto político de la sociedad, en nuestro caso de estudio, al proyecto de una sociedad hegemónica nacional, así como el del grupo étnico particular y sus organizaciones propias, con la doble posibilidad de convertirse en una agencia específica de función adaptativa/conservadora o transformadora/liberal. Visto así, el enfoque educativo que se aplique para/por cada grupo, encierra en sí mismo (manifiesto o no) un dispositivo sociológico, agenciador de conductas sociales y culturales cultivadas por él mismo, y que problematizan la relación entre el conocimiento y su transmisión, bien sea en el espacio socializante (familia-comunidad), o escolarizado, ya que trasciende la función de instruir en el conocimiento a formar, moldear con el conocimiento.

La cultura es la vivencia humana cotidiana de los individuos y los grupos en el marco de un plan de vida en tanto que la etnicidad es la afiliación política en un plan de afirmación y pertenencia. En Colombia, es cada vez más fácil defender la idea de un país de clases sociales y de etnias diferentes, más aun cuando con mayor frecuencia algunos grupos reivindican este tipo de identidades políticas para relacionarse como ciudadanos con el Estado; pero a su vez, se hace más difícil construir las diferencias culturales debido al

contacto permanente en nuestra cotidianidad. Es preciso tener en cuenta que, tal y como plantea García Martínez, lo que realmente separa a los grupos culturales no es la diferencia cultural, sino “la voluntad de diferenciarse y la utilización de ciertos rasgos culturales como indicadores de su identidad específica” (GARCÍA MARTÍNEZ, 2003: 258).

En realidad, lo que de hecho existe en Colombia es una nación multiétnica y pluricultural (multicultural). Se debería entonces de trabajar desde la institucionalidad con los sectores étnicos del país para el fortalecimiento de las políticas públicas y culturales que vinculen a todos, que los agrupen como nación, como colombianos con una identidad nacional, con la colombianidad que les permita representarles ante el mundo como un país con unidad política y cultural aun dentro de la esfera de su diversidad. El conjunto como tal es lo que armoniza, no cada una de sus partes por separado. La nacionalidad es el mosaico. Los grupos humanos no construyen un proyecto en aislamiento y búsqueda de la pureza, sino precisamente en el contacto, en la interrelación con los demás (al menos es la tendencia en esta época de la humanidad: globalización), lo que viene provocando cambios en la educación general que se manifiesta por la modificación de las prioridades internas de los gobiernos y un incremento del control social sobre la educación (GARCÍA RUÍZ, 2012). La diversidad se construye, fundamenta y acrecienta precisamente en el infinito número de opciones de contacto y mezcla. Luego, la relación con las etnias del país debe ser diferencial, única, casuística, debido a que las etnias del territorio colombiano están en estados, procesos y prospectivas distintas.

La educación y el discurso pedagógico se caracterizan por el impacto en la reproducción de las relaciones dominantes/dominados o la transformación de tal relación en la sociedad. La fuerza de tales significados puede estar tácita en el mismo discurso pedagógico pero de ninguna manera ausente en las relaciones sociales que establecen los educandos. Y es que, según Leiva Olivencia “hablar de educación intercultural es hablar de derechos, de justicia social y de equidad. La gran idea de la humanidad ha sido -y sigue siendo- conciliar la universalidad de los valores con las diversas culturas” (LEIVA OLIVIENCIA, 2011: 2), cuestión que no resulta evidente en la educación colombiana.

Si partimos de que Colombia es multiétnica y pluricultural y que esto no significa muchas etnias y muchas culturas sino una identidad que es multiétnica y pluricultural, recogiendo el espíritu constitucional, podríamos concluir temporalmente que la multiétnicidad y la pluriculturalidad son una experiencia humana normal y común que es ejercida por todos los colombianos, funcionando esta colectividad dentro de una cierta pluralidad cultural (GARCÍA MARTÍNEZ, 2003).

La ausencia de investigación apropiada en el campo de la pedagogía cultural indígena colombiana ha sido precisamente la causa de los desfases en el desarrollo de propuestas educativas para comunidades indígenas. Las concepciones de enseñanza-

aprendizaje son culturales, se encarnan en los elementos más internos de un pueblo, pues gracias a ellos han reproducido y sostenido sus costumbres, tradiciones, sus valores, actividades; de ahí que las propuestas de escolarización del conocimiento cultural para grupos indígenas se justifique en modelos pedagógicos auténticamente étnicos, populares e investigativos más que en aquellos universales de aplicación general que nos ha legado el desarrollo de las teorías educativas en el mundo.

Las fuentes básicas que fundamentan un currículo están y deben revisarse en cada zona cultural del país en donde existen los hombres y mujeres que sobreviven étnicamente y con quienes se debe trabajar sobre su proyecto educativo. Otra dimensión a lo que sería modelo pedagógico curricular desde el cual podamos abordar un nuevo proyecto educativo es precisamente la condición de marginamiento y opresión de los hoy grupos étnicos, quienes recurren a la escolarización más que como fin, como un medio para la liberación y autonomía cultural frente a la sociedad “mayor”, adquiriendo la cuestión pedagógica indígena una dimensión humana-cultural de hombres oprimidos y lingüísticamente despreciados que procuran su recuperación social y humana basados en su peculiar historia y forma de vida. Es preciso subrayar y recordar, que durante 500 años se ha vivido en Colombia una dominación cultural, primero impuesta por los europeos, y continuada después por los grupos de poder que marginaban las culturas indígenas. Es preciso dar voz a las culturas marginadas y dominadas, tanto en la sociedad en general como en los sistemas educativos en particular, cuestión ineludible para establecer “auténticas relaciones igualitarias que permitan la configuración de nuevas y diversas culturas ajenas a los procesos de dominación cultural” (GONZÁLEZ PÉREZ, 2011:46).

