

**La interculturalidad
como aspecto medular
de la educación para la
democracia:
Un diálogo con Sylvia
Schmelkes**

Vol 1, No. 2
Junio, 2008

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

La interculturalidad como aspecto medular de la educación para la democracia: un diálogo con Sylvia Schmelkes

Resumen

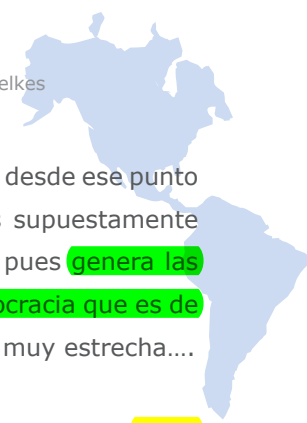
En este diálogo, el editor de la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, Bradley Levinson, se entrevista con la distinguida educadora e investigadora educativa Mtra. Sylvia Schmelkes, miembro del Consejo Editorial de esta revista, quien ejerce como Directora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana de México¹. Sylvia Schmelkes tiene una larga y reconocida trayectoria como investigadora educativa, especializándose en formación en valores, educación popular y no formal, y aspectos de la calidad de la educación básica. Entre sus libros y artículos más destacados son *La Calidad de la Educación Primaria en México*, *Hacia Una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*, *La Formación en Valores en la Educación Básica*. Durante muchos años, la Mtra. Schmelkes fue investigadora titular del Centro de Estudios Educativos, y luego del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN), en México. A partir del año 2001, entró a la Secretaría de Educación Pública como Directora de la Coordinación para la Educación Intercultural y Bilingüe, puesto que ocupó hasta 2007.

BL: Empecemos con un tema muy general: la relación entre la educación y la democracia. Según su experiencia y punto de vista, cuáles son los temas claves en la relación entre la educación y la democracia en las Américas? Dicho de otra forma, ¿cuáles son las exigencias y los retos más apremiantes para realizar una buena educación para la democracia?

SS: Yo creo que la relación es prácticamente evidente, ¿no?, pues **uno no nace sabiendo participar, ni nace sabiendo negociar, ni sabiendo escuchar a otros**, entonces esas cosas **se tienen que aprender**, de alguna manera. Y aunque uno los puede aprender de la vida, de las experiencias que uno pueda tener en grupos, en organizaciones—y quizás sean la mejor manera de aprenderlo—pues no hay nada que pueda asegurar que eso sea generalizado, o sea, que las personas tengan oportunidad de participar en este tipo de grupos y de aprender participando. Entonces **la escuela tiene que asumir esta responsabilidad**, es evidente, y la tiene que asumir **de manera intencional**, de manera **dosificada, evolutiva**, y no

solamente como un hecho trasmisivo, sino también **como hecho vivido**. Esto le impone a la escuela la necesidad de convertirse en ese espacio común de organización en donde se puede participar, en donde se puede negociar, en donde se tienen que escuchar a los otros, se tienen que escuchar a las minorías, en donde se tiene que tener cierta disciplina, de pedir la palabra, etc.

Esto es, digamos, como una primera aproximación, pero también es muy cierto que la polis enseña, desde luego que la polis enseña—lo que sucede en la vida política de tu entorno, de tu comunidad, de tu ciudad, de tu país te va enseñando. Pero también te puede enseñar para **mal**, ¿no? Porque justamente lo que te enseña la vida política de tu comunidad o tu país es lo que **ocurre**, no necesariamente lo que debe ocurrir desde la perspectiva del ideal de la democracia. Entonces mucha gente así no fue socializada en democracia, o fue una democracia que simula, que es corrupta, una democracia en donde compras votos, y todo esto también lo puedes aprender.



Entonces la escuela tendría supuestamente la posibilidad de formar en el ideal de la democracia, y no solamente como una cuestión teórica, sino como algo vivido, algo que te permita ir desarrollando tus habilidades democráticas propiamente tales—capacidades de discernir, de escuchar, de decidir, de negociar, etc. Entonces ahí hay una primera relación que es importantísima, y que al menos en México por mucho tiempo no teníamos muy clara, que si no era la escuela la que formaba en democracia, ¿quién formaba? Y que este asunto de **formar en democracia** es un asunto que exige lo que exige toda pedagogía: **exige una intencionalidad, una dosificación, y una evaluación**, poder rendir cuentas de que es lo que vas logrando. Esto te lleva necesariamente a tematizar el asunto, no necesariamente a través de una sola puerta de entrada que podría ser una asignatura, **mejor si es de manera transversal** y si toda la escuela la asume. Todo esto es necesario, pero aún estamos muy lejos de que esto opere efectivamente en nuestras escuelas.

Bueno, eso es una cosa. La otra es que la democracia, **en la medida en que trabaja con personas informadas o capaces de informarse**, pues **funciona mejor**, por lo menos en teoría. Uno supondría que puesto que la democracia está basada en una participación activa, pues esa participación es mayor en la medida en que conoce más, que tiene más información, no solo de lo que le toca vivir a cada persona, sino de lo que le toca vivir a su comunidad, a su ciudad, o a su país. En esa medida la democracia será más profunda. En ese sentido hay una **relación muy estrecha entre educación y democracia**, porque la educación te informa y supuestamente te educa para que tú consigas la información necesaria cuando es necesaria. Entonces **la educación te permite una democracia más informada**.

Tercero, es la convicción de que **la democracia si no es de todos, no es democracia**, o sea que todos en un país resultan participes activos de manera democrática o no tienes una vida democrática. La democracia no es para una elite gobernante, ni es para un grupo que

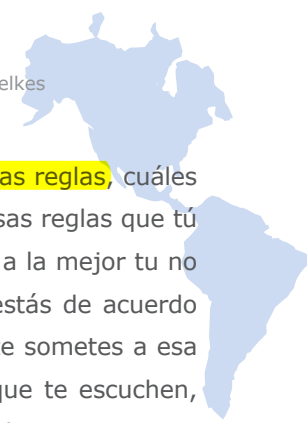
toma decisiones, sino es para todos. Y desde ese punto de vista la **educación básica**, que es supuestamente obligatoria y para toda la población, pues **genera las bases para la posibilidad de una democracia que es de todos**. Ahí encontramos otra relación muy estrecha...

Ya yendo a temas más a fondo, digamos que **entre más educado eres, más amplio son tus horizontes**. Eso significa que **puedes analizar otras realidades, entender o tratar de comprender otras maneras de ver una misma situación, inclusive otras culturas**. En esto también la democracia se fortalece, porque todo esto tiene que ver con la tolerancia.

Lo último es este asunto de la conciencia crítica, que también entre más te educas, **más capacidad de criticidad tienes**. La **democracia exige criticidad**, porque **la democracia** obviamente no termina con el voto, sino lo que **exige es poder vigilar que la consecuencia del voto se lleve a cabo**. Y dicho proceso **requiere criticidad y ahí la educación es fundamental**.

