

DOSSIER

Sylvia
Schmelkes



Consejera editorial

Emma Paniagua

Editora del IESU-UNAM

La revista *Ethos Educativo* decidió dedicar su dossier a Sylvia, como un homenaje a su trayectoria en la investigación educativa: investigadora, formadora de recursos humanos, difusora de la educación, funcionaria, acreedora de importantes distinciones... educadora, en el sentido más profundo y antiguo de la palabra.

Me han invitado amablemente a escribir unas palabras sobre ella. En este mismo fascículo aparecen los comentarios de Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo, quienes atestiguan sobre la sobresaliente participación de Sylvia en la investigación educativa en México, no tiene sentido repetir lo mismo.

Así, decido hablar sobre mi experiencia personal con Sylvia, cuando ingresé al CEE (Centro de Estudios Educativos) en 1983 como correctora de estilo. Fue entonces cuando dejé la carrera de Actuaría para convertirme en editora. Tal vez ella no se enteró, pero mucho de mi aprendizaje autodidacta del oficio de editora fue apoyado en pláticas, consultas y comentarios con Sylvia.

Cuando la conocí, en 1983, era una joven investigadora, pero ya entonces la avalaban más de doce años de experiencia en investigación y en 1971 había publicado su primer artículo en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE), por cierto, sobre las escuelas radiofónicas en la zona Tarahumara. Me atrajo de inmediato su personalidad, y el amistoso respeto que le tenían todos los que trabajaban en el CEE –autoridades, investigadores y administrativos–; muy pronto descubrí porqué era tan querida.

Luis Narro (director del CEE de 1983 a 1989) y Sylvia se enteraron de que yo era una correctora “sui generis” (no provenía de las humanidades, sino de las ciencias duras), y me encargaron la sección de estadística de la RLEE. Poco después (1984) me nombraron jefa de Publicaciones y editora de la RLEE.

La relación que Sylvia tenía con la revista era relevante: era miembro del Consejo Editorial; había participado en la revista desde su primer número, en 1971 (con una reseña); había publicado ya doce artículos. Una breve mirada al índice histórico de la revista nos muestra que, en la década de los setentas, Sylvia publicó diez artículos de investigación educativa; como dato curioso, siete de ellos se relacionan con los medios masivos de comunicación (escuelas radiofónicas, teleducación, impacto de los medios); al finalizar los setentas, de sus artículos pueden inferirse los temas que más le han preocupado y cuyo perfil toma mayor fuerza: la educación rural, la participación comunitaria, la educación de adultos, la calidad de la educación.

En los ochenta, Sylvia dirige varias investigaciones, y en el desarrollo de éstas forma a un buen número de investigadores; se encarga de la Dirección Académica del CEE. Sigue de cerca la edición de la RLEE y de otras publicaciones, y es en ese papel en el que yo mantengo una relación con ella.

Editar una revista trimestral arbitrada no es tarea fácil; yo inicié mi nueva carrera con esta responsabilidad, y puedo decir que en ese nuevo aprendizaje, tal vez sin enterarse, Sylvia se convirtió en mi asesora; estuve atenta a sus opiniones, sugerencias y comentarios. Las puertas de su cubículo permanecían siempre abiertas, se podía dialogar con ella, y con su claridad, lucidez y solidaridad, fue una figura importante en mi formación. Así pues, no sólo es formadora de investigadores, también ha participado en la formación de otros profesionales, aun sin proponérselo.

Su participación en el Consejo Editorial de la RLEE era muy valiosa: conseguía artículos, siempre estaba dispuesta a dictaminarlos... y cuando el número ya estaba casi listo, pero faltaba el artículo editorial, generosamente lo escribía (aun cuando no tuviese crédito por ello, pues no era un trabajo firmado).

El tiempo de Sylvia, me parecía, era diferente al de los demás, no podía explicarme como podía hacer tantas cosas: además de sus tareas de investigación y dirección, cotidianamente estaba con José, su compañero de vida, y con sus hijos, Quetzalli, Rigel y Elisa; dialogaba con todos los que

teníamos algo que consultarle o comunicarle; tenía amigos y tocaba guitarra... y siempre se veía con energía, entusiasmada, atenta.

Con su gesto serio, siempre fluía de ella una calidez reconfortante.

Al escribir estas líneas me pregunto, ¿qué puedo decir de Sylvia que no hayan dicho sus colegas investigadores? Cuando una encuentra una mujer como ella: inteligente, eficiente, clara, con una asombrosa capacidad de trabajo, cálida, sencilla y solidaria, sólo puedo considerarme afortunada por haber compartido su camino.

Enhorabuena, Sylvia, que tu camino siga siendo tan pleno y fructífero como hasta ahora.▲



Por la equidad en educación

*Trayectoria personal**

Sylvia Schmelkes

Nací en la ciudad de México, en el seno de una familia pequeña pero cosmopolita. Mi padre nació en Praga y recorrió el mundo hasta que se estableció en Filipinas. Mi madre nació en Buenos Aires, de padres mexicanos. El trabajo de mi abuelo materno la llevó a Filipinas a los 14 años, donde conoció a mi padre. Ahí nació mi hermana Corina, un año antes de que estallara la Segunda Guerra Mundial. Por la guerra mi madre viajó con mi hermana a México. Mi padre la peleó en Filipinas y cinco años después de iniciada, con 30 kg. menos de peso, llegó a México a reencontrarse con su familia. Dos años después nació yo.

Tuve el enorme privilegio de formar parte de una familia integrada, afectuosa, estimuladora. Nunca se me exigió en exceso, pero se me brindaron todas las oportunidades para un desarrollo integral. Asistí desde el preescolar a una escuela bilingüe. Tomé clases de ballet. Formaba parte de un grupo scout donde adquirí un enorme gusto por el campo. Mi escuela, de monjas ursulinas norteamericanas, tenía (tiene) un lema: *Serviam*, que significa Yo Sirvo. Este lema se nos inculcaba.

Por ser una escuela norteamericana, los estudios que cursé, de *high school*, no tenían validez en México.¹ Por esa razón fue necesario cursar un año y medio adicionales en el Colegio Americano, cuyos estudios de high school sí estaban reconocidos por la UNAM. Mi encuentro en esta escuela con una cultura, la norteamericana, tan diferente a la mía, me causó un fuerte shock cultural. Después de seis meses muy difíciles, definí mi identidad. Afiancé mi mexicanidad, a la vez que logré, creo yo, las competencias para comprender, convivir y trabajar junto a otros culturalmente distintos. Ello marcó mi vida futura.

* Artículo publicado en VIDALES, Ismael y Rolando E. Maggi (coordinadores). *Educación. Presencia de mujer*. s. ed. Monterrey, Nuevo León, 2006.

¹ La escuela se dio cuenta de este absurdo con mi generación, que fue la última que cursó high school.

Decidí estudiar sociología. Consideré que esta opción profesional me permitiría acercarme al pueblo mexicano y conocerlo mejor. También creí que con ella adquiriría elementos para vivir el servicio de mi escuela básica. Aunque he tenido momentos de crisis en mi identidad profesional, no me arrepiento de esta decisión. Fue acertada porque la visión del mundo que me proporcionó, que enfatiza la visión histórica y de los fenómenos sociales para comprender realidades de diversa naturaleza, me ha resultado de enorme utilidad en mi vida. Estudié en la Universidad Iberoamericana con el plan de la UNAM. Me decepcionó el nivel académico que se nos exigía: mis experiencias educativas anteriores habían sido mucho más exigentes. Aquí se enfatizaba la memorización. Yo estaba acostumbrada a ejercitar habilidades superiores de pensamiento y mucha creatividad. Me resultó muy sencilla la carrera.