La caracterización anterior del concepto de educación y escuela podemos tratar de enfocarla desde el ángulo de la Escuela Nueva como propuesta con el fin de discutirla y compararla. El modelo instruccional del programa Escuela Nueva surge históricamente con el impulso de la tecnología educativa. Escuela Nueva es una modalidad educativa que incorpora el modelo pedagógico de la instrucción programada para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje y que con los límites del mismo modelo se ocupa principalmente de la didáctica y metodología de la enseñanza, de acuerdo con el patrón de currículum que tradicionalmente se ha tenido para la Educación Básica Primaria en el país por áreas, contenidos y niveles (que necesariamente no son los mismos de los grupos indígenas) avanzando en la organización de los contenidos, la claridad del planteamiento instruccional de los objetivos y las recomendaciones metodológicas.

La educación como tal, rebasa el concepto de instrucción al entenderla como un proceso social con base en unos patrones y claves de su sociedad y su cultura. Por esto mismo, las influencias educativas significativas no son precisamente las escolares, sino las de socialización comunitaria; y que nos obligan a repensar críticamente el papel de la escuela y el currículum en relación con el medio sociocultural. Los currículums que se



implementan en las escuelas de zonas indígenas deben responder a las concepciones y construcciones de las mismas comunidades indígenas, para que los elementos posibiliten una verdadera dimensión del concepto de educación. Lo contrario seguirá siendo un proyecto académico-escolarizado diseñado metodológicamente para que se adapte a las condiciones indígenas, sin indagar sobre los propósitos educativos que aparecen subordinados. Los procesos cognitivos y de transmisión de todos los grupos humanos no son los mismos, las formas de clasificación no son iguales porque las formas de apropiación de la realidad en las culturas difiere. El problema no es tanto metodológico sino de diversidad cultural, no hay unidad cultural en Colombia y la misma debe contribuir a fortalecer, no a aniquilar.

Tenemos entonces que los distintos ataques que por años se le hicieron a la escuela tradicional desde las teorías de la nueva educación siguen vigentes en muchos aspectos dentro del programa Escuela Nueva para zonas indígenas, tales como:

- El saber que se enseña es libresco, pues reproduce un currículum que en sus contenidos presenta contextos y situaciones no vivenciales de las comunidades indígenas. La adaptación del material no es la solución para la comprensión de este problema, ya que para adaptar se parte de algo, se adopta algo. La Educación Indígena trata de partir de su contexto, no de la adaptación del externo. Una adaptación no es una simple acomodación; una adaptación tiene que ver con el hecho de examinar las prácticas culturales de los grupos humanos, sus procesos históricos, cognitivos, sus conceptos pedagógicos.
- Así mismo la cultura que se entrega y transmite en la escuela no resulta vivencial, referenciada al individuo, pues su entorno, condiciones, historia y lengua no se reconocen en los currículums.
- La memoria como mecanismo de adquisición del conocimiento es un problema que en Escuela Nueva se trata de solucionar, al incorporar dinamismo y aplicabilidad del conocimiento en experiencias concretas.
- La Escuela Nueva promueve la competencia y el individualismo, dependiendo del maestro que orienta la metodología, ya que también puede reforzar el compañerismo.
- Promueve el adiestramiento, pues su modelo de instrucción es precisamente la preparación de la conducta en el sentido de cumplir procesos sistémicos de orientación que procuran objetivos previamente establecidos.

Por el contrario, la Educación Indígena como construcción reciente ha incorporado un modelo pedagógico socializante que unido a su especificidad cultural precisa casi de antemano una reflexión pedagógica acerca de la finalidad y filosofía de su educación. Esto ha permitido desarrollar una serie de aspectos que unen la escuela, la educación con la sociedad, el trabajo, la producción y su proyección política como grupos étnicos dentro del

país con las condiciones ya planteadas. Visto así, su modelo pedagógico es científico, cultural, político e históricamente construido para la necesidad de cambio, partiendo de su identidad; filosofía de la hoy Educación Indígena que obliga a redefinir concepciones de desarrollo humano, interculturalidad, pedagogía y participación en las propuestas de educación que surgen del Estado.

Entonces, es preciso tener claro que en materia cultural, la formalización y academización del proyecto educativo de las etnias no es pluralista sino asimilacionista. Recurrir a la imagen de escuela, de maestro, de currículo, etc., para establecer los procesos formativos de los grupos como única vía oficial es una mirada negadora de la cultura, lo colectivo, la especificidad. Aceptar la visión educativa del otro sin tener que transformarla en mis parámetros es pluralismo, lo otro es un proceso de traducción educativa. Como bien indica Andrés Escarbajal (2004), la cultura no debe ser lugar de enfrentamiento, sino espacio de intercambio, ocasión para el enriquecimiento cultural, y no para la confrontación multicultural.

#### **4. ÚLTIMAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN**

La formación de un nuevo ciudadano para el país, que se incluya dentro de las renovadas políticas sociales del Estado, tiene como base la educación, pero una educación que parta del reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística de la nación, como lo consagra la Constitución Nacional.

Por este motivo se hace imperativo apoyar y legitimar mediante las instituciones oficiales, aquellas experiencias que como la Educación Indígena en el país, tratan de corresponder a las expectativas, valores, tradiciones y recursos de los grupos étnicos colombianos. Consideramos que los altos gastos de inversión que se hacen hoy día en el país para la educación, serán irrepetibles por muchos años y el pago de los empréstitos internacionales por parte de todos los colombianos justifica optimizar estas inversiones.