BL: Bien. Me surge una duda: Quisiera que me comentaras la relación entre la autoridad y la conciencia crítica. ¿Cuál es el desafío de definir hasta dónde el cuestionamiento crítico, es decir, cuándo y cómo deben criticar los jóvenes en una institución como la escuela, donde existe una autoridad supuestamente legítima, adulta, pública? Es una tensión que muchos han comentado: entre la autoridad, por un lado, y por el otro la libertad, la voz crítica, y la participación activa. Es un tema pendiente, digamos: la autoridad y la democracia.

SS: Yo creo que es una tensión evidente, cotidiana, y no es una tensión únicamente teórica. Creo que la tensión más real, más vivida es la tensión entre la autoridad ausente, digamos, más que con la autoridad presente—bueno, en **teoría**, porque también con la autoridad presente se pueden dar tensiones muy terribles, precisamente cuando la autoridad es muy autoritaria. Pero con **la autoridad ausente**, con la **normatividad del sistema educativo** y todo lo que eso



implica, que le impone límites a la propia escuela, viene desde fuera—es decir, **es una normatividad impuesta**, es algo con quien no te puedes pelear, con quien no puedes discutir—la normatividad está ahí.

BL: Y que tiene que pasar por una serie de mediaciones que les son ajenas a los alumnos...

SS: A los alumnos y a los mismos profesores les es completamente ajena. Ellos no pueden cuestionar determinadas cosas, no pueden cuestionar por qué las horas duran 50 minutos², o por qué se tiene que entrar a las 7 de la mañana, o por qué el calendario escolar tiene que ser tan rígido, por qué los alumnos no pueden elegir sus clases. Ahí es donde se da una tensión muy fuerte, porque tú puedes desde la escuela querer promover esta capacidad de criticidad, pero cuando te topas con la normatividad pues entonces tienes que ponerle un límite al asunto. Tampoco puedes aparecer siempre como autoridad escolar, o como alguien que siempre está a favor de la crítica del sistema al que tu mismo perteneces. Entonces todo esto es una situación muy complicada.

Ahora, **con la autoridad presente**, digamos con el **director** de la escuela o el **maestro** fungiendo como autoridad, en teoría la **tensión se puede resolver de alguna manera**. **La criticidad** de los maestros respecto de su director o de los muchachos respecto de su maestro o de su propio director, es algo que **puede ser objeto de diálogo**, de discusión, y que **debe de convertirse en una decisión democrática, asumida por todos y que puede en el futuro ser revisada**. Pero que justamente es una ocasión para educar en democracia, yo creo.

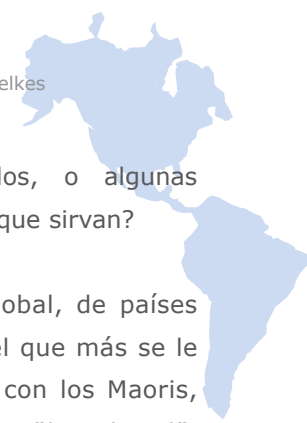
BL: Una autoridad debe de dar las razones de una regla escolar. Pero, ¿qué tal si el joven no acepta las razones?

SS: Por eso te digo que es en teoría, porque la idea es que las reglas son formuladas por todos. El asunto es un poco el ejercicio democrático de **hacer nuestras**

propias reglas y de **entender porqué las reglas**, cuáles son los **valores que están detrás** de esas reglas que tú haces, y de someterte a ellas porque a la mejor tu no estuviste de acuerdo en ellas, pero estás de acuerdo en que haya una mayoría. Entonces te sometes a esa decisión, después de haber exigido que te escuchen, porque tú eres la minoría. Así evidentemente esa tensión que está presente, se puede convertir en ocasión para una formación mucho más profunda. Por eso te digo que **a nivel de la escuela, es una tensión benéfica y resoluble**.

BL: Bien. ¿Pasemos a considerar el papel de una educación intercultural como parte de un proyecto de educación para la democracia? En Estados Unidos y otros países, se ha manejado mucho el concepto de multiculturalismo. ¿En qué estriba la diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad, y cómo concibes a la educación intercultural como un aspecto integral de la educación para la democracia?

SS: Empecemos por lo segundo, cual es la diferencia entre la educación multicultural, o el multiculturalismo, y la interculturalidad. Yo sí creo que el **multiculturalismo es reconocimiento de la diversidad**, y que es un reconocimiento sumamente importante, y obviamente **está en la base de la democracia**, porque la democracia supone esta pluralidad. Entonces cuando la pluralidad de un determinado país o región, lo que sea, que se quiere democratizar—esto es importante—cuando la diversidad es cultural, el multiculturalismo es la base de la democracia, es la base de ese pluralismo. **Una democracia que no refleje ese pluralismo cultural, es una democracia ficticia en esa región donde hay multiculturalismo**. Y es lo que nos pasa a todos los países en América Latina: de hecho la democracia no tiene nada de multicultural, que es este reconocimiento de que hay diversidad. Desde luego es un reconocimiento que supone tolerancia, supone reconocer que el otro tiene derechos, tiene derechos democráticos, tiene derecho a opinar, derecho a votar, etc.



Entonces **el multiculturalismo para mi está muy claramente en la base de la democracia.** El concepto hace referencia a esta pluralidad, sin la cual la democracia no se entiende, porque la democracia justamente nace para poder llegar a acuerdos entre personas diferentes y diversas, y que piensan y tienen soluciones distintas. Creo que hay ahí una relación muy evidente.

Ahora el problema de la multiculturalidad, es que justamente se queda ahí, en el reconocimiento de la diferencia. No va más allá de eso. Tú puedes reconocer, inclusive tolerar el derecho del otro diferente a opinar y a votar. Pero tú puedes mantener relaciones que pueden ser de discriminación, de segregación y de marginación, y todas las que conocemos. Igual sigue habiendo una realidad multicultural ahí. Y el multiculturalismo sigue reconocido como tal. No dudamos que en EU hay múltiples culturas presentes, o que en México hay 62 pueblos indígenas, pero eso no quiere decir que vamos a acabar con el racismo, con la discriminación. No quiere decir eso para nada.

Por eso **el concepto de interculturalidad** es el que da un paso que desde mi punto de vista **permite profundizar la democracia y la educación para la democracia.** Porque la interculturalidad **sí va a las relaciones, ¿no?, entre los miembros de las diferentes culturas.** Y desde mi punto de vista, **también cualifica esas relaciones.** Entonces no puede haber interculturalidad en la medida en que haya asimetrías por razones de diferencias culturales, porque eso entonces no es interculturalidad. **La interculturalidad supone una relación en el respeto y el aprecio mutuo, mutuamente enriquecedora, horizontal, desde posiciones de igualdad.** Eso es lo que cualifica la interculturalidad.