Desde el primer año de estudios universitarios conocí a quien se convertiría en compañero de vida, mi esposo desde hace 34 años y a quien debo las condiciones y la fortaleza necesarias para mi ulterior desarrollo profesional. Vivimos juntos el movimiento estudiantil del 68. Fuimos esa generación de quiebre, de transición, de grandes rupturas. El movimiento estudiantil y todo lo que ello significó en la gestación de un cambio generacional ampliamente documentado, también ha marcado mi vida.

Cuando cursaba yo el tercer año de la carrera, Carlos Muñoz Izquierdo, que era nuestro maestro e investigador del Centro de Estudios Educativos (primer centro de investigación educativa en el país) nos invitó a tres de sus alumnos a participar en una propuesta de Reforma Educativa a la que había convocado el entonces presidente Luis Echeverría. Se trataba de leer y fichar para que los investigadores pudieran desarrollar una propuesta integral diseñada en varios capítulos. Era un trabajo temporal de tiempo parcial, durante tres meses. Me quedé 24 años.

El Centro de Estudios Educativos fue mi verdadera escuela profesional. Ahí aprendí al lado de grandes maestros como Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo. Ahí encontré nuevamente la exigencia académica a la que estaba acostumbrada, si bien el estilo de esta exigencia tenía ahora el evidente toque jesuítico. Ahí me hice socióloga de la educación, investigadora. Ahí definí mi rumbo profesional al que he dedicado la mayor parte de mi vida.

Fueron grandes los retos que me planteó el Centro de Estudios Educativos. El primero –a los tres meses de haber llegado– fue evaluar las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara. Este trabajo me llevó a la Sierra y a un intenso contacto con el pueblo rarámuri y con los chaboches serranos. Fue el primer proyecto que coordiné. Aprendí por ensayo y error. Pero los resultados de este primer estudio –constatar que las Escuelas Radiofónicas, que se habían creado para atender a los indígenas, estaban sirviendo de manera privilegiada a los blancos y, cuando atendían a los indígenas, estaban causando el éxodo de los egresados a las ciudades y despojando a las comunidades de sus mejores elementos. Este estudio marcó mis preocupaciones futuras.

Poco después de terminar este estudio murió mi padre. El dolor ha sido largo y profundo. También poco después me casé. Mis hijos llegaron espaciados: tres años después de casada nació Quetzalli, cinco años después de eso, Rigel, y siete años después, Elisa. El crecimiento y los aprendizajes de cada uno de ellos me causaron –y me causan a la fecha– un disfrute enorme.

No puedo enumerar todo lo que hice durante mis 24 años en el Centro de Estudios Educativos. Participé y coordiné múltiples investigaciones, la mayor parte de ellas relacionadas con la educación rural y la educación no formal. Como parte de mi trabajo en la institución, durante dos años participé en un proyecto de organización y capacitación campesina y me fui a vivir a una comunidad rural, sin servicios básicos. Desde ahí coordiné un estudio sobre la participación de la comunidad en la escuela rural. El trabajo de organización campesina nos enfrentó muy pronto a los caciques locales. La experiencia fue difícil, pero enormemente enriquecedora. Mi visión de la realidad de México nunca sería igual después de ella.

A lo largo de mi actividad como investigadora en el Centro de Estudios Educativos ejercí la docencia en el nivel de posgrado en varias instituciones, pero sobre todo en la Universidad Iberoamericana y más específicamente en la maestría en investigación y desarrollo de la educación. La experiencia de formar profesionales, de dirigir tesis, de ayudar a conducir los primeros esfuerzos de personas jóvenes y no tan jóvenes por realizar investigación educativa, ha sido para mí muy satisfactorio y ha deri-

vado en grandes aprendizajes –siempre se aprende más de los alumnos que ellos de uno.

Tuve algunas posibilidades de participar en estudios internacionales que me resultaron especialmente importantes. Uno de ellos abordó la relación entre educación y productividad campesina, que considero hizo aportes muy importantes a la comprensión del papel de la educación en la productividad y en la transformación. El otro es más conocido: fue un estudio sobre la calidad de la educación primaria que se llevó a cabo en cuatro países del mundo. Yo fui la responsable del estudio para México. En él descubrí dos cosas muy importantes: la desigualdad en la calidad de la educación en nuestro país, y la capacidad de la escuela singular de propiciar la calidad educativa. Ambos descubrimientos me han sugerido líneas de investigación que no he abandonado desde entonces, en ambos sentidos.

Un conflicto interno en el Centro de Estudios Educativos me obligó, por razones éticas, a renunciar. Ha sido la decisión más difícil que he tenido que tomar en mi vida. Me invadió una enorme tristeza que me duró mucho tiempo. El Centro de Estudios Educativos era mi casa. Yo había sido forjada por el Centro, pero el Centro tenía ya mucho de mí.

Mis colegas del DIE² me acogieron de inmediato. Entré a formar parte del exclusivo grupo de investigadores de esta prestigiosa institución. Desde ahí continué mis investigaciones en la línea de la calidad de la educación y de la gestión educativa. Pero también ahí descubrí la necesidad de trabajar y de comunicar los resultados de la investigación educativa a los maestros. La buena acogida que tuvo mi libro *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, escrito todavía en el Centro de Estudios Educativos, me animó a seguir con este trabajo. Dedicué una tercera parte de mi tiempo a trabajar con maestros a través de escritos, conferencias, cursos. He descubierto en el magisterio mexicano una gran nobleza, un sincero afán de superación profesional y personal, una enorme responsabilidad profesional, y la auténtica búsqueda de elementos para introducir innovaciones pedagógicas en el aula de de gestión en la escuela. Ello ha despertado en mí una responsabilidad por atender estas necesidades en la medida de mis posibilidades.

2 Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Tuve que hacer un paréntesis en mi vida de investigadora.³ La invitación a participar en el equipo de transición del Presidente Fox para diseñar la política educativa de la primera administración de la alternancia me abrió las posibilidades, además de participar en todas las discusiones, de diseñar dos grandes proyectos: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ahora conocido como INEE), y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. El Secretario de Educación Dr. Reyes Tamez se comprometió con la creación de esta última y me ofreció la Coordinación General. Acepté el reto, porque me pareció que se me abría la oportunidad de contribuir a una mayor justicia educativa con la población indígena de nuestro país, así como de trabajar educativamente con la población nacional en el combate al racismo y a la discriminación. La ventaja de crear algo completamente nuevo, de poder imprimir la orientación deseada a un trabajo necesario, de no tener que arrastrar vicios de burocracias y formas de operar fuertemente arraigadas, me han permitido, con mi excelente equipo de trabajo, abrir muchos caminos y mostrar posibilidades. No es este el sitio para rendir un informe de mi función pública. Pero sí para comentar que a pesar de las enormes dificultades, de las grandes resistencias encontradas, de lo pesado de las cargas administrativas, de lo políticamente delicado de muchas de las acciones y declaraciones—todas ellas exigentes de habilidades que yo no había desarrollado—, los logros han sido muy satisfactorios. Puedo asegurar, después de esta experiencia, que la labor investigativa es un verdadero remanso de tranquilidad comparado con lo estresante y desafiante del servicio público.

Me mueve en la vida la rebeldía por la injusticia. Desde el pequeño reducto de la actividad profesional he procurado, a pesar de una enorme sensación de impotencia ante semejante reto, a la lucha contra la desigualdad educativa: investigando para comprender mejor, formando y acompañando a los docentes, preparando recursos humanos, proponiendo y

³ Esto es sólo parcialmente cierto. No dedico tanto tiempo como antes a la investigación. Pero he participado personalmente en tres proyectos de investigación sobre el tema de la educación destinada a población indígena, y he fomentado el desarrollo de varias otras. No podía ser de otra manera. Investigando para comprender mejor, formando y acompañando a los docentes, preparando recursos humanos, proponiendo y cuando se puede haciendo política y actuando en consecuencia. El camino ha estado lleno de obstáculos. Ha habido errores y fracasos. Pero los avances y los éxitos, aunque escasos, me mantienen en la convicción de que, en el orden superior de las cosas, tengo una función importante que cumplir.