La responsabilidad de los funcionarios directores de la educación en el país es histórica y supremamente grande en el sentido de ser responsables para impulsar, apoyar u obstaculizar determinadas experiencias educativas, lo cual deben hacerse con base a una seria evaluación de los objetivos y metas de cada plan que se viene realizando, así como de los conceptos educativos. Este tipo de acciones evaluativas precisamente no se han verificado.

Entre los principales planteamientos constitucionales en referencia a la cultura y la educación se pueden destacar 22 artículos de los 380 que componen el texto constitucional completo; además del Preámbulo.

Si bien todos los desarrollos legislativos derivados de la Constitución deben enmarcarse en la esencia del mandato supremo, se pueden resaltar algunos desarrollos legislativos que contienen una mención especial al reconocimiento de derechos en función de la diversidad étnica y cultural del país; entre ellos tenemos:

- Ley 99 de 1993 con la cual se crea y reglamenta el Ministerio del Medio Ambiente.
- Ley 100 de 1993 con la cual se crea el Sistema de Seguridad Social en Salud.
- Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.
- Ley 141 de 1994 con la cual se crea y reglamenta el Fondo Nacional de Regalías.
- Ley 160 de 1994 de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino.
- Ley 397 de 1997 con la cual se crea y reglamenta el Ministerio de Cultura.
- Ley 691 de 2001 con la cual se reglamenta la participación de los grupos étnicos en el sistema General de Seguridad Social en Salud.
- Ley 715 de 2001 con la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias.
- Decreto 1088 de 1993 con el cual se regula la creación de Asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas.
- Decreto 1396 de 1996 con el cual se crea la Comisión Nacional de Derechos Humanos para Pueblos Indígenas.
- Decreto 1397 de 1996 con el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas.
- Decreto 1320 de 1998 con el cual se reglamenta la Consulta Previa a las comunidades indígenas y negras para la explotación de los recursos naturales dentro de su territorio.

A nuestro modo de ver, en muchos casos los desarrollos legales se distancian del planteamiento constitucional de cultura, diversidad, pluralismo y de nación. Al fijarse una especificidad educativa para el factor étnico exclusivamente se crea una política segregacionista de tipo étnico para el sistema educativo y las relaciones intergrupales en la nación. Lo anterior puede constituirse en una bomba de tiempo que estamos armando pieza a pieza para el futuro.

Es pertinente manifestar que la incorporación de la dimensión del pluralismo en la constitución colombiana, en las leyes y decretos y en la institucionalidad de los distintos sectores del desarrollo es un avance significativo en Colombia respecto al reconocimiento de la nueva generación de derechos humanos en el mundo, de los compromisos internacionales, de las agendas modernas de la humanidad y de la madurez alcanzada por los procesos sociales internos, respecto no solo a los grupos étnicos sino a todo el fenómeno de la diversidad cultural colombiana. Igualmente, esto se constituye en un paso concreto en los procesos de adecuación institucional, creación de instancias de participación e implementación de programas encaminados en esta oportunidad a garantizar

y hacer efectivos el ejercicio de los derechos culturales de la población. La ciencia y los procesos científicos como la investigación no pueden estar ajenos a esta dinámica. El reto es abordar institucionalmente la dimensión multicultural, permear las diferentes instancias del Estado y lograr que en el país la diversidad étnica y multicultural sea una realidad social en ejercicio.

Y es que, la visión que no debemos perder, es que ser multicultural es una experiencia humana normal, corriente. La multiculturalidad más que una ideología es una vivencia, es la cotidianidad. El ser humano como tal no puede aspirar a ser o no multicultural, de hecho lo es. Ser humano es ser multicultural. Durante las últimas décadas, la educación multicultural ha tomado efecto como una agenda importante para considerar los cambios culturales y sociales en la escuela y la sociedad. Así, el modelo educativo multicultural constituye un marco de trabajo alternativo en educación para involucrar las distintas variables que determinan la función de la educación, la escuela, el currículum, el maestro, etc., en cada comunidad y grupo sociocultural.

Así, las diferencias culturales influyen no solo en los procesos de aprendizaje (discentes) sino también en los procesos de enseñanza (docentes) en las relaciones educativas; por tanto, éstas también deben ser consideradas desde el marco de la multiculturalidad. Más y más escuelas y profesores funcionan en comunidades complejas de grupos socioculturales distintos y se relacionan con componentes educativos de dos o más culturas. No obstante, la mayoría de programas de formación de maestros no consideran las variables culturales y sociales tanto en estudiantes como en docentes. Lo anterior causa dificultades para lograr efectividad en la práctica profesional del maestro ya que la formación docente se enfoca sobre el dominio de las didácticas y las asignaturas del currículum y sobre las tecnologías instruccionales antes que sobre las prácticas investigativas y constructivistas de la educación en cada comunidad.

Con el fin de presentar puntos de encuentro y articulación entre estos dos enfoques educativos que hemos venido analizando, el Comité de Etnoeducación del Cauca, diseñó y presentó ante el Ministerio de Educación Nacional una propuesta de trabajo que comprometía las instituciones educativas, las organizaciones indígenas, la Universidad del Cauca y la parte administrativa del PNU y el PNR para adelantar bajo los lineamientos y experiencias concretas de Educación Indígena, las políticas del Plan de Universalización, no obstante de haberse remitido tal proyecto como un acuerdo de microplanificación regional que logró concertar y coordinar esfuerzos locales desde 1990, a la fecha no se ha recibido un apoyo serio y decidido por parte del nivel central.

La etnoeducación y la Educación Indígena son a la fecha un gran sesgo de la política de Escuela Nueva como modalidad educativa para la zona rural colombiana, la cual

ha logrado mantenerse e impactar significativamente a pesar de las contrastantes desigualdades.