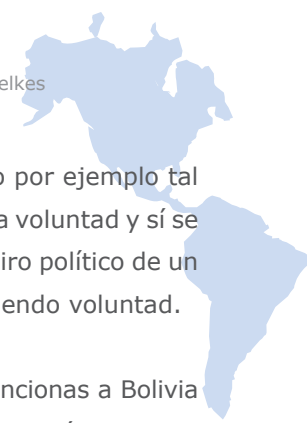
Lo anterior es una realidad que no está presente en ninguno de los países donde hay multiculturalidad. El multiculturalismo está, pero la interculturalidad no está. Entonces **el asunto del transito de lo "multi" a lo "inter", se tiene que ver con la educación para la democracia.**

BL: ¿Conoces algunos modelos, o algunas experiencias tal vez, en otros países que sirvan?

SS: Yo creo que de manera global, de países enteros, difícilmente, ¿no? Quizás el que más se le acerque, es el de Nueva Zelandia, con los Maoris, que un buen día decide este país ser "bi-cultural"- "bi", porque nada más tienen a ese grupo. Un día deciden que van a aprender Maori **todos**, y que la cultura [de ellos] será parte de la cultura nacional, y que todos tendrán que aprender a saludar al estilo Maori. Pero es una cosa bastante artificial todavía y desde luego, los Maoria todavía están en una situación de muchísima desventaja, desigualdad educativa, desigualdad económica, o sea, esas asimetrías siguen estando presentes. Pero quizás es el caso que más se le parece como proceso, digamos, un proceso que va hacia allá, porque hay una voluntad política de decir: lo que define esta nación es esta pluriculturalidad.

El otro caso, que no me gusta mucho mencionarlo, porque curiosamente con su población indígena es un desastre, es Canadá. Pero Canadá como país tal cual es un país de los "multi" que ha sido "inter". Ellos han reconocido que ese país no habría sido posible sin las migraciones de todo tipo de pueblos, de todas partes del mundo. Y a diferencia de Estados Unidos, que hace el famoso "melting pot" que ya no le está funcionando tampoco, en Canadá no se opta por un modelo *melting pot* desde un principio. Opta por reconocer esta diversidad y además asumirla como una riqueza y "celebrar la diversidad", como ellos lo dicen. Luego de esto [en Canadá] han desarrollado metodologías educativas maravillosas. Te digo que no me gusta mencionarlo, porque con sus indígenas, curiosamente, la experiencia canadiense es un desastre. Como que dicen, 'Esto está muy bien para los migrantes, para los que construyeron la nación,' desde el punto de vista de la colonia y la colonización, pero no con respecto a los indígenas.

Y luego tienes experiencias chiquitas, por ejemplo en Madrid, que han optado por una educación



intercultural desde hace mucho tiempo. Una escuelita de la comunidad de Madrid, te puede representar una experiencia de salto de “multi” a “inter” bien interesante, porque ellos ya llevan diez años de educación intercultural y se han propuesto la “acogida” de los diversos. Y eso ha implicado no solamente que los diversos se sientan bien, sino que todos los respeten y aprecien. O sea, ahí hay una educación intercultural para todos porque todos se tienen que preocupar por esa diversidad, y además todos pueden sacarle **provecho** a la diversidad. Entonces hay escuelas que lo han entendido muy bien y que son maravillosas. Pero en general son experiencias **muy** parciales, en camino, en proceso. Yo creo que no tenemos ninguna experiencia de ningún país que lo haya logrado.

En una charla con el ex-embajador de México en Sudáfrica, me contaba de lo difícil que ha sido después de que se muere el apartheid, construir las posibilidades de convivencia en Sudáfrica. Son 13 grupos distintos, pero las asimetrías son **terribles**. Entonces ahora más bien lo que ha ocurrido es que el resentimiento étnico está floreciendo, está naciendo el resentimiento. Se rompe el apartheid y lo que surge es el resentimiento. Entonces vemos la dificultad de construir algo, a pesar de que las condiciones son distintas y la voluntad política es otra, y la idea es que Sudáfrica se convierta en un país de veras intercultural, pero pues eso ha sido sumamente difícil.

A final de cuentas, son experiencias muy parciales, o limitadas digamos, o contradictorias—como el caso canadiense—o en pleno proceso, como el caso de Nueva Zelanda, y ahí quién sabe si es un proceso que realmente va en serio, o que si es puro folclor (risas)...

BL: O por una administración política, un gobierno que tiene la voluntad pero...

SS: Pero quién sabe lo que va a pasar mas adelante.

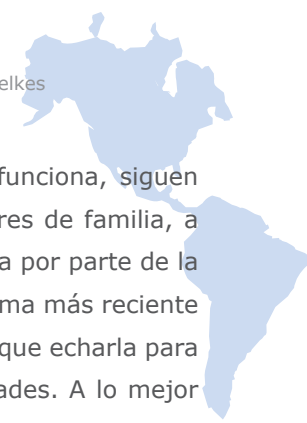
BL: Como lo que estamos viendo por ejemplo tal vez en Perú o Bolivia donde hay mucha voluntad y sí se ha adelantado pero se puede dar un giro político de un día al otro, y quién sabe si sigue habiendo voluntad.

SS: Pero fíjate que ahora que mencionas a Bolivia y Perú, es interesante ver—bueno, en Perú no tanto, pero en Ecuador y Bolivia sí, porque ahí la postura de los indígenas es una postura **no** intercultural, es una postura indianista. Y cuando se destapan los tapones que han permitido una convivencia más armónica, digamos, más bien lo que renace es el resentimiento étnico, y lo que se plantea es una propuesta completamente indianista, **mucho** más fundamentalista, mucho mas de que, ‘Lo nuestro es para nosotros y por nosotros, y nadie más tiene que ver.’ Y se **revierte** la Colonia, hay una inversión de la relación. Entonces hay ahí una gran dificultad por la historia de crear realidades interculturales.

BL: Durante tu gestión ¿pudiste viajar mucho y conocer de cerca lo que se hacia en materia de educación intercultural en los países andinos?

SS: Sí, estuve en Perú y en Bolivia. En Bolivia me tocó estar después de elegido Evo [Morales], y el discurso es anti-Colonia, absolutamente, una educación descolonizante, que quizás para nosotros no significa nada, pero para ellos significa absolutamente todo. Me acuerdo de una gran discusión, porque ellos querían que firmáramos un documento en donde pedíamos que la educación en América Latina se descolonizara. Yo les decía, ‘Es que si yo llevo esto a mi Secretario [de Educación], no va a entender mi Secretario lo que estoy diciendo. ¿Qué es esto de descolonizar, de qué se trata?’ Porque para nosotros son mucho más importantes otros procesos, como el de interculturalizar. Pero sí allí hay dos tendencias muy claras, y además muy **fuertes** y crecientes: la de descolonizar y la de interculturalizar.