DOSSIER

cuando se puede haciendo política y actuando en consecuencia. El camino ha estado lleno de obstáculos. Ha habido errores y fracasos. Pero los avances y los éxitos, aunque escasos, me mantienen en la convicción de que, en el orden superior de las cosas, tengo una función importante que cumplir.▲

Pionera en estudios educativos*

Pablo Latapí Sarre

Cuando empecé a redactar estas líneas para presentar a Sylvia Schmelkes, me detuve varios días por una reflexión: ¿cómo conocemos a las personas, sobre todo a aquéllas que nos son más cercanas? Conocemos las cosas, o creemos que las conocemos o las reconstruimos como objetos externos a nosotros, pero el conocimiento de las personas es un proceso diferente. La madre que conoce a su hija desde recién nacida hasta mujer madura, los esposos que llegan a ancianos conociendo todos los repliegues de sus almas, no se conocen como objetos externos. A las personas las conocemos por intuición, por percepción directa, por misteriosas empatías que traslapan su identidad con la nuestra y tienden puentes de valores comunes; por una paulatina apropiación de su manera de ser hasta que llegan a ser, en cierta forma, parte de nosotros mismos. Las conocemos porque las queremos.

Y esto me pasa con Sylvia Schmelkes. La semblanza que he reconstruido tiene dos vertientes: la del recuento de su trayectoria profesional y la del relato personal de mi relación con ella. Recuento y relato son inseparables y pasaré del uno al otro sin advertirlo ni querer evitarlo.

Ambas historias empiezan una tarde de 1970, cuando Sylvia, estudiante de segundo semestre de Sociología en la Universidad Iberoamericana, me solicitó un trabajo de tiempo parcial en el Centro de Estudios Educativos. Quedó contratada de medio tiempo, en la ínfima categoría de Investigadora Auxiliar y con el ínfimo sueldo que la institución podía pagarle y que era bastante malo. Lo que ella buscaba o, al menos, lo que el Centro podía ofrecerle, era de otra índole: una mística de trabajo inspirada en valores humanos y cristianos, un proyecto colectivo de investigaciones rigurosas y críticas sobre la educación nacional, un sistema artesanal de formación de investigadores basado en las tareas del joven investigador y asesorías

* Presentación hecha con motivo de la entrega del Premio Tlamatini, de la Universidad Iberoamericana, otorgado el 2003 a la Dra. Schmelkes por sus aportaciones a la educación.

cercanas, y una disciplina exigente que a mí, como jefe a veces odioso, me correspondía representar.

Su carrera académica

De ahí arranca la trayectoria académica de Sylvia. En el Centro, donde permaneció 24 años, recorrió todos los peldaños, destacando por su brillantez y originalidad, hasta llegar a ser, de 1984 a 1994, su directora académica. De 1994 al presente su institución de adscripción ha sido el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (el DIE).

En paralelo, completó sus grados académicos: a la licenciatura y maestría en esta Universidad, añadió los cursos de doctorado del Instituto de Educación de la Universidad de Londres; el Sistema Nacional de Investigadores, le reconoció en 1993, por su obra conjunta, el doctorado por equivalencia.

El perfil profesional de Sylvia es complejo: investigadora antes que nada, se desborda por cuatro lados: por la docencia y la dirección de tesis (principalmente en el DIE y en esta Universidad Iberoamericana); por la asesoría a funcionarios, que en los últimos años ha evolucionado hasta ser ella misma funcionaria; por el lado de la promoción de iniciativas y proyectos tanto oficiales como privados; y por lo que podríamos llamar la presencia activa en el medio de la educación nacional e internacional, en el debate de temas cruciales y en la innovación práctica.

Alguna vez he escrito que los ministerios de Educación deben ser ministerios del pensamiento, donde a partir de la educación se piensa el futuro y el proyecto de país, donde se debaten cuestiones de trascendencia para las que no hay lugar en ningún otro ministerio. (Por algo es precisamente el artículo tercero constitucional el que establece los principios y valores fundamentales de nuestra convivencia). Es en este medio, de funcionarios inteligentes, contaminados por investigadores, donde se piensa a México y su educación, donde Sylvia se ha desarrollado como actora destacada.

Como ella no sabe decir que no a las invitaciones y su agenda infla milagrosamente sus espacios, y como ella pasa sin problemas del avión a la

brecha polvosa que la conduce a algún pueblo perdido, lo mismo la encontramos en París como representante de México ante el Centro de Investigación e Innovación de la OCDE (el CERI) y nada menos que presidenta de su Junta de Gobierno desde el año pasado, que como madrina de varias generaciones de estudiantes normalistas rurales en poblados apartados, o conferencista visitante ante maestros indígenas; también como participante en congresos de Educación en donde su nombre es referencia obligada.

Ante un currículo que incluye una veintena de libros, medio centenar de artículos rigurosos y otro medio centenar de capítulos en libros, me limito a enumerar los temas predominantes de su producción científica. Partiendo de un primer trabajo en los setenta –la evaluación de las escuelas radiofónicas de la Misión de la Tarahumara–, por varios años la ocupó la problemática de la educación rural y de su productividad económica; de ahí atrajo su atención la educación de los adultos marginados, uniendo su reflexión académica con un trabajo de campo por varios años, con Pepe su esposo, en Guerrero. El tránsito a otra etapa, centrada en la calidad de la educación y sus desigualdades parece iniciarse en 1992 con una investigación de proyección internacional, que marcó una época: el llamado estudio de Puebla, en cinco zonas de ese estado, sobre la calidad de la enseñanza primaria, en la que mostró no sólo la amplitud y naturaleza de las desigualdades educativas, sino cómo la oferta del servicio proporcionado por el Estado, refuerza y ahonda las desigualdades de la demanda. La preocupación por la calidad educativa la lleva, como pionera, al tema de los valores, desde hace más de ocho años: valores y derechos humanos, valores y currículo oculto, valores y maestro, modelos teórico-metodológicos para su formación, en lo cual hace aportaciones originales que hoy son del dominio público.

Desde hace seis años, por inercia natural de los temas anteriores y también por coyunturas y oportunidades, aparece en sus investigaciones y publicaciones la problemática indígena y la interculturalidad. Una sensibilidad especial la acerca a los más marginados entre los marginados, preparándola a lo que será ahora su responsabilidad actual en la secretaría de Educación Pública; cuando el sexenio se asienta, se crea la Coordinación General de Educación Bilingüe e Intercultural de la cual se la nombra titular, dependiendo directamente del secretario; desde ahí Sylvia ha ido

sembrando para el futuro, iniciando el rescate de la abandonada educación indígena, dando voz a iniciativas autóctonas, fortaleciendo proyectos valiosos, formando equipos y capacitando nuevas generaciones, como comentaremos más adelante.

Esta Universidad Iberoamericana, su alma mater, aparece también de varias maneras en su currículum: además de docente asidua y directora de tesis y miembro en los últimos cuatro años del Consejo Académico del Departamento de Educación y Desarrollo Humano, fue Senadora entre 1999 y 2002.

Simultáneamente, en su vertiente de asesora de funcionarios, inventa y apoya ideas fundamentales que han venido guiando las políticas de la SEP y se encarnan en proyectos operativos experimentales o nacionales, como la evaluación por portafolio, el “proyecto escolar” como instrumento de reforma de la escuela, el proyecto de “gestión”, el de “estándares curriculares” y otros que hoy caracterizan a la SEP en sus esfuerzos por estimular la calidad.

Notable, a nivel quizás de récord nacional y latinoamericano –y para envidia de cuantos escribimos libros– es el tiraje que alcanzan algunos de sus libros, republicados por la SEP por su evidente calidad y pertinencia, libros y artículos que se han convertido en guías indispensables de maestros y textos clásicos en muchas escuelas normales: de su artículo “Cinco premisas sobre formación de valores”, se tiraron 20,000 ejemplares; de “Evaluación de la educación básica”, también 20,000; otros 22,500 de “Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación básica”, y otros tantos de “Cómo se aprende mejor: notas para la discusión”. También el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación incluyó su trabajo sobre “Formación valoral y calidad de la educación” en una antología con un tiraje de 150,000 ejemplares.