El amplio movimiento social indígena y su fuerza cultural hoy por hoy contradicen el intento de generalización y conservación, y nos demuestran sus avances, logros y éxitos con las experiencias de la Educación Indígena, cuyo modelo pedagógico no es ni en sus fundamentos, concepciones, estrategias y currículum parecidos al de Escuela Nueva. Tal y como se hemos ido anotando, los planteamientos educativos gubernamentales de la Escuela Nueva no responden a la realidad social y cultural de las comunidades indígenas. Todavía tenemos que avanzar en la creación de interpretaciones, conocimientos y puntos de vista que sean más apropiados para la realidad cultural y social colombiana.

Los niños indígenas son niños colombianos y por tanto sus derechos a una educación primaria adecuada no es un acto de cumplimiento legal-administrativo sino de comprensión y reconocimiento de los derechos humanos de pueblos y comunidades culturalmente distintos. Hay un reconocimiento legal de la diversidad cultural en Colombia bajo el principio de cohesión social y territorial, sin tener en cuenta la gran cantidad de actores y protagonistas diferentes. El modelo Escuela Nueva busca legitimar la igualdad sin referenciar a los grupos étnicos.

Para concluir, es preciso reconocer que Colombia es una región natural donde han vivido por años distintos grupos étnicos. Estos grupos han establecido estrechas relaciones de contacto más que de distanciamiento. Una escuela en un resguardo indígena alberga niños indígenas, pero a su vez niños de muchas etnias indígenas diferentes, niños negros, niños mestizos. Todos comparten recursos y valores comunes. Una crítica reconsideración de los elementos de identidad, interculturalidad y coexistencia deben ser revisados para los proyectos educativos alternativos. Desde el punto de vista legislativo, se observa una generalización, y se echa en falta un concepto más amplio de diversidad cultural, provocando un énfasis en los aspectos competitivos de la cohesión nacional de los grupos étnicos a través de la igualdad de trato en materia de educación y cultura, agravado por programas como el de la Escuela Nueva (CARNOY y RHOTEN, 2002).

Como consecuencia del distanciamiento entre las políticas y planteamientos educativos del gobierno colombiano, algunas organizaciones indígenas han hecho notar la inutilidad del programa Escuela Nueva porque no está muy relacionado con las necesidades sociales. Algunos de ellos han optado por crear sus propias universidades indígenas y ofrecen programas universitarios basados en sus propias necesidades y capacidades lógicas; buena prueba de ello es la creación en 2003 de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAI), con la que se pretende un mejor acceso a la educación superior, y la ruptura de las imposiciones oficiales del gobierno, desde el programa Escuela Nueva hasta las políticas globalizadoras más actuales (MORENO, 2011).

En el marco y espíritu de la constitución y la ley, los procesos pedagógicos y de capacitación deben generarse y avalarse por las organizaciones indígenas y basarse en una trayectoria investigativa y de compromiso ideológico por cada institución y organización que adelante tales procesos. Así, la claridad de un nuevo proyecto educativo indígena, orientado en la afiliación ideológica y filosófica con las comunidades indígenas colombianas debería ser el marco para definir los procesos pedagógicos por parte de las instituciones.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BAUD, M., y otros (1996): Etnicidad como estrategia en América Latina y el Caribe. (Quito, Abya Yala).
- CARNOY, M. Y RHOTEN, D. (2002): What does globalization mean for educational change? A comparative approach, *Comparative Education Review*, 46, pp. 1-9.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2004): La Educación Intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 11, pp. 301-317.
- FROUFE, S. (1999): Educación Intercultural y Pedagogía de la Interculturalidad, *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, Monográfico Educación Intercultural*, 1, pp. 9-26.
- GARCÍA BRAVO, W. y MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2011): Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia), *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 279-302.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2003): Identidad y cultural: efectos en la educación intercultural, *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 253-264.
- GARCÍA RUÍZ, M<sup>a</sup> J. (2012) Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. (2011) Desarrollo y cultura tras los objetivos del milenio: Consecuencias en la cooperación educativa internacional, *Revista Española de Educación Comparada*, 17, pp. 31-64
- GROS, CH., (2000): Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. (Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia).
- LEVIA OLIVENCIA, J. J. (2011): La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones, *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (1990): Avances del Plan Nacional de Universalización. (Bogotá).
- MORENO RODRÍGUEZ, C. (2011): Estudios sobre la Educación Superior Indígena en Colombia (Bruselas, Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine).

- PINEDA CAMACHO, R. (1995): Pueblos indígenas de Colombia: Una aproximación a su historia, economía y sociedad, en Tierra Profanada. Grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia. -Onic. Cecoin. Ghk. (Santa Fe de Bogotá, Editores disloque).
- RUÍZ DELGADO, B. (1999): Racismo, ciencia y educación intercultural. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 4, pp.27-41.
- SPIVAK, G. (1985): Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía, en RIVERA CUSICANQUI y BARRAGÁN (comps.): Debates post coloniales: una introducción a los estudios de la subalternidad. (La Paz, Bolivia, Ediciones Aruwiwiri, Editorial Historias).
- ZAMBRANO, C. (2006): Derechos, pluralismo y diversidad cultural. (Bogotá, Universidad Nacional de Colombia).

### **REFERENCIAS ELECTRÓNICAS**

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. ([http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html)), consulta el 10 de octubre de 2012.

### **PROFESIOGRAFÍA**

#### ***Miguel Á. Martín***

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca con premio extraordinario, Máster por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y Máster por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Actualmente trabaja como profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura, en España. Imparte docencia en la Facultad de Formación del Profesorado, en el área de Teoría e Historia de la Educación. Es coordinador del grupo de investigación reconocido GEXTHE (SEJ039), Grupo Extremeño de Investigación en Teoría e Historia de la Educación. **Datos de contacto:** Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Avenida Universidad, s/n, 10071, Cáceres (España). E-mail: [miguelmartin@unex.es](mailto:miguelmartin@unex.es).