Entonces, en general, en todos los casos tenemos que hablar de un proceso del tránsito, y es un proceso que necesariamente profundiza la democracia. No es



que te tengas que esperar hasta ser intercultural para ser democrático, o al revés, sino que es en el proceso mismo dónde vas profundizando las posibilidades.

BL: Bien. A lo largo de tu carrera has trabajado mucho la relación escuela-comunidad. Viene al caso de la educación para la democracia, porque se ha venido manejando mucho el concepto de participación social como una forma de democratizar la relación escuela-comunidad. A ver si nos puedes comentar algunos cambios o desafíos en esta cuestión de la participación social.

SS: Sí, yo creo que se tiene que dar todavía. La verdad **se ha quedado corto el planteamiento de la formación cívica y ética de la educación para la democracia en México**, porque la relación con la comunidad no la ha planteado como parte de sus objetivos. Y de hecho la última reforma reciente, en la manera de concebir la participación social, pues es lo mismo que la ley de 1993, o sea la ley que habla de los Consejos de Participación Social, que desde mi punto de vista en la educación para la democracia es un retroceso.

BL: ¿Y por que dices eso?

SS: Porque las comunidades siempre participaban a través de las asociaciones de padres de familia, que eran asambleas, que además elegían por voto directo a su comité. Entonces el comité era el que se encargaba de todas las cosas cotidianas, pero las grandes decisiones se tomaban siempre en la asamblea. Llega el asunto del Consejo de Participación Social, y el Consejo es una cosa pequeñita, con personas designadas más que electas. Entonces este es un retroceso desde el punto de vista democrático. Desde luego que incluye a otros actores, y esa es la ventaja, que incluye a personas importantes de la comunidad, incluye hasta representante del sindicato, pero le resta el asunto del voto directo.

Para las comunidades rurales, esto nunca se ha aceptado. Ellos están acostumbrados a una manera muchísimo más colegiada y **colectiva** respecto de

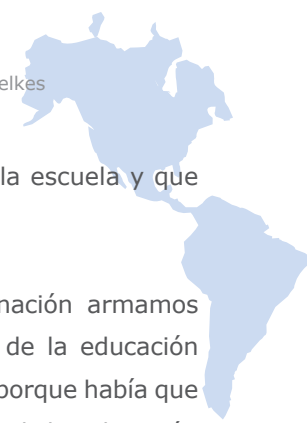
la escuela. Entonces el Consejo no funciona, siguen funcionando las asociaciones de padres de familia, a no ser que haya imposición autoritaria por parte de la escuela que lo impida. Esa es la reforma más reciente que como te digo, para mi gusto hay que echarla para atrás, hay que volver a las comunidades. A lo mejor para las asambleas hay que invitar a otros actores y escucharlos, eso sí, pero finalmente ese es el sitio de formación en participación democrática respecto de la escuela, **por excelencia**, que curiosamente no se ha utilizado para tal cosa.

Y es que el magisterio mexicano le ha tenido miedo a la participación comunitaria, y le tiene miedo más por inseguridad que por otra cosa. Tienen miedo de que si les abren un poquito la puerta a los padres, estos se van a meter hasta la cocina y les van a decir como tienen que dar clases—junto con otros temores, que por ahí se descubran una serie de cosas. Pero nunca se han metido [los padres] para constituir una demanda formal, o sea que los padres de familia sepan cuales son sus derechos y cuales sus obligaciones dentro de la escuela, y que sean capaces de convertirse en una demanda exigente, no? Eso es lo que nunca se ha hecho, y hace mucha falta.

BL: Y sería muy difícil que los mismos maestros les enseñaran sus derechos, ¿no?

SS: También sería muy difícil que los maestros les enseñaran sus mismos derechos, pero no es insólito, porque hay casos en donde los propios maestros son conscientes de que sólo con la exigencia de los padres de familia [se puede avanzar]. Desde luego tiene que haber habido una historia de la relación entre comunidad y escuela **muy** productiva, que los haya llevado a convencerse de que es necesaria esta acción.

BL: ¿No podrían generalizarse, digamos, algunos principios de esos pocos casos exitosos...?



SS: Yo te cuento que hace muchos años hicimos un estudio experimental sobre la relación escuela y comunidad rural, y probamos varias vías para vincular a la escuela con la comunidad. La primera vía era la de meter la comunidad en la escuela, desde el punto de vista del currículo, o sea, ¿cómo le haces para que la realidad comunitaria esté presente en el currículo, y sea como punto de partida, y la comunidad como sitio de aplicación de lo aprendido? La segunda era, la escuela trabajando con los padres, para que los padres se volvieran exigentes, pero respecto de sus **hijos** primero, y después respecto a la escuela. Otra vía fue la de involucrar a los maestros en cuestiones comunitarias. Por cierto esa nunca funcionó, porque pasó la época. Durante un periodo histórico muy importante, que fue el de los misioneros³, claro que sí funcionó, pero luego de la profesionalización del magisterio ya no le toca meterse en cuestiones de la comunidad. Y la última, fue que nosotros como promotores trabajamos con la comunidad, para que la comunidad hiciera un diagnóstico de la escuela y le propusiera a la escuela medidas de mejora. Ese sí era tal cual un asunto de formar la demanda, tan directamente.

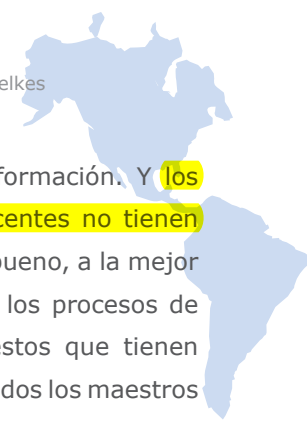
Y en otra escuela hicimos las dos cosas al mismo tiempo, lo de los maestros con los padres y lo de los padres con respecto de la escuela, y ese fue un éxito, fue todo un éxito. Esto fue en 1980. Pero ahí sí funcionó. **Cuando los maestros se sensibilizaron de que los padres efectivamente se podían convertir en aliados de los maestros, entonces ya el siguiente paso fue más sencillo.** Desde mi punto de vista sí se puede, y es el único camino, pero hay que trabajarlo porque si no, bueno, la participación social en la escuela, que es un espacio donde se puede vivir la democracia comunitaria, pues va a estar desigualmente distribuida. ¿Quiénes son los que participan en la escuela? Son los hijos de los profesionistas⁴ que le exigen a la escuela, porque saben que pedirle. Entonces las mejores escuelas son las escuelas que están ubicadas en las unidades habitacionales de las ciudades en donde lo que tienen son profesionistas empleados de clase media baja que no pueden pagar una escuela

particular, pero que saben lo que es la escuela y que se ponen sumamente exigentes.