No sorprende entonces que en escuelas perdidas en las sierras oaxaqueñas, en Normales y Universidades Pedagógicas y entre maestros de la base, el nombre de Sylvia Schmelkes sea orientación viva y presencia indispensable. Estoy seguro de que para decenas de miles de maestros mexicanos Schmelkes figura en el Olimpo de sus pedagogos, al lado de Rousseau, Pestalozzi y Dewey.

El relato personal

Del recuento de su biografía académica, que podría ampliarse por horas, paso al relato personal de mi relación con ella, que también empezó aquella tarde de 1970. Sylvia creció en el Centro de Estudios Educativos, apoyada sobre todo por Carlos Muñoz Izquierdo, investigador co-fundador del Centro y eje de sus actividades por muchos años. Crecimos todos con ella, como pioneros que creábamos un campo que no existía y conformadores de una profesión –la de investigador de la educación– que tampoco existía. Crecimos en el medio nacional e internacional, donde se debatían y debaten los temas cruciales, donde se cocinan las orientaciones de los organismos internacionales y las ideas se convierten en decisiones.

Crecimos, decía yo, en el Centro de Estudios Educativos consolidándolo en aquellos años como una instancia de crítica independiente respecto a las políticas educativas; crecimos como comunidad, en el reconocimiento de otros y en capacidad de colaboración honesta con otras instituciones de investigación, así como en esfuerzos colectivos como fue la creación del Consejo Nacional de Investigadores de la Educación (COMIE) y nuestros Congresos Nacionales de Investigación Educativa (el séptimo de los cuales, por cierto, tendrá lugar dentro de un mes).

Yo seguí a Sylvia con atención creciente, sobre todo al reincorporarme en 1992 al medio de la investigación educativa, de regreso de varios años de trabajo directo con campesinos y otros tres de representante alterno del Gobierno de México ante la UNESCO. Y ha sido sobre todo en los últimos once años cuando me he aproximado al conocimiento de lo que ella es como persona y como persona cercana: no sólo como antigua discípula convertida hoy en mi maestra, no sólo como consejera, sino como compañera solidaria y fiel en trances difíciles y como amiga a toda prueba.

Enfrentado ahora a la necesidad enojosa de describir su personalidad, atraviesan mis percepciones e intuiciones los siguientes cuatro rasgos:

- El primero es su generosidad; el ámbito de la gratuidad, donde se da gratis lo que gratis se recibió, le es connatural, en cotidiana contradic-

ción con el mundo de los mercaderes fenicios en que hoy se mueven las profesiones y se cotizan los trabajos.

- El segundo: la claridad de su inteligencia; llega directo al sentido de las cosas; su inteligencia múltiple, equilibrada entre el análisis y la síntesis, logra con extraordinaria facilidad el balance y decanta lo esencial.
- Tercer rasgo: Sylvia es una mujer libre, lo que también quiere decir que es una mujer justa; sabe decir verdades incómodas y las dice a la prensa, a las autoridades, a amigos o adversarios.
- Y cuarto: su cercanía de las personas. No la ha pervertido la fama, es alérgica a la vanidad, es irreductiblemente modesta; y es sensible sobre todo a los más pequeños que se le acercan e inmediatamente se sienten a gusto con ella.

Estos cuatro rasgos se funden, confunden e integran en una personalidad nada común. Personalmente creo que son muy propios del espíritu ignaciano (algunos amigos dicen que es la mujer más jesuítica que conocen), y conviene decirlo aquí, ya que el Premio Tlamatini busca candidatos que “posean una clara simpatía y afinidad al método pedagógico ignaciano” y a la formación “en las ideas de libertad, altruismo, discernimiento y liderazgo ignacianos, sustentada en una plataforma de valores éticos y morales de conciencia social y promoción de la justicia” y en el compromiso con el desarrollo de nuestra patria. Sylvia Schmelkes responde ejemplarmente a las exigencias de este premio, como destacada personalidad académica. Y diré más: honra al Premio que hoy recibe y contribuye a su reconocimiento nacional.

Viene a mi memoria un verso de una canción de John Lennon: “La vida es lo que sucede mientras tú andas planeando hacer cosas...” y “lo que sucede” es lo realmente importante. “Lo que sucede” es que nazca un hijo o muera un ser querido, acontecimientos a veces inesperados o fortuitos que conforman nuestra existencia, al margen de nuestras agendas pletóricas de lo que nos proponemos realizar. Y “lo que sucede” pasa también en el alma, en las percepciones y experiencias que tenemos de Dios y de nuestra relación con Él: el aprendizaje difícil del perdón o la experiencia de la ternura de Dios hacia nosotros...

Así veo hoy, recapitulando mi conciencia e interacción con Sylvia, su paso por mi experiencia personal: como ráfagas de ejemplos y mensajes, de valores vividos connaturalmente, que pertenecen a lo que es “realmente importante”. Momentos, diríamos, de “consolación” que los Ejercicios de San Ignacio definen como todo aumento de fe, esperanza o caridad...; mi interacción con Sylvia pertenece, en buena aparte, al ámbito de “lo que sucede”, y queda en el saldo final de lo que de veras importa.

Los valores indígenas

Una palabra final: la galardonada es hoy la responsable, al más alto nivel de la Secretaría de Educación, de promover la educación indígena del futuro; su compromiso con la causa de los pueblos indígenas es un rasgo esencial y público de su persona: su energía hoy se concentra enteramente en contribuir a saldar la deuda histórica que todos los mexicanos tenemos con los diez millones de indígenas que hemos excluido del proyecto nacional, y en abrir los caminos hacia un México intercultural que hay que construir desde el derecho, desde la política, desde la revisión de la historia, desde la educación y desde cambios sociales y culturales muy profundos.

Interpreto entonces que el jurado de Premio Tlamatini y la Universidad Iberoamericana han querido esta vez resignificarse a sí mismos, asumiendo este compromiso de carácter ético, encarnado ejemplarmente en la premiada. Interpreto que el rector, Enrique González Torres, quien ha sido siempre cercano a Sylvia y seguido frecuentemente sus orientaciones, instará con esta ocasión a toda la institución a respaldar los esfuerzos por reivindicar las justas exigencias de los pueblos indígenas; podría la Ibero, pienso, además de los apoyos que ya presta a las misiones de Tarahumara y Bachajón, comprometerse especialmente, a reforzar académicamente las dos Universidades Interculturales que están empezando a organizarse a partir de las acciones de Sylvia.

Si el Premio define el perfil de su premiados con un texto náhuatl sobre el sabio verdadero, hoy ese texto se aplica como nunca antes a esta premiada: ella es la sabia, “la que enseña, la que sigue la verdad, la que no deja de amonestar, la que guarda la tradición y hace suya la sabiduría transmitida...”

DOSSIER

Bello es este texto antiguo, de raíces que hoy se revitalizan; más bello es verlo realizado en Sylvia y lo será verlo realizado, pública y comprometidamente, por esta Universidad en los años futuros.

Felicidades al Premio Tlamatini y a la Ibero, felicidades a Sylvia, felicidades a Pepe su esposo y a Quetzalli, Rigel y Elisa sus hijos, y alegría para todos nosotros que testimoniamos y compartimos este momento. ▲

Investigadora sobre tres ejes*

Carlos Muñoz Izquierdo

Señoras y Señores: Muchas gracias por la oportunidad que se me ha brindado para expresar algunas razones por las cuales, desde mi punto de vista, Sylvia Schmelkes se ha hecho acreedora al Premio que hoy le será entregado.