#### ***William García***

Es Doctor en Filosofía por la Concordia University (Montreal, Quebec, Canadá). Su tesis, titulada “Cultural diversity, multiculturalism and new paradigms in public education in Colombia”, obtuvo la máxima calificación. Profesor titular en la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia), es

coordinador de la Maestría en Educación. En su trayectoria académica destacan las numerosas publicaciones, proyectos e investigaciones sobre educación de los pueblos indígenas del Cauca, así como estancias de investigación en Canadá y España.

**Fecha de recepción:** 23 de noviembre de 2012.

**Fecha de revisión:** 22 de enero de 2013 y 1 de marzo de 2013.

**Fecha de aceptación:** 3 de abril de 2013.



***NOVEDADES EDITORIALES***

***Book Reviews***



GONZÁLEZ, I., GARCÍA DE LA TORRE, M. y RODRIGUES, C. (Coords.) (2013): *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo* (Madrid: Biblioteca Nueva). 209 páginas. ISBN: 978-84-9940-723-4.

La cooperación internacional conforma el marco de las acciones para el desarrollo de las personas y los países. En un contexto de crisis económica como el actual, la financiación para los proyectos de cooperación internacional –especialmente en el ámbito educativo- ha caído en todo el mundo. Por eso, es una grata sorpresa encontrarse con un libro como el que aquí se reseña.

Este libro surge como resultado de un proyecto de cooperación educativa entre la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL), el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje (ULL) y el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Cabo Verde (UniCV), implementado en 2013 gracias a la financiación recibida por la Unión Europea (Proyecto SEMACA). Bajo el título *Redes para la formación e investigación en cooperación y educación para el desarrollo entre las universidades de Cabo Verde y La Laguna (FICED)* el proyecto desarrolló diversas acciones, entre las que se incluye este libro.

Así, la procedencia de sus autoras y autores –África y Europa-, así como su experiencia profesional y académica en los ámbitos de la educación y la cooperación, aportan una gran riqueza de perspectivas y enfoques a esta Guía,

El libro está estructurado en tres partes, la primera de ellas es introductoria, estableciendo el marco socio-político y conceptual de los temas a tratar.

El primer capítulo, *Globalización, Neoliberalismo y Derecho a la Educación* (Manuel Ledesma Reyes – ULL) profundiza –desde una perspectiva crítica- en los procesos de globalización y en el impacto de las políticas neoliberales tanto en la cooperación internacional como en el derecho a la educación, que –concluye- debe ser garantizado por los Estados como un sistema público, abriéndose a la participación de las organizaciones civiles y de los movimientos sociales.

En el siguiente capítulo, *Desarrollo, Cooperación y Educación* (Inmaculada González Pérez – ULL) se hace un repaso de los diferentes momentos por los que ha pasado la Cooperación Internacional al Desarrollo (CID) pivotando en los últimos 50 años entre lo económico y lo humano. Se hace un recorrido sobre las diferentes políticas de cooperación que se han dado en las últimas décadas, aclarando conceptos y relaciones entre los términos de Cooperación, Educación y Desarrollo. La propuesta de la autora es

evidenciar y profundizar en el componente ético-político de la CID, casi siempre obviado por los indicadores económicos.

Mercedes García de la Torre (ULL) -autora del tercer capítulo Cooperación Educativa Internacional- partiendo de una breve historia de ésta, se centra en los agentes, acciones y modalidades que presenta. Así, se describen los programas y acciones de los organismos internacionales implicados en la cooperación educativa internacional, y el papel de las instituciones, centrándose en la Universidad como foco y agente de cooperación internacional y resaltando la responsabilidad que ésta tiene como dinamizadora de la cooperación.

El cuarto capítulo, Educación para el Desarrollo desde el entendimiento, observación y acción (Ana Esther Barrios Sánchez – Experta en Educación para el Desarrollo) pretende aportar un instrumento conceptual nítido acerca de qué es la Educación para el Desarrollo. Para ello, realiza un recorrido histórico por la misma, y desgrana sus principios, métodos, objetivos, etc. Finaliza con una reflexión sobre la necesidad de que la Cooperación Internacional incorpore a la Educación para el Desarrollo y así dar cabida a las personas olvidadas o excluidas de los procesos educativos y de desarrollo.

La segunda parte del libro incluye dos capítulos con un carácter más metodológico, centrados en la planificación.

El quinto capítulo, Planificación y Educación para el Desarrollo (Zenaida Toledo Padrón – ULL) es una guía básica y fundamental del proceso de toma de decisiones que implica la planificación educativa –centrada especialmente en el ámbito no formal y en contextos locales- en la que se desgranar las diferentes fases de la planificación, qué debe tenerse en cuenta en cada momento y qué errores hay que evitar.

Elena Cáceres Rodríguez (cooperante internacional), en el capítulo seis, Enfoque de Derechos Humanos y Cooperación Educativa Internacional, aporta otra perspectiva metodológica y conceptual –complementaria a la anterior- estableciendo qué elementos deben tenerse en cuenta para incluir el Enfoque de los Derechos Humanos en la planificación de proyectos de Cooperación Educativa, así como los pasos a dar para desarrollar una intervención educativa con dicho enfoque.

Este capítulo sirve de enlace con la tercera parte del libro, centrada en temas que influyen en la intervención educativa para el desarrollo.