Cuando yo estaba en la Coordinación armamos un proyecto para mejorar la calidad de la educación indígena, que después ya no pudimos porque había que hacerlo con la DGEI [Dirección General de Educación Indígena] y nunca se pudo. Pero **una de las cinco causas de la falta de calidad en la educación indígena, era la falta de participación de los indígenas en la escuela,** y una de las causas de esto es que **ellos [indígenas] no fueron a la escuela, sus hijos son primera generación, entonces no tienen punto de referencia alguno para saber qué pedirle y exigirle.** Entonces **decidimos empezar a formar la demanda por fuera, a través de programas radiofónicos, en la lengua propia,** que les dijéramos en su lengua que “usted tiene derecho a que el maestro que llegue a su comunidad hable su propia lengua y su variante.” [Y les dijimos] que es lo que sus hijos tienen que aprender en primero, segundo, tercero, que le tienen que pedir a la escuela en su funcionamiento cotidiano, cuales son las horas de entrada del maestro, cuáles son sus responsabilidades respecto a la comunidad.

Pero cuando llegué a Yucatán, se lo platicué a la Secretaria de Educación y ella me dijo, “¿Y qué hago si llega una persona de una comunidad y me dice que el maestro que le mandamos, no habla la lengua de mi comunidad, ni de la variante? Yo no puedo hacer nada, esa es cuestión del sindicato, yo no me puedo meter.” Entonces desde **ahí** hay que empezar. Claro, ahí hay muchísimo trabajo que hacer, y creo que tiene mucho que ver con un avance en democracia, porque el espacio público por excelencia más extendido en este país es la escuela. Ese espacio público tiene que ser un espacio democrático, o sea, se tiene que aprovechar como espacio democrático, y no solamente con los niños, sino también con las comunidades.

BL: Si bien es cierto que la escuela es el espacio público por excelencia para aprender democracia, ¿cuál es la contribución de la educación popular



para la democracia? ¿Qué es lo que puede aportar el conocimiento popular y la educación no formal fuera de la escuela?

SS: Yo creo que fundamentalmente aporta la educación popular, porque **la educación popular nunca es sólo educación, siempre es organización** también. Entonces **es por la vía de la organización que aporta a la democracia fundamentalmente**. Es donde **aprendes a participar**, aprendes **a fijar objetivos**, aprendes **a evaluar**, aprendes **a negociar**—porque tienes esa posibilidad de generar organizaciones transformadoras de la realidad, con objetivos muy claros. Y **esas son las que se convierten en escuelas de democracia** mucho mejor cuando eso lo intencionas, y muchos proyectos de educación popular lo hacen intencionalmente. Utilizan la experiencia organizativa misma, como un entrenamiento para la democracia a partir de la organización.

BL: Muy bien. Pasemos a la cuestión de los profesores educando en la democracia. Para lograr una educación de calidad para la democracia, muchos investigadores han indicado que la formación de docentes, tanto inicial como de tipo actualización, es de mayor trascendencia, es imprescindible ¿Qué opinas y que recomiendas en este tema de la formación de docentes, sobre todo con respecto a la Formación Cívica y Ética en el caso de México, que es el que conoces mejor?

SS: Yo siento que **nuestros docentes no han sido formados en democracia, ni en valores, ni en ser sujetos conscientes de ser sujetos de valores**, y todavía no lo siguen estando. Quizás con la excepción de los que estudian para ser formadores en Formación Cívica y Ética, los que estudian civismo o para orientación educativa, esa es gente que quizás pueda formarse de manera diferente. Pero en términos generales los maestros de primaria, prácticamente nada, y los de secundaria—pues en este momento la mayoría de maestros en secundaria no están formados como maestros, entonces en su trayectoria escolar de otra

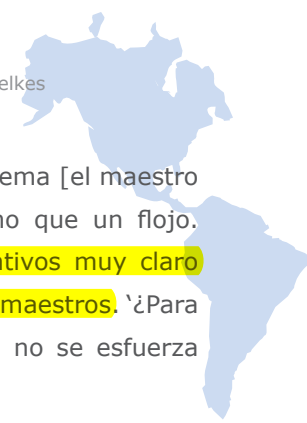
naturaleza **tampoco** tuvieron esta formación. Y **los procesos de actualización de los docentes no tienen nada de esto**, absolutamente nada—bueno, a la mejor hay una excepción, pero en general los procesos de actualización de los docentes son estos que tienen valor en la Carrera Magisterial⁶, que todos los maestros siguen.

La formación en democracia profunda es casi imposible, es una cosa totalmente ausente. Esta posibilidad de que hay que escuchar a las minorías, esta necesidad de escuchar al otro aunque no esté de acuerdo con él, estas cosas que te llevan a la democracia profunda, ¿dónde está eso presente? En ningún lado. En todo el sistema educativo, no está en ningún nivel, ni siquiera en nivel de posgrado. Ahora, afuera del sistema educativo, esto es algo muy reservado a una elite que hace todo esto, que leen los periódicos críticamente, que escucha Primer Plano [programa de opinión del canal 11], ese tipo de gente que tiene capacidad de reflexionar sobre estas cosas, pero que no pasa del 1% de la población, o hasta menos. **Tenemos un problema muy serio de formación ciudadana, democrática...**

Desde luego la formación de docentes es fundamental. Yo creo mucho en la formación inicial de los docentes, yo creo que si la formación inicial de los docentes aborda estas cosas con profundidad—que tampoco lo está haciendo, porque los maestros que forman a los docentes son los viejos maestros tradicionales—pero si tú empezaras a trabajar con universidades y estas comenzaran a hacer convenios con las normales y se encargaran de esta parte, sería maravilloso. Yo sí tengo mucha confianza en la formación inicial, siento que es un periodo sumamente importante.

BL: ¿Y sí hay algunos vínculos entre las universidades y las normales en este sentido?

SS: No, todavía no. Las normales se hicieron depender de educación superior⁷, buscando que eso



empezara a suceder, pero todavía no ha sucedido. El sindicato no las quiere soltar, entonces las van a defender mucho tiempo, pero las fisuras van a empezar muy pronto, y eso va a empezar a poder suceder. Entonces yo creo mucho en la formación inicial, porque además tienes una audiencia cautiva, durante un tiempo largo. Tienes prácticas y puedes hacer relación, o sea, puedes mandar los alumnos a trabajar con sus escuelas, en fin, son muchas cosas que se pueden hacer en las normales.