Como lo haré notar a continuación, nuestra homenajeadada ha dejado profundas huellas en la investigación educativa y ha abierto nuevos cauces en este campo. Lo más importante, sin embargo, es que lo ha hecho con una inteligencia, un conjunto de cualidades personales, un amor a la profesión, un rigor metodológico, y un compromiso con los más débiles y necesitados de nuestra sociedad, que muy pocas veces encontramos en una sola persona. Además, no puedo omitir –aún atreviéndome a incursionar en la vida de Sylvia– que ella ha sabido ejercer de manera excelente su profesión, sin relegar en ningún momento a un segundo término, el feliz desempeño de sus roles familiares. Por todo esto, ella es digna de ser imitada no sólo por los que actualmente nos dedicamos a la investigación educativa, sino también por quienes en el futuro ingresen a esta profesión.

En la trayectoria de Sylvia Schmelkes podemos distinguir varias facetas. Durante algún tiempo, ella contribuyó a la formación de la opinión pública, abordando temas educativos en las planas editoriales de un periódico de circulación nacional. En otros momentos, ella trabajó como promotora del cambio social, apoyando personalmente una experiencia de educación no formal para campesinos; lo que le exigió hacer todos los sacrificios inherentes al hecho de vivir al margen de las comunidades urbanas especialmente si la familia tiene niños pequeños. Sylvia también ha participado como docente en diversos programas de posgrado, orientados a formar investigadores educativos. Con todo, su obra más importante se encuentra

* Palabras del Director del Instituto de Investigaciones Educativas y Sociales de la Universidad Iberoamericana, Maestro Carlos Muñoz Izquierdo, durante la ceremonia de entrega del Premio Nacional “María Lavalle Urbina” 1998 Premio Nacional María Lavalle Urbina 1998. .Secretaría de Relaciones Exteriores/Alianza de Mujeres de México, A. C. México, 1999, pp. 41-50.

en sus trabajos de investigación. Por lo tanto, expondré, en apretada síntesis, algunas características de la misma.

Sus principales investigaciones han girado alrededor de tres ejes. El primero, se refiere a la calidad de la educación –formal e informal– que reciben los adultos. El segundo, es la calidad y los efectos de la educación primaria que recibe la población infantil. El tercero, finalmente, se refiere a la contribución de la educación formal a la formación valoral. A continuación, haré una breve reseña de algunos de esos estudios:

Aportaciones al conocimiento sobre la calidad de la educación formal e informal que reciben los adultos

a) Algunas de sus investigaciones han analizado el funcionamiento y el papel que desempeña la educación que es ofrecida –a través de diversas modalidades– a la población adulta. Ellas pueden ser clasificadas en tres grupos:

Al primero corresponden aquellas que han estudiado las características y han evaluado los efectos de algunos proyectos educativos específicos. Se trata, por tanto, de trabajos que conocemos como “estudios de caso”.

b) En el segundo grupo se encuentran los estudios que han utilizado el diseño cuasi-experimental, para poder extraer conclusiones de mayor alcance.

c) En el tercer grupo se encuentran, finalmente, los estudios que se ha propuesto analizar, valorar e integrar las aportaciones efectuadas por diversos investigadores que se han interesado en estos temas. Estos estudios son conocidos como "estados del arte".

I. Estudios de caso

Durante la década de los setentas, Sylvia llevó a cabo la evaluación de diversos proyectos educativos dirigidos a poblaciones campesinas. Como lo haremos ver en seguida, las conclusiones de esos estudios fueron de mucha utilidad para los promotores de los proyectos evaluados; así como

para la construcción de conocimientos acerca del impacto que tiene la escolaridad en la productividad y en el ingreso de los campesinos.

En efecto, dichos estudios mostraron, por un lado, que la educación no formal que reciben los campesinos –si bien no puede, por sí misma, contribuir a mejorar las condiciones económicas de esos sujetos– sí actúa como catalizador de otros factores que contribuyen a la productividad de los trabajadores del campo. (Entre esos factores se encuentran: el modo de producción, las características de las actividades económicas desarrolladas por los sujetos, y el grado de desarrollo de la región en la que esas actividades se llevan a cabo).

Por otro lado, las investigaciones aludidas permitieron observar que existe una clara relación entre la escolaridad, la alfabetización funcional y el grado en el cual los campesinos reúnen las características necesarias para mejorar su producción. Sin embargo, la escolaridad no se relaciona positivamente con los ingresos de los campesinos cuando éstos permanecen en las zonas rurales.

Al analizar la situación de los productores agrícolas que sí permanecen en el campo, el estudio permitió observar que los cambios más significativos, relacionados con el mejoramiento de la productividad, se explican más en función de las prácticas de los mismos sujetos, que de medidas exclusivamente educativas. De esta importante observación, Sylvia extrajo la conclusión de que los programas de educación no formal dirigidos a mejorar la productividad de los campesinos no deben ser desarrollados al margen de las transformaciones reales del quehacer productivo; ya que si la práctica transformada es la que educa, es ahí donde debe ubicarse la acción educativa dirigida a los campesinos adultos.

II. Estudios basados en diseños cuasi-experimentales

En esta categoría se encuentran dos importantes estudios, que formaron parte de sendos proyectos internacionales de investigación. El primero, se propuso analizar el impacto de la educación formal, no formal e informal en la productividad y el ingreso de campesinos ubicados en diversos contextos. Ese estudio fue realizado en forma paralela con otros, que se llevaron a cabo en Perú, Brasil y Paraguay.

Esos estudios fueron diseñados ante la necesidad de identificar los mecanismos y los factores que intervienen en la determinación del impacto económico de la educación que es ofrecida a los campesinos, ya que, cuando ellos fueron realizados a mediados de la década pasada, existía un cierto escepticismo respecto a la importancia que podía tener la educación en ese ámbito.

Visto desde esta perspectiva, dicho estudio desempeñó un papel muy importante; ya que, entre otras cosas, permitió comprobar que la escolaridad dota al campesino de habilidades para tomar decisiones, tanto productivas como económicas, especialmente a través de las destrezas básicas que transmite.

El segundo estudio –basado en diseños cuasi–experimentales– fue desarrollado en forma paralela con otros dos, que fueron llevados a cabo con los mismos objetivos, en países muy disímiles: Canadá y Tanzania.

Esas investigaciones se propusieron analizar las expectativas que tienen, con respecto a las finalidades de los programas de educación para los adultos, los distintos actores que participan en los mismos; es decir, los funcionarios responsables de dichos programas, los instructores y los propios adultos. También se propusieron indagar las percepciones que dichos actores tienen acerca de la utilidad real de los propios programas.

Para lograr este objetivo, Sylvia y sus colaboradores seleccionaron distintos tipos de proyectos. Unos perseguían exclusivamente finalidades educativas, como la alfabetización de los adultos. Otros, en cambio, se proponían capacitar a los adultos para que éstos pudiesen incrementar sus posibilidades de conseguir un empleo remunerado que, a su vez, les permitiese mejorar sus ingresos.

De ese modo, fueron descubiertas importantes diferencias entre los logros reales de los programas analizados y las percepciones que tienen al respecto los instructores y los funcionarios que los administran. Por esta razón, entre otras, los autores de la investigación señalaron que –en la medida en que los programas que fueron estudiados funcionan sin cumplir siquiera medianamente sus objetivos manifiestos– ellos desempeñan en realidad un papel predominantemente político, ya que contribuyen a legitimar el aparato burocrático que está encargado de ofrecerlos.

III. Estados de arte

Es probable que las principales aportaciones que ha hecho Sylvia al conocimiento acerca de la calidad de la educación de los adultos, se encuentren en dos estudios que ella realizó con el propósito de analizar –y sobre todo sintetizar– los hallazgos de diversas investigaciones que habían sido realizadas al respecto.