El capítulo siete, Educación para los Derechos Humanos (Carlos Rodríguez Spínola – UniCV) expone los principios básicos de los Derechos Humanos (DDHH) y analiza las

diferencias entre los enunciados teóricos y las realizaciones prácticas en el ámbito de la educación para los DDHH.

El capítulo ocho, Educación para el Desarrollo Sostenible (Margarita Rodríguez Rodríguez – ULL) se centra en la evolución desde la Educación Ambiental hasta el planteamiento actual de Educación para el Desarrollo Sostenible, centrándose en los principios metodológicos, claves conceptuales y características de esta última.

El último capítulo, Educación para la Igualdad de Género (Carmelita Afonseca Silva – UniCV) presenta una revisión de conceptos de género e igualdad con la idea de ser críticos con los estereotipos sociales al respecto y construir un nuevo sistema de creencias en el alumnado, surgido de un análisis crítico de la realidad.

Esta Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo está concebida como un manual de formación para futuros educadores, por lo que –además de una presentación conceptual y reflexiva de cada capítulo- se incluyen actividades para ser realizadas tanto en clases presenciales como para el autoaprendizaje.

Los anexos incluyen un glosario de términos y otro de siglas, una extensa bibliografía de profundización y un listado de instrumentos internacionales sobre cooperación y educación para el desarrollo, que facilitan la lectura y el acercamiento a estas temáticas de una manera ágil, práctica y comprensible.

*Montserrat Gallardo*  
Universidad de La Laguna



PRIETO, E., MARTÍNEZ, A. y MUÑOZ, M. C. (Coords.) (2013): *Temas y Perspectivas de la Educación: La Educación Social ¿Realidad o Mito?* (Salamanca: Hergar). ISBN: 978-84-940917-0-4.

Este libro constituye el tercer número de la colección *Temas y Perspectivas de la Educación*. Después de los dos números anteriores centrados en *La Infancia ayer y hoy*; y *Vanguardias e Innovaciones Pedagógicas*, en esta ocasión nos encontramos ante un libro en el que se reflexiona sobre la Educación Social como herramienta para lograr cambios socioeducativos en la realidad que nos rodea, cada vez más cambiante y compleja.

Con el interés de profundizar en esta temática, la Asociación de Jóvenes Investigadores en Teoría e Historia de la Educación (AJITHE), recopila en esta obra diferentes aportaciones de investigadores/as, educadores/as y profesionales de la intervención que muestran su preocupación por transformar y mejorar nuestro contexto, desde una perspectiva socioeducativa.

En su estructura, este libro se compone de cinco grandes apartados. En primer lugar, se presentan contribuciones en torno a la Educación Social bajo el título “Del mito a la realidad”, seguido de la formación de profesionales en el ámbito socioeducativo. El tercer apartado se dedica a la educación, desarrollo y calidad de vida, para concluir, finalmente, con un bloque destinado a aportaciones en relación a temas y perspectivas en Teoría e Historia de la Educación.

Abriendo esta publicación, aparecen diferentes colaboraciones de expertos/as académicos que nos invitan a reflexionar sobre diversas perspectivas en materia de educación, destacando los trabajos presentados por el Dr. Vicente Llorent sobre la diversidad lingüística en Marruecos, las problemáticas que surgen en la profesionalización de los/as docentes que aporta el Dr. Jesús Manso, el estudio realizado por la Dra. Verónica Cobano-Delgado acerca del matrimonio y la educación de hijos e hijas en el contexto marroquí, así como la incidencia en la relevancia de la investigación en la transformación social sobre las que nos hace pensar el Dr. Gregor Siles. Todo ello, complementado por reflexiones en torno a la práctica educativa que llevan a cabo profesionales relevantes de la intervención, tales como D. Juan Ruiz, D. Ángel Baizán y D. Santiago Hernández en relación a la educación en contexto multicultural y el bilingüismo en la infancia, el papel de los/as educadores/as sociales en el ámbito escolar y la visión antropológica acerca de aspectos identitarios, respectivamente.

Profundizando en la temática, la formación de profesionales socioeducativos se ha convertido en elemento clave para el avance en la mejora de la intervención. Por ello, se recogen experiencias y propuestas para el trabajo con estudiantes en el campo universitario y reflexiones sobre la importancia de la formación y su relevancia para su incorporación en el mundo laboral.

En el ámbito de la intervención socioeducativa se analiza y valora distintos contextos en los que la educación social y los/as profesionales que la desarrollan pueden tener cabida, resaltando las funciones y competencias que este perfil profesional puede desempeñar en cada uno de ellos.

Desde una vertiente más amplia, la tercera sección de este libro recoge trabajos enfocados hacia la calidad de vida, el desarrollo y la educación, atendiendo a temas diversos como la calidad educativa, la educación en valores, la educación intercultural, las desigualdades, la importancia de la formación profesional, la educación ambiental, la educación de personas adultas y la educación vial.

Para finalizar esta obra, contamos con intervenciones que, desde una perspectiva más teórica, nos ayudan a esclarecer cómo los procesos históricos contribuyen notablemente a comprender las problemáticas que en la actualidad siguen emergiendo.

Con todo ello, esta publicación pone de manifiesto que la Educación Social, además de una ciencia, va tomando mayor presencia en la intervención, transformación y mejora de la ciudadanía, constituyendo una realidad latente tanto en nuestro contexto cercano como a escala internacional. A pesar de la existencia de corrientes que consideran la Educación Social como mito que se alimenta de ilusiones y utopías de soñadores/as, este libro apoya y favorece la consolidación de la Educación Social como disciplina que se nutre de profesionales que hacen de este mito una realidad.

*Teresa Rebolledo, M<sup>a</sup> del Rocío Rodríguez y Julia Muñoz*  
Universidad Pablo de Olavide



SANTOS REGO, M. Á. (Coord.) (2013): *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (Valencia: Brief). 221 páginas. ISBN: 978-84-15204-39-8.