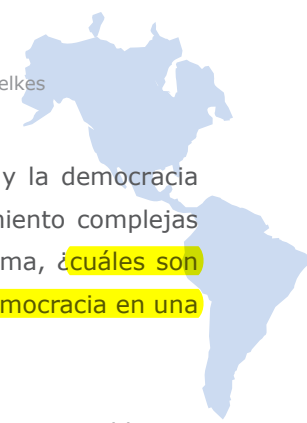
En la actualización de docentes creo mucho menos—bueno, en la actualización como la llevamos, pues eso de sacar al maestro de su medio para tomar un curso que es estándar para todo el mundo, no nace de los problemas que tienes en el salón de clase. Tienes que hacer un esfuerzo de abstracción y después de aplicación para poder aplicar a tu aula, y eso no pasa. Lo que tiene que haber es una cosa mucho más cercana a su escuela. Y tienes que sentarte con el profesor para ver como le hace para dar clase, donde están sus errores, donde están sus puntos fuertes, en fin. Y bueno, la formación de los maestros en democracia, hay que hacerla así, con un acompañamiento para hacer de la escuela un organismo democrático donde se tomen decisiones, donde se pongan de acuerdo en la reglamentación, donde se apliquen sanciones, dónde haya simulaciones de todo tipo, donde se esmeren para alcanzar la equidad.

BL: ¿Y qué se tendría que cambiar para que se lograra este tipo de formación o actualización? ¿Qué se tendría que hacer en el sistema educativo mexicano?

SS: Bueno uno de las cosas que veo—y que a mí no me gusta decir porque suena muy neoliberal—pero sí es como muy desesperante, es que le dan exactamente lo mismo a una persona que trabaja en el sistema, que le mete esfuerzo, que le echa ganas, que sea entusiasta, que sabe lo que está haciendo, que está continuamente en formación, y que logra cosas y que se satisface a sí mismo, que le dan a un

flojo. Desde el punto de vista del sistema [el maestro esmerado] es exactamente lo mismo que un flojo. Entonces hay un problema de incentivos muy claro que está desmoralizando mucho a los maestros. '¿Para qué me esfuerzo, si este señor que no se esfuerza absolutamente nada sale igual?'

La otra es este asunto de que el sistema educativo ve a sus profesores y a sus directores como quienes deben de seguir instrucciones, y no como profesionales capaces de tomar decisiones. No les tienen confianza. Toda la estructura de la supervisión está hecha para comprobar que están siguiendo instrucciones. Y cualquier cosa que se salga de la norma, es sancionada, o es mal vista, o es objeto de una observación. Eso tiene que cambiar, y tiene dos vertientes: el sistema le tiene que tener confianza al profesionalismo de sus docentes, y tiene que poner las condiciones para que efectivamente se profesionalice. Porque no son profesionales de antemano, pero sí tienen que partir de la confianza, porque de otra manera ¿qué pasa? Que los maestros que siguen instrucciones, saben que así los ven, pues si tienen logros, van a decir, 'Los logros no son enteramente míos, porque yo estoy siguiendo instrucciones, tengo muy poco margen de maniobra, mis decisiones son mínimas.' Y si tienen fracasos pues tampoco son de ellos, porque dicen, 'Seguí las instrucciones,' entonces eso desmoraliza mucho. Es cierto que esto pasa a todos los niveles—los supervisores también tienen que seguir instrucciones, o sea, todo el mundo, es una cadena. Y eso desde mi punto de vista tiene que cambiar de raíz, y tiene que empezar a ir junto con un proceso de mayor autonomía en las escuelas. En cuanto les des mayor capacidad de decisión a los directores y a los docentes, eso te permite tener más decisiones en la escuela y eso también te va a permitir mucho más margen de innovación. ...Es un cambio muy radical al sistema lo que necesitamos, porque no son parches, ni programitas distintos, sino que tenemos que voltear las cosas de cabeza, yo creo. Ya más de lo mismo no nos va a llevar a estas cosas profundas que queremos hacer.



Ahora, yo tengo la experiencia de haber formado a muchas generaciones de maestros en valores, en educación para la democracia y para la ciudadanía, en grupos muy pequeños. Y desde luego que ahí hay una cosa de selectividad, es la gente que le interesa, la que se inscribe. Pero yo te puedo decir que esos diplomados, a esa gente la transformaron para siempre, es como un asunto que no tiene marcha atrás. Lo que ellos hacen adentro del aula ya no se puede parecer nunca jamás a lo que hacían antes. Es una cosa totalmente distinta la manera de tratar a los alumnos, de respetarlos, de ver en cada uno la individualidad, de analizar la diversidad en el aula, desde luego de respetar sus derechos y de aprovechar el currículo para hacer formación en valores y formación para la democracia. Desde mi experiencia con estos profesores auto-seleccionados, están ávidos de una cosa así, porque ellos saben que forman en valores, y que la formación en valores es importantísima, pero como no tienen las herramientas para hacerlo, pues no se atreven a decir que lo están haciendo.

BL: Bueno, a mi lo que me quiere decir esta anécdota es que por lo pronto tal vez no haga falta un cambio radical de todo el sistema, sino que una sola experiencia que sirva de chispa, digamos, puede tener un impacto posterior muy significativo.

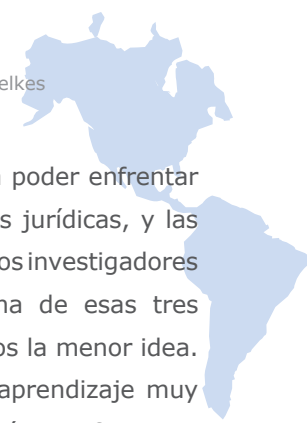
SS: Claro, pero también hay que acomodarle espacio al reconocimiento de esas chispas, que hay muchas, hay **muchas**, lo que pasa es que se pierden ahí. Pero hay que empezar a darles a que el sistema sirva de caja de resonancia en ese tipo de experiencias exitosas, ¿no?... Y creo que tiene que haber un estímulo. Porque esto se hace a **pesar** del sistema, entonces lo que uno dice es que no tendría que ser a pesar del sistema; **el sistema tendría que tener la capacidad de cachar eso y apoyarlo y extenderlo, y es justamente lo que no hace, porque al sistema le da miedo que esas cosas sucedan.**

BL: Bien. Déjame plantearte una pregunta más general, volviendo un poco al tema de entrada. ¿Cuál

es tu visión acerca de la educación y la democracia del futuro en sociedades de conocimiento complejas e interconectadas? Dicho de otra forma, **¿cuáles son los desafíos a la educación para la democracia en una época de plena globalización?**