Me refiero, en primer lugar, a un estudio que tuvo el propósito de sintetizar los conocimientos relacionados con la educación de los adultos, que fueron generados por investigadores ubicados en diversos continentes. Entre otras cosas, ese estudio permitió precisar los conceptos relativos al tema, delimitar los alcances de la educación de adultos y, sobre todo, sugerir estrategias basadas en el análisis de las experiencias y de los resultados de las investigaciones analizadas.

En segundo lugar, me refiero a una investigación que se propuso sintetizar los resultados que habían obtenido diversos programas latinoamericanos que vinculan la educación con el trabajo, y que están dirigidos a poblaciones analfabetas y de escasa escolaridad. En síntesis, esa investigación confirmó la validez de las conclusiones de varios “estudios de caso” que Sylvia había llevado a cabo anteriormente. En efecto, demostró que las actividades educativas son más eficaces cuando se incorporan a actividades de transformación productiva, que cuando sólo pretenden ser un proceso anticipatorio de las mismas.

Aportaciones al conocimiento acerca de la calidad y los efectos de la educación primaria destinada a la población infantil

A esta categoría corresponde una de las contribuciones más importantes que ha hecho Sylvia a la investigación educativa. Me refiero a un estudio que se propuso analizar las pautas conforme a las cuales se distribuyen los resultados académicos de los procesos educativos entre las poblaciones que se encuentran en diferentes contextos socioeconómicos; e identificar los factores que intervienen en la determinación de las mismas.

El estudio comprobó fehacientemente que existe una correlación muy estrecha entre las condiciones socioeconómicas de las regiones en que

funcionan las escuelas primarias y la calidad de los resultados educativos de las mismas. Ello significa que esa educación, en lugar de contribuir a reducir las desigualdades preexistentes entre los niveles de desarrollo de las diversas regiones del país, las está, de hecho, reforzando.

Sin embargo, es muy importante mencionar que esa investigación también aportó evidencias de que el fenómeno descrito no está fatalmente determinado. En efecto, la variabilidad observada entre los rendimientos académicos de las escuelas ubicadas en las diferentes regiones indica que, aun en las condiciones socioeconómicas más precarias, algunas escuelas pueden obtener resultados similares a los de aquellas que funcionan en condiciones socioeconómicas favorables. Así pues, esa investigación abrió cauces para localizar los factores que contribuyeron a lograr los resultados descritos.

Estudios sobre la contribución de la educación formal a la formación valoral

Como lo hice notar en la introducción de esta charla, el tercer eje alrededor del cual han girado las investigaciones de Sylvia, corresponde al tema de la contribución de la educación formal a la formación valoral. Desde mi punto de vista, estas investigaciones reflejan con mayor nitidez la calidad humana de nuestra homenajead; ya que, como es sabido, al seleccionar nuestros objetos de estudio, los investigadores comunicamos a los demás –al menos implícitamente– los valores que quisiéramos promover a través de nuestros estudios.

Cabe mencionar, al respecto, una obra de Sylvia, de reciente aparición. En ella, se sintetizan los resultados de diversas experiencias que se han propuesto promover la formación valoral de los niños y jóvenes por medio de la educación formal. Desde luego, Sylvia pone de manifiesto que los caminos que pueden conducir hacia este propósito no son claros. Sin embargo, señala los obstáculos que deben ser superados, y ofrece diversas sugerencias para lograr el objetivo propuesto.

Conclusión

Ciertamente, el contemplar la obra de Sylvia suscita en nosotros un conjunto de sentimientos de admiración, gratitud y satisfacción por los logros que ha obtenido. Estos sentimientos son todavía más intensos, para quienes, habiéndola conocido desde su juventud, hemos seguido paso a paso su crecimiento, y ahora podemos admirar en perspectiva los frutos que ha entregado a su país. Gracias, Sylvia, por todo, y ojalá podamos reunirnos como hoy, dentro de algunas décadas, para admirar los resultados de los trabajos que llevarás a cabo en la segunda parte de tu vida.▲



Frente a la pluralidad cultural*

Sylvia Schmelkes

En los últimos años, el sistema educativo ha hecho esfuerzos considerables para ampliar la cobertura del sistema de educación básica con el propósito de asegurar la atención a todos los mexicanos, y los indígenas se han visto beneficiados por ello. La eficiencia terminal de la primaria indígena ha mejorado en gran medida, de manera que se cierra la brecha respecto del resto de la población en este rubro. Hay indicios también de que mejora su aprendizaje.

A pesar de esto, la desigualdad educativa afecta de manera muy especial a los grupos indígenas. Ellos son los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades permanecen en ella el tiempo suficiente para terminar su educación básica, quienes menos aprenden durante su estancia en el sistema educativo, y a quienes menos les sirve la escuela para su vida cotidiana actual y futura. Su acceso a los niveles posbásicos es muy inferior a la proporción que este sector educativo representa en la población.

Las causas de este fenómeno son complejas pues tienen profundas raíces históricas y estructurales. Muchas pueden encontrarse en la situación de pobreza en que, también por razones estructurales e históricas, vive 89.7% de esta población. Otras tienen que ver con la dispersión y el aislamiento de las comunidades en las que viven, a las que en ocasiones es difícil llevar servicios educativos convencionales. Las que ahora pueden combatirse son de dos tipos: por un lado, la forma como se distribuyen los recursos educativos, y la proporción y la calidad de educación que reciben. Son factores que tienen que ver con las políticas educativas, pero también con la calidad con la que operan los servicios. Por otro lado, y esto es algo mucho más complejo, las causas se encuentran en la discriminación y el racismo de la población mexicana mayoritaria, culturalmente construidos a lo largo de casi cinco siglos, que además de manifes-

* Este artículo forma parte del libro CHEREM S., Silvia. Examen final. Tomo II. CREFAL/DGE/Equilibrista. México, 2006, pp. 161-175.

tarse en actitudes, se incrusta en las leyes, las estructuras y el funcionamiento de nuestras instituciones, e impide transformar de fondo esta lacerante desigualdad.

Todo esto ocurre en un país que desde 1992 se reconoce a sí mismo como pluricultural, con fundamento en sus pueblos originarios, como se define desde nuestra Constitución. Significa que esta diversidad cultural, lejos de ser amenazante, debe enorgullecernos pues en ella estriba nuestra unidad como país. Ser un país pluricultural tiene fuertes implicaciones para muchas esferas de la vida nacional, pero, de manera muy especial, para la educación. Entre otras cosas, significa que desde ella habrá que fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen diversos, y habrá que combatir todas aquellas manifestaciones de discriminación y racismo que impidan la efectiva igualdad de derechos y oportunidades para los indígenas en la sociedad mexicana.

Basados en lo anterior, durante esta administración, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, nos propusimos dos objetivos fundamentales: asegurar una educación de calidad, cultural y lingüísticamente relevante para los indígenas en todos los niveles educativos, y proporcionar una educación intercultural a toda la población.

En este texto describiré lo que intentamos y logramos respecto a nuestros objetivos, los obstáculos que nos encontramos y lo que queda por hacer en el futuro próximo.

En relación con el ofrecimiento de una educación de calidad con pertinencia cultural lingüística para los indígenas en todos los niveles educativos, trabajamos, a nivel de la educación preescolar y primaria, fundamentalmente en la actualización de docentes y directivos, tanto indígenas como no indígenas, a fin de que ambos contaran con mayores elementos para ofrecer una educación de calidad y con herramientas para atender la diversidad cultural. Alrededor de 30% de la población indígena en estos niveles asiste a escuelas no indígenas, por lo que tienen maestros que no han sido formados para atender la diversidad cultural y lograr un aprendizaje eficaz en estos grupos. Condujimos proyectos de educación intercultural en primarias generales del Distrito Federal y de seis estados más en los que se da este fenómeno.