El libro rebosa de gran actualidad pedagógica al plantear la educación desde un punto de vista internacional-interconectado, especialmente sugerente en la actual arena científica donde continuamente se hace alusión implícita y explícitamente a la globalización. En esta obra se aporta una mirada prospectiva, ahondando en las implicaciones más allá de la suma de nuevas realidades, y planteando la creación de una nueva perspectiva holística educativa. Se trata de una perspectiva nutrida por el dominio de habilidades específicas en una sociedad cosmopolita, que rompe los límites geopolíticos, culturales, lingüísticos, económicos y sociales, para aprender y trabajar en un mundo sin fronteras.

El libro se compone de dos grandes bloques: “Cosmopolitismo y Educación para una Conciencia Global” y “Aprendizaje, Formación y Trabajo en un Mundo Sin Fronteras”. El primer bloque nos fundamenta en cinco capítulos el valor y la necesidad de una visión cosmopolita que requiere de una educación que facilite su adecuada concienciación individual y colectiva. En el primer capítulo se ofrecen argumentos en respuesta a la cuestión de una educación en valores para un contexto específico o más global. Se parte de una fundamentada concepción del cosmopolitismo educativo para plantear una educación en valores de una ciudadanía global. En una clara continuidad argumental, el segundo capítulo analiza el cosmopolitismo cívico, añadiendo una reflexión de esta visión global en un contexto circunscrito delimitado. El razonamiento lógico de esta aparente binomio contradictorio nos conduce a una educación vinculada a la cooperación y al desarrollo. En esta línea de unas relaciones armónicas entre diferentes grupos sociales, el tercer capítulo se adentra en el pluralismo religioso. Resulta inexorable potenciar una educación que facilite la paz, previniendo conflictos, reconciliando colectivos y propiciando activamente la convivencia a partir de competencias cívicas de los individuos. En el cuarto capítulo se enlaza con el concepto de paz en un mundo global desde la seguridad ciudadana. Así la protección de los ciudadanos va más allá de la defensa en los conflictos armados, se trata de garantizar el bienestar de las personas, respetar su dignidad y proteger sus derechos y libertades. De tal forma, se hace necesaria la participación de la educación y en este se ofrecen catorce propuestas para educar en la seguridad humana. En el último capítulo de este primer bloque se ofrece un planteamiento de la educación global a través del cosmopolitismo en respuesta a la globalización. Desarrolla un marco de acción educativa pasando desde una visión etnocéntrica a una mentalidad mundial, insistiendo especialmente en el desarrollo de habilidades de toma de conciencia y de competencias interculturales.

En el segundo bloque, del capítulo 6 al 12, denominado “Aprendizaje, Formación y Trabajo en un Mundo sin Fronteras” como su nombre indica desarrolla diferentes iniciativas pedagógicas para facilitar preparación de los individuos y la sociedad en un mundo más interconectado. En el primer capítulo de este bloque se inicia una profunda reflexión sobre la actual capacidad de la literatura en un mundo digitalizado y electrónico. El minucioso análisis del rol de jóvenes y adultos frente a la televisión, el ordenador y demás aplicaciones electrónicas, realza su fuerte impacto sobre la educación y reclama un mayor vínculo entre información y necesidades humanas. El capítulo 7 toma el testigo y profundiza en el proceso formativo de cara a la construcción del ideal cosmopolita. La participación plena de los ciudadanos en una sociedad implica grandes desafíos educativos, especialmente en una sociedad donde la identidad responde a realidades muy plurales, ampliadas con los movimientos globalizadores. Por eso se plantea un trabajo formativo para la toma de conciencia desde el fomento de la comunicación y la reflexión sobre las identidades, maximizando semejanzas y minimizando diferencias. En esta línea de aprendizaje, el capítulo 8 insiste en el desafío de la pluralidad de conocimiento, y siendo la universidad una institución educativa y científica, tiene una situación aún más sensible en este escenario cosmopolita. La gran transformación profesional permanente exige una mayor interdisciplinariedad y un cambio de actitud en docentes y discentes hacia la educación permanente. Continuando con la preocupación por una buena relación educación sociedad, el capítulo noveno analiza la situación actual y futura de la formación escolar con vistas a integrar a los ciudadanos en la presente sociedad cosmopolita. Para reducir el impacto de las carencias educativas en la edad adulta se insiste en la educación permanente.

Así el capítulo 10 profundiza en la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida en el marco del EEES para las personas mayores. Tras un detallado análisis de los Programas Universitarios para Mayores, se evidencia sus beneficios y se insiste en su promoción en línea con las vigentes tendencias multidimensionales. Finalmente los dos últimos capítulos cohesionan las reflexiones emanadas en capítulos anteriores desde reflexiones más generales. El capítulo 11 retoma el concepto de cosmopolitismo considerando su potencial en educación, que transgrede los límites de otros conceptos ligados a educación, apostando por destrezas de reflexión, comunicación, colaboración... De tal forma, que se reclama una mayor investigación en esta temática, que simultáneamente facilite una mejora en la formación del profesorado ante los retos de la educación, la ciencia y la sociedad. Y esa mejora de la formación docente es tema central del último capítulo que; tras destacar el impacto de la globalización, los movimientos migratorios y la división entre ricos y pobres; ofrece respuesta a la cuestión qué pueden hacer los profesores para afrontar la realidad y qué pueden hacer los formadores de estos docentes.