SS: Yo creo que es perfectamente compatible una cosa con la otra, como que la globalización no es algo que te impida hacer esto, sino al revés, es algo que te ayuda a hacerlo. **Porque la globalización en gran parte te explica porque la interculturalidad se vuelve importante, sobre todo por las migraciones, sobre todo por el hecho de que ahora no solamente estamos coexistiendo los similares, sino que estamos conviviendo los diferentes—y bueno, que la convivencia es en sí misma conflictiva y que tenemos que aprender a manejar ese conflicto de la convivencia entre diferentes, y en sí es un efecto de toda la globalización.** Es más, cuando no la tienes presente en tu propio espacio de aula, de alguna manera la tienes que importar, porque como esa es nuestra realidad, como nación y global, y que nos plantea la convivencia compleja entre diferentes, si no la tienes la importas; de alguna manera hagas que virtualmente tus alumnos puedan vivir esas experiencias. Por otro lado están **los medios masivos de comunicación, que también forman parte de la globalización, pero gracias a la globalización tenemos contacto con tantas diferencias culturales y planetarias y demás, y eso lo tenemos que aprovechar.**

Vamos a usar los medios para eso, **vamos a usarlos creativamente, para enseñar, para leer y escuchar los medios críticamente.** Entonces estás inserto en la globalización, pero de alguna manera aprovechándola críticamente. Y también esta idea de la aldea global, que tienes que tener tu propia identidad para poder participar desde esa identidad frente a un mundo global; entonces tienes que estar bien seguro de lo que tú tienes que aportar, y abrirte a los aportes de los demás. Eso es enteramente intercultural. A mi no me parece casual que estemos hablando tanto de interculturalidad ahora que se da la globalización. Entonces ¿qué es lo que te añade? ¿Cuál es el valor agregado de darle un enfoque



intercultural a esta serie de fenómenos? **Pues yo creo fundamentalmente es el ángulo de los valores, el hecho de que tu estás viendo a los demás como dignos, como personas dignas, como culturas dignas, como gente que merece ser escuchada, como gente que te va a enseñar justamente por ser diferente.** Así, es como la visión de la globalización desde esa óptica que te permite de antemano suponer que puedes aprender de los otros.

Y yo creo que lo mismo pasa con la “sociedad del conocimiento”—es esta necesidad de aprender a pensar y de ser creativos, a ser críticos. Finalmente esa es la sociedad del conocimiento, qué es lo que vas a aportar, cómo vas a agregarle valor a lo que haces. En una sociedad del conocimiento, supuestamente se utiliza el conocimiento para hacer cosas nuevas, para plantear soluciones diferentes. Eso te implica vincular esto con las habilidades superiores de pensamiento, es condición indispensable para poder desarrollar una interculturalidad y una democracia verdadera.

BL: Tú fuiste investigadora en institutos académicos durante muchos años, y luego pasaste a ser funcionaria a cargo de una Coordinación, la de Educación Intercultural y Bilingüe. Hace poco saliste de la Secretaría de Educación Pública para incorporarte nuevamente al medio académico como Jefa de un Departamento de Educación de una universidad con mucho prestigio académico. Creo que este tipo de participación política-administrativa es más común para los académicos latinoamericanos que para los académicos de los países anglosajones, aunque hay diferencias notables entre estos también. Platícanos algo de la experiencia de este cambio. ¿Cómo resolviste o negociaste tus papeles como investigadora y como tomadora de decisiones? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de cada papel?

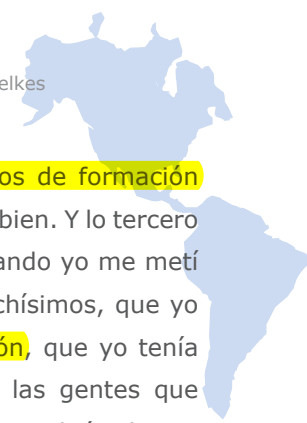
SS: Son dos cosas **muy** diferentes pero que a la vez se tienen que relacionar. Es decir, el tipo de habilidades que se requieren para una cosa y para otra, son enteramente distintas. En principio el cambio

es sumamente difícil, sobre todo para poder enfrentar las cuestiones políticas, las cuestiones jurídicas, y las cuestiones administrativas. Como que los investigadores no estamos preparados para ninguna de esas tres cosas, pero en lo absoluto. No tenemos la menor idea. Entonces eso lleva a un proceso de aprendizaje muy largo, a veces **muy** doloroso, de muchísimos fracasos. Yo en lo administrativo tuve **cantidad** de fracasos, y en lo político también, porque no sabía negociar, y más en la Coordinación, que de eso se trataba, **tienes que negociar con quienes tenían que operar el sistema educativo nacional.**

BL: ¿Puedes darnos un ejemplo de cuándo y cómo fracasaste en esto de la negociación? Y ¿cómo supiste que habías fracasado?

SS: Por ejemplo en el currículum intercultural para todos⁸. En todo lo que fue “para todos,” tuve más fracasos que éxitos, porque ahí sí me tuve que enfrentar con la parte del corazón del sistema. Trabajando en lo indígena, me enfrentaba con la parte indígena del sistema, esa parte como más sensible, más maleable, en donde las innovaciones son más posibles. Pero metiéndome al corazón del sistema, proponiendo un currículum intercultural para todos, ahí sí fue **muy** difícil. No te puedo decir que fueron fracasos absolutos, pero sí te puedo decir que de lo que hubiéramos querido lograr, logramos solo un 20%. Todas fueron negociaciones, todas fueron pleitos, todas fueron luchas.

Me acuerdo muy bien, por ejemplo, de cuando estaba la gente de lengua en secundaria—empezamos la interculturalización en secundaria—me prestaban un programa de estudios y solo decía: español e inglés. Y entonces yo les pregunté, “¿Y la lengua indígena?”, y respondieron, “Eso a nosotros no nos toca.” “¿Ah no? Entonces, ¿a quién le toca? Porque ahí hay una ley que dice eso, ¿no?, que tienen los indígenas derecho a estudiar en su lengua durante toda la educación básica. Y aquí estamos hablando de secundaria, ¿verdad?” “Áy, no me digas que me toca a mí.” “Sí, te toca a ti.”



Y obviamente nunca se hicieron cargo. Por eso tuvimos que meterla como materia opcional y así quedó. Muy complicado. Para el caso de las ciencias duras, para física, química, y biología, era imposible hacerles ver que había conocimientos del mundo indígena que se podían meter a un libro de ciencias.

Era absolutamente imposible. Y curiosamente fue con ellos con quienes más avanzamos. Curiosamente, y después de mucho tiempo y muchos encontronazos, pero fue con quienes avanzamos.

Con historia, hacerles ver que había muchas historias en México que dependían de donde las vivías, y que había que dejar que esas historias se contaran, y que se confrontaran. **Uf**, pero no, imposible, la visión de la historia oficial es absoluta, es intocable, tu no podías hablar de las múltiples historias.