A nivel de la educación preescolar y primaria indígena, nos encontramos con fuertes obstáculos, relacionados fundamentalmente con la historia del desarrollo de este subsistema educativo. Los recursos que les destinan son escasos y desiguales. Los docentes siguen siendo reclutados con bachillerato y enviados, después de un curso de inducción de tres meses de duración, a enfrentar grupo. Se les exige cursar la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena en forma semi-escolarizada en las diversas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional; sin embargo, en ésta, con un énfasis más antropológico que pedagógico, no les enseñan su lengua ni su cultura. Una dificultad estructural encontrada en los intentos por coadyuvar con la Dirección General de Educación Indígena, instancia responsable de normar este subsistema, en el mejoramiento de la cobertura, calidad y pertinencia de estos niveles educativos, es la segregación de esta modalidad respecto de los sistemas regulares de preescolar y primaria. En lugar de contar con un sistema educativo capaz de atender su propia diversidad, generamos, desde los primeros años del siglo pasado, esta visión diferenciadora de la educación destinada a los pueblos indígenas. Ello explica por qué carece de recursos similares a los destinados al sistema regular, por qué el subsistema de educación indígena no participa de la marcha general de los sistemas educativos estatales, por qué la educación indígena se ha venido convirtiendo en una especie de educación de segunda en la que se toleran más que en el subsistema regular procedimientos y conductas de docentes, directivos y representantes sindicales que claramente atentan contra la calidad de la educación que reciben los alumnos. La descentralización educativa, tan necesaria y benéfica para muchos ámbitos de la educación básica y normal, en el caso de la educación indígena ha venido a reforzar sus problemas, pues no se destinan desde los estados recursos más allá de los estrictamente necesarios para mantener la planta docente y el crecimiento natural del sistema. Los recursos con los que cuenta el subsistema provienen de programas compensatorios federales, que son los que han evitado que este subsistema entre en un franco proceso de descapitalización.

La educación preescolar y primaria constituye la base de una educación de calidad, equidad y pertinencia para los indígenas. Mientras no se resuelvan estos problemas, será difícil lograr mejores niveles de equidad y calidad en los otros estadios del sistema educativo. Los vicios históricos en este subsistema son muy poderosos. Coincidimos con las autoridades

de educación básica en que el mejoramiento de este subsistema ha sido tan mínimo que sin duda representa una de nuestras mayores frustraciones. Me atrevo a proponer que, a futuro, logremos instalar en el sistema regular la capacidad de atender a la diversidad cultural y lingüística, para entonces poder eliminar este subsistema segregado que tanto daño ha ocasionado al avance de la educación indígena.

Lo que sigue a partir de aquí representa un conjunto de innovaciones en nuestro sistema educativo. Ofrecer una educación de calidad cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas, y una educación intercultural para todos los habitantes del país, representa ya innovaciones en la política educativa nacional.

Entre los indicadores de la desigualdad está precisamente el hecho de que los maestros para las escuelas del subsistema indígena son reclutados con estudios de bachillerato. Esto indica que desde hace 12 años al menos hay suficiente egreso de personas bilingües del bachillerato, y que se podría haber instaurado desde entonces un sistema de formación profesional de maestros bilingües. No había sido así. Por eso, nos propusimos diseñar un currículum de licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural para todos los docentes del país, con un campo de formación específico en educación bilingüe de seis horas adicionales a la semana durante toda la carrera. La mayor duración en horas y créditos de la licenciatura se justifica por la formación adicional que requieren estos docentes; aprender su lengua –a hablarla ya escribirla correctamente–, conocer a fondo su cultura, desarrollar la habilidad para enseñar la lengua y la cultura, y aprender a enseñar el español o la lengua indígena como segunda lengua. En el resto del currículum, que estudian junto con los alumnos no indígenas, se les forma en el enfoque intercultural.

En 15 normales del país se piloteó este programa con buenos resultados. Sería fundamental que esta licenciatura se hiciera obligatoria en todas las normales, y que en las que se ubican en o cercanas a zonas indígenas se instaurara el campo de formación específico en educación bilingüe. Lo mismo debería hacerse en las licenciaturas en educación preescolar y secundaria.

Para el caso de secundaria, cabe recordar que la Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo del 2003, establece el derecho de los indígenas a una educación bilingüe intercultural durante su educación básica. No había habido, hasta ahora, ninguna oportunidad de que los alumnos indígenas de secundaria estudiaran su lengua, ni tampoco accedían a una educación intercultural, por lo que trabajamos de manera conjunta con el equipo responsable de la Reforma de la Educación Secundaria. Además, diseñamos la asignatura de lengua y cultura para todos los alumnos de las secundarias generales, técnicas o telesecundarias ubicadas en localidades con 30 por ciento o más de hablantes de lengua indígena. Lo hicimos para ocho lenguas y culturas, y lo estamos haciendo para ocho lenguas y culturas más. El enfoque de la asignatura no es lingüístico; la lengua se aprende a propósito de la cultura, que se investiga y se expresa oralmente y por escrito, y al hacerlo, propicia una reflexión sobre la misma. De esta manera, no establecimos secundarias indígenas, para no caer en el error que cometimos con la educación preescolar y primaria, de segregar el subsistema destinado a atenderlos, con las consecuencias ya comentadas.

Nos hemos enfrentado, sin embargo, a una gran dificultad: la falta de docentes de secundaria capaces de escribir la lengua indígena. Los maestros de secundaria, o los profesionales indígenas, hablan su lengua, pero nunca aprendieron a escribirla. Por esta razón, estamos elaborando un software que permite aprender la lengua incluso sin maestro, o mejor, apoyados por un maestro que aunque la habla, no la escribe, para que aprendan juntos alumnos y maestro. Nos proponemos iniciar con seis lenguas indígenas, las más numerosas. Sin embargo, para cumplir con lo establecido por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se debe elaborar la asignatura en lengua y cultura para todas las lenguas indígenas restantes, así como fortalecer la formación de docentes indígenas para que sean capaces de escribir en su lengua. Tuvimos la posibilidad de probar el diseño del primer año de esta asignatura en nueve secundarias de los tres tipos, con resultados variados, pero esperanzadores.

Diseñamos la modalidad de bachilleratos interculturales para operar en zonas indígenas, aunque no son exclusivamente para indígenas. Se espera

que los egresados que lo deseen presenten exámenes de admisión en las instituciones de educación superior de su elección. En su currículum, estos bachilleratos no se apartan demasiado del currículum tradicional, aunque ofrezcan, por su enfoque intercultural, la asignatura de lengua y cultura, formación para el trabajo adecuada a la comunidad específica al cabo de todo su bachillerato, y ciencias naturales y sociales que, cuando es posible hacerlo, se estudian de manera integrada, atendiendo a la forma más holística de percibir y de aprender de los indígenas. Los ahora 18 bachilleratos integrales comunitarios del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca fueron la base para este planteamiento, que también opera ya en siete bachilleratos en más de cinco estados del país. La modalidad está en proceso de registrarse con su propia estructura.

Esta modalidad enfrenta la dificultad de la necesaria rotación del personal, que da su tiempo y su entrega durante uno o dos años, pero después prefiere volver a zonas urbanas a proseguir estudios o a buscar otros empleos en condiciones menos difíciles. Sería de esperarse que los nuevos bachilleratos en zonas indígenas adopten esta modalidad y se vayan extendiendo conforme al plan de atención a municipios indígenas sin oferta de este nivel educativo, que aún son muchos.

Establecimos también las Universidades Interculturales en zonas indígenas, pero no exclusivamente para indígenas, para responder al propósito de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. La oferta educativa se define a partir de un estudio de las necesidades y las potencialidades de la región.

Los alumnos no son seleccionados con criterios académicos regulares porque conocemos las deficiencias del sistema educativo de! que proceden. Por eso, el primer año se dedica al desarrollo de habilidades básicas y superiores, sin las cuales no podrían enfrentar los estudios superiores con la calidad, criticidad y creatividad que requieren. En estas universidades, el conocimiento indígena entra a dialogar con el conocimiento generado por otras culturas, y se convierte, junto con las lenguas de! lugar, en objeto de investigación. La vinculación con la comunidad es estrecha, fundamentalmente a través de proyectos de desarrollo conducidos por los

docentes con la participación de los alumnos en las comunidades de la región.