Finalmente se puede decir que esta obra supone un compendio de profundas reflexiones sobre la presente realidad, global y cosmopolita, aportando respuestas

específicas ante los nuevos desafíos del sistema educativo en su más amplia concepción. Este libro se recomienda para todas aquellas personas interesadas en la actualidad educativa, buscando fundamentos en las propias raíces de la educación para vislumbrar caminos en la práctica que mejoren la sociedad.

*Vicente J. Llorent*  
Universidad de Córdoba



NAVARRO LEAL, M. A. y NAVARRETE CAZALES, Z. (Coords.) (2013): *Comparar en Educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques* (México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada). 456 páginas. ISBN: 978-607-96167-0-0.

En los capítulos que constituyen el libro “Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques” coordinado por Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete, se puede encontrar un atrayente y variado interés por comparar en educación que enriquece y fortalece el campo de la educación comparada. Las diversas temáticas que estructuran el libro fueron agrupadas en cinco ejes temáticos:

1) Desarrollos teóricos de la educación comparada. Los autores disertan teóricamente sobre aspectos relacionados con el estatus epistemológico de la educación comparada, desde diferentes ángulos de lectura. Por ejemplo el texto “Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales” de Marion Whitney, Imanol Ordorika y Jorge Martínez, los autores tomaron como base la descripción de las principales características del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), hacen una breve descripción del marco de referencia metodológico que ha servido de base o fundamento al esfuerzo comparativo del ECUM. Concluyen alertando sobre los problemas que enfrentan en la actualidad los estudios comparativos por la influencia de la hegemonía de los centros de poder financiero y cultural que tras los fenómenos de la “globalización” impulsan la homogeneidad y convergencia hacia un particular tipo de institución educativa.

2) Estudios de educación internacional. Los intereses de los autores, que participan en este bloque temático, están puestos en el análisis de las políticas internacionales, de sus propuestas de modelos y fines que debe perseguir la Universidad, en algunos casos se analiza las resignificaciones, apropiaciones o puesta en marcha de políticas internacionales en instituciones mexicanas de educación superior, Por ejemplo en el capítulo “¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?” Ana María Soto, plantea que la internacionalización de la educación superior continúa siendo un reto para las instituciones mexicanas, sobre todo para aquellas de orden tecnológico y de carácter público. Muestra resultados de la etapa exploratoria de una investigación que pretende realizar un diagnóstico de los avances en este tema para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Presenta una relación válida y confiable de elementos de la organización de un instituto tecnológico público y de sus funciones sustantivas, que propicia la internacionalización de sus programas educativos. Sus resultados validan los típicos indicadores de movilidad estudiantil y docente, oferta transfronteriza y acreditación internacional de programas educativos, acuerdos, programas y proyectos establecidos con instancias internacionales, organización de eventos internacionales y presupuesto asociado.

3) Estudios comparados y aspectos curriculares. Uno de los intereses que se manifiestan en los capítulos que conforman este tercer campo temático alude al análisis comparativo de aspectos curriculares de programas particulares (diversos temáticamente) o de la institución en general con el fin de obtener propuestas educativas-curriculares en pro de la formación de estudiantes y/o mejora institucional. Jaime Calderón en su texto: “La investigación de la educación de personas jóvenes y adultas en los estudios superiores de América Latina y el Caribe”. Describe y compara las carreras de licenciatura y los programas de posgrado de los graduados que participaron en el concurso convocado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe para premiar a las mejores tesis que abordan este campo de estudio durante los años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. El análisis comparativo que presenta incluye el nivel de participación de los países, el tipo de instituciones por régimen de financiamiento, así como el género de los concursantes. Consta que la investigación educativa en la educación de personas jóvenes y adultas es mínima, ausente en muchos países y desigual, concentrándose en Brasil, México y Argentina.

4) Personal académico y perspectivas comparadas. El objetivo de todos los trabajos que se incluyen en este eje temático es el estudio comparativo sobre la formación de los docentes de diferentes niveles educativos, dichos estudios se realizan desde diferentes miradas como puede ser la formación en competencias, formación docente en TIC, estímulos al desempeño docente o profesionalización docente. El texto: “El Perfil Docente en los Sistemas de Educación Superior de México y Argentina. Estudio Comparativo” de Antonio González, Julio Cesar González y Ma. de Lourdes Cantú, presentan un análisis comparativo de la educación superior entre México y Argentina; países iberoamericanos con semejanzas en su estructura política, social y educativa. Describen el perfil docente en educación superior en ambos países; desde la perspectiva de las nuevas competencias que demandan las transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, de los profesores universitarios en el presente siglo XXI.

5) Estudios comparados de la gestión escolar. En este quinto campo temático se reúnen trabajos en los que las preocupaciones de los autores son analizar, mejorar, proponer modelos de gestión y desarrollo escolar. Mónica del Carmen Meza e Irma María Flores, en su capítulo “La relación educación-trabajo en las organizaciones laborales. Una visión histórica desde la educación comparada”, plantean que la educación rebasa los límites institucionales de la escuela y se expande hacia instituciones e instancias socializadoras cuya finalidad no es específicamente la de educar, pero que acaban requiriendo la presencia explícita de la acción educativa, como garantía de una buena socialización y del logro de sus objetivos específicos. La Educación Comparada como saber sistematizado, vincula funcionalmente a la Historia de la Educación desde hace muchos años. Argumentan sobre cómo se capacitó para el trabajo desde los “orígenes” de las organizaciones laborales

formales, en lo que hoy se clasifica dentro del saber pedagógico como educación no formal, con una visión histórica desde la Educación Comparada.

El libro “Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques” abona incentivos para el desarrollo de la educación comparada, desde diferentes ángulos referenciales, desde diferentes marcos epistemológicos, abordajes metodológicos, y con diversos objetos de estudio.

*Héctor M. Manzanilla*

Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (ESCOM-IPN)