Entonces, en cada uno de las áreas curriculares había un conjunto de problemas, y el saldo total es, pues, yo creo que logramos un 20 por ciento. En general es difícil llegar a conseguir cosas, porque estás en el corazón del sistema, con gente que nunca ha pensado en la diversidad, que tiene este racismo completamente introyectado, que no se da cuenta que es racismo, ¿no? Por eso atribuyo muchos de mis fracasos al racismo incrustado en las leyes, en las estructuras, inconscientemente en las personas.

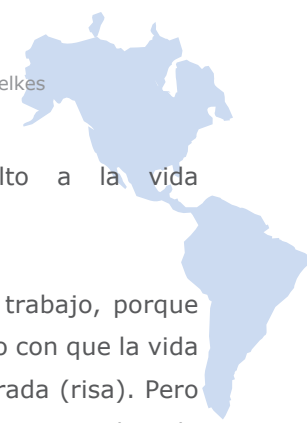
Regresando a lo que me planteaste, yo sabía que estando en la función pública tenía que poner todos mis conocimientos derivados de mi formación académica al servicio. Yo lo tenía clarísimo, y desde ese punto de vista siento que fue una experiencia maravillosa. De poder poner, de llegar a la etapa de aplicación, pero aplicación además desde un nivel **alto**, con un impacto posible **fuerte**, eso fue maravilloso. Pero además yo tenía muchas certezas, porque cuando tienes dudas, debe de ser muy complicado. Pero yo tenía muchas certezas de lo que había que hacer. **Yo empecé a vincular lo que había hecho con valores y con calidad en la educación, con la interculturalidad, y con**

autonomía escolar, y con los procesos de formación profesional docente. Y todo casó muy bien. Y lo tercero es que yo tenía la certeza de que cuando yo me metí en terrenos oscuros, que fueron muchísimos, que yo **no podía prescindir de la investigación**, que yo tenía que recurrir a los investigadores, a las gentes que estaban ahí a que me ayudaran. Eso también dota a la función pública de una manera diferente de ver las cosas. **No tomas un paso sino hasta que tengas cierta evidencia, aunque la tengas muy parcial, pero primero 'Vete a la evidencia'**, y bueno nada de eso de que 'tú no la vas a tener porque eres un funcionario y no tienes tiempo,' pero vete con los que saben. Y luego, la **otra característica es la de evaluar, que es al final.** Bueno, desde el principio está presente la inquietud, ¿esto dónde me llevará? ¿Cómo le hago para saber si sí es camino correcto? Pero hacia el final de la gestión sí vamos a evaluar toda la gestión, cosa por cosa. Yo quiero saber **en dónde nos equivocamos, si vamos por un camino que me muestra ciertas tendencias, cuales son los obstáculos**, etc. Las cosas más importantes las evaluamos.

Esas son las características que yo creo que le pude dar, gracias a que yo venía del mundo académico y del mundo de la investigación a la función pública.

BL: A partir de tu experiencia en este campo administrativo-político-jurídico, ¿tienes algún consejo para los colegas académicos sobre cómo sus investigaciones pueden tener mejor impacto a favor de una educación democrática, de una educación a la calidad?

SS: Es difícil, pero yo sí creo que **es muy importante que los investigadores tengan esa capacidad de feeling, de ver hacia donde va la política pública, para poder incidir en ella.** ...Tu investigación—la histórica y la actual—tiene que poder embonar con ese proceso de política pública que le va a dar un determinado régimen. Eso también es lo que me ha enseñado mi experiencia—cada régimen es bien distinto. **En México no hay política de estado en educación.** Esto



significa que las políticas educativas son hechas del gobierno, sin la participación de la sociedad. Ello explica el que haya una falta de continuidad en las políticas educativas como consecuencia. Entonces yo creo que una de las cosas que tenemos que aprender nosotros los investigadores es luchar por eso, o sea para que aquellas decisiones que fueron tomadas en aquella administración basadas en la investigación no cambien, porque estaban basadas en investigación.

Ese es el otro asunto, como podemos evitar esos bandazos [el ir y venir de la política pública].

BL: Y ahora que has vuelto a la vida académica?...

SS: Me ha costado un poco de trabajo, porque venía muy acelerada, y me encuentro con que la vida académica es bastante menos acelerada (risa). Pero no, estoy muy contenta ahora que regreso a la vida académica, porque me da la posibilidad de volver a pulsar las cosas, tienes tus espacios de reflexión, discusión con colegas. Eso es una delicia. Y eso no tuve durante todo el tiempo de mi gestión.

Notas

- 1 Poco después de la entrevista la Mtra. Schmelkes pasó a dirigir el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la misma Universidad Iberoamericana, Cd. de México.
- 2 En México, en el nivel de la educación secundaria (grados 7 a 9) las horas de clase son llamadas "horas pedagógicas" y tienen una duración de 50 minutos, para dar tiempo a cambiar de maestro entre asignaturas.
- 3 Recién creada la Secretaría de Educación Pública, después de la Revolución Mexicana, se diseñó el proyecto Escuela Rural Mexicana, que envió maestros a las comunidades rurales a enseñar a niños y a adultos. Los maestros eran atendidos en su formación por las Misiones Culturales, que también hacían trabajo educativo intenso y profundo en estas comunidades. Estos maestros fueron llamados los "misioneros", pues se consideraba su trabajo una especie de "apostolado" de la educación.
- 4 En México un "profesionista" generalmente tiene el grado de licenciatura y ejerce alguna carrera profesional.
- 5 La asignatura de Formación Cívica y Ética se introdujo en la educación secundaria en 1998, integrando dos asignaturas: el Civismo y la Orientación. Por primera vez en muchas décadas se volvió a hablar de ética en la escuela. Pero los maestros, de por sí orientadores o maestros de Civismo, no fueron formados para impartir esta nueva asignatura. Ahora la asignatura se ofrecerá también, con ese nombre, en la escuela primaria.
- 6 Carrera Magisterial es un sistema de pago por méritos que los maestros demuestran presentando pruebas de conocimientos pedagógicos, evidencias de sus planeaciones y evaluaciones, y mediante los resultados en pruebas estandarizadas de sus alumnos. Tiene cinco niveles. Cada nivel representa un aumento sustantivo del sueldo respecto del nivel anterior.
- 7 En el año 2005 se reestructuró la Secretaría de Educación Pública. Entre los cambios importantes está la transferencia de la entonces Dirección General de Normatividad, responsable de las escuelas formadoras de docentes, de la Subsecretaría de Educación Básica, a la Subsecretaría de Educación Superior. Pasó a llamarse Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).



- 8** La CGEIB tiene dos propósitos. El primero consiste en ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos. El segundo tiene que ver con ofrecer una educación intercultural a toda la población, también en todos los niveles educativos. El currículum intercultural para todos, forma parte de este objetivo.