Cuatro universidades interculturales iniciaron su funcionamiento entre el 2004 y el 2005 (Estado de México, Chiapas, Tabasco, Veracruz). Cuatro más, lo harán en el 2006 (Guerrero, Quintana Roo, Puebla y Michoacán). Y la Universidad Autónoma Indígena de México, anterior a esta administración, se convertirá pronto en una universidad intercultural. En el ciclo escolar 2005-2006, en las cuatro universidades en funciones, cursan estudios mil 612 alumnos. El 56.5% son mujeres, 56.2% del total habla lengua indígena y 60% cuenta con el apoyo del Programa Nacional de Becas. Estudian desarrollo sustentable, comunicación intercultural, lengua y cultura, turismo alternativo, gestión y animación sociocultural. Los docentes reúnen en su gran mayoría el perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado). El planteamiento ha inspirado la creación y la oferta educativa de dos universidades interculturales privadas (*Ayuuk-mixe* y *Ñüñho-otomí*), que están por abrir. En los dos años de operación de la primera universidad, se advierte la necesidad de revisar y flexibilizar el año de formación básica pues no todos los alumnos lo requieren, o no lo requieren completo. Otro problema es la preocupante deserción de los alumnos (alrededor de 15% el primer año), por razones fundamentalmente económicas.

En términos generales, sin embargo, estamos trabajando con un gran entusiasmo de los docentes, con satisfacción de los alumnos y comunidades, y con productos de aprendizaje innovadores y de alta calidad: podemos hablar entonces de resultados esperanzadores. Las nueve o diez universidades que lograremos crear durante esta administración deberán ser fuertemente apoyadas en la próxima, a fin de evitar que tengan algún trato diferencial de parte de las autoridades educativas. Deberán tener acceso a los concursos de obtención de fondos adicionales, así como a mecanismos adecuados de acreditación. El mundo universitario nacional e internacional debe colaborar, como de hecho lo está haciendo, con estas universidades en forma horizontal y mutuamente productiva.

En lo que respecta al objetivo de ofrecer una educación intercultural a toda la población, nos hemos planteado el propósito de combatir el racismo y la discriminación, a través de una educación intencionada y siste-

mática en este sentido. Sostenemos, como hipótesis de trabajo, que con la población mayoritaria es necesario lograr tres pasos: el primero, el del conocimiento. La población mayoritaria tiene que conocer la diversidad cultural que existe en nuestro país porque no se puede respetar lo que no se conoce. A la fecha, el paso por la educación básica no produce este conocimiento: la diversidad y los apones de los diferentes grupos indígenas a la vida nacional, sus conocimientos, sus valores, sus producciones místicas. El segundo paso es el respeto. Si bien sin conocimiento no hay respeto, éste no necesariamente es consecuencia automática del conocimiento. Hay que intencionarlo. Eso se logra con una formación valoral consistente a lo largo de la educación básica, donde el respeto pueda irse identificando como uno de los valores centrales de la convivencia humana. El tercer paso es el aprecio, que se desarrolla cuando una persona tiene la experiencia de aprender y enriquecerse de otra diferente, justamente por el hecho de que la otra persona es diferente. De alguien de quien aprendemos, no podemos más que sentir aprecio. Y el aprecio es el contrario más profundo del racismo.

No podíamos ser nosotros, desde un escritorio, quienes definiéramos los conocimientos, valores y producciones artísticas a incluir en el currículum. Por esta razón, consultamos a los indígenas. En diez foros, cada uno con una duración de dos días, se cuestionó a miembros de 51 pueblos indígenas sobre qué de su cultura quisieran que todos los mexicanos conocieran. De estas consultas, así como de la rica literatura etnográfica y antropológica que existe en nuestro país, emanó una enorme riqueza, que no cabe en ningún currículum. Pero permitieron generar fichas que se integraron, de manera transversal, a todas las asignaturas de primaria y secundaria. Esto se hizo con el equipo responsable de la Reforma de la Educación Secundaria. En el caso de la educación primaria, presentamos una propuesta de interculturalización del currículum que está estudiando la Subsecretaría de Educación Básica para ser incorporada. En la educación preescolar, el proceso fue distinto, pues el nuevo currículum está organizado por competencias y no por objetivos de conocimiento. Se definió como un principio pedagógico que actúa como eje transversal la valoración de la diversidad, y se aseguró que en cada competencia se realizaran actividades tendientes a su desarrollo. Trabajamos de manera cercana con los responsables de formación cívica y ética en primaria y secundaria, cerciorándonos de que el enfoque de formación valoral con-

dujera al desarrollo del criterio moral del respeto como fundamental. Para lograr el aprecio, diseñamos materiales que permiten aprovechar la diversidad en el aula para favorecer el mutuo aprendizaje, junto con videos de niños indígenas que cuentan cómo es su cultura (serie Ventana a mi comunidad) y ejercicios de reflexión en grupo, que propician que los niños no indígenas vivan la experiencia de aprender de niños indígenas.

No estamos enteramente satisfechos con lo logrado. Tenemos la certeza de que es posible alcanzar mayor profundidad en un enfoque intercultural en el currículum de la educación básica. Sin duda este trabajo es un primer paso, que habrá que evaluar y seguir profundizando en el futuro, esperando que la confluencia de la actualización, la formación de los docentes, las modificaciones curriculares y la elaboración de materiales comiencen a hacer sinergia y a rendir frutos visibles.

La interculturalización de las instituciones nacionales debe hacerse en todos los niveles educativos. Si bien algo iniciamos con el nivel medio superior, lo logrado es exiguo. La transformación de las instituciones de educación superior en instituciones interculturales, que abran sus puertas y acojan y apoyen a alumnos y docentes indígenas, que favorezcan su expresión cultural y promuevan el diálogo intercultural, es también un tema pendiente, aunque hubo algunos avances mediante el proyecto de Apoyo a Estudiantes Indígenas de ANUIES-Ford durante esta administración. La educación de adultos es un área que está siendo interculturalizada por iniciativa propia del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con una orientación excelente, a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

La población abierta también debe ser sensibilizada. Es notable la ausencia de información sobre la diversidad cultural del país en los medios masivos de comunicación. Tratamos de llenar este vacío con una modesta contribución, a través de la serie de documentales y programas radiofónicos *Pueblos de México*, que muestra un aporte de cada pueblo del país a la vida nacional. La serie *Ventana a mi comunidad*, transmitida en forma abierta, también ayuda a cumplir este propósito. Ambas se han transmitido por radio y televisión cultural nacional, no así por canales comerciales. Es necesario hacer más en este sentido, lo mismo que legislar para que se eliminen las manifestaciones racistas y discriminatorias en los pro-

gramas televisivos y radiofónicos que se producen y/o difunden en el país.

El proyecto de contribuir, desde la educación, a construir un país intercultural es un proyecto a muy largo plazo. Abrimos muchos caminos para lograrlo, en todos los niveles del sistema educativo. Sabíamos que avanzaríamos poco en cada uno de ellos, pero establecimos rumbo en todos, que ahora habrá que consolidar con legislación y con el apoyo de la sociedad civil y de las organizaciones indígenas.

Para nosotros es evidente que el logro de una educación más equitativa pasa necesariamente por mejorar la calidad de la educación destinada a la población indígena, y que el gran reto todavía se encuentra en la educación preescolar y primaria. Para que una educación de mayor calidad destinada a la educación indígena tenga los efectos esperados en el mediano y largo plazo, es necesario ofrecer una educación intercultural a toda la población. La interculturalidad, en este México que ya se reconoce a sí mismo como pluricultural, debe ser un ingrediente indispensable de la educación nacional.▲

