

Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes¹

SYLVIA
SCHMELKES*

* *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.*

Introducción

En este trabajo presentaré algunas reflexiones sobre las implicaciones de una educación en la interculturalidad de calidad. Mis reflexiones están inspiradas en conocidas experiencias de trabajo docente en el campo de la educación intercultural, en experiencias educativas con pueblos indígenas. Sus lecciones son aplicables a realidades interculturales de distinta naturaleza, como las de muchos países del hemisferio norte.

Para llegar a ello debo compartir, en primer lugar, algunas reflexiones en torno al significado de la interculturalidad. Luego me referiré a la educación intercultural como una característica que debe tener toda la educación en el siglo XXI, así como a tres escenarios de educación intercultural. Por último, hablaré de los requerimientos de los docentes y la formación que necesitan para ofrecer una educación intercultural de calidad.

Sobre todo por cuestiones de tiempo, me referiré a la escuela y a la educación formal. Sin embargo, quiero reconocer de antemano que los objetivos educativos de los que trato en esta charla se refieren también a la educación no formal e informal. Les pido que extrapolen lo que aquí digo a estos otros ámbitos importantes del trabajo educativo.

La interculturalidad

Si hemos de hablar de educación intercultural es importante decir qué entendemos por interculturalidad.

Es un concepto en construcción, por eso es imposible dar una definición consolidada, pero sí me propongo al menos caracterizar esta noción para entender lo que está detrás de él cuando lo empleamos vinculado a la actividad educativa.

La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad. La multiculturalidad o pluriculturalidad está plasmada en la definición de país de muchas de las constituciones de América Latina. Por ejemplo, México es un país pluricultural.² Ello supone la coexistencia de diversas culturas en un mismo territorio. El concepto de multiculturalidad no implica el respeto que deben tenerse entre ellas las diversas culturas que comparten el territorio. De hecho, como sabemos, en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se pueden generar relaciones de segregación y de discriminación cuando simplemente existe una realidad multicultural.

Lo anterior queda claro cuando analizamos lo que ocurre con las culturas indígenas de México y otros países de América Latina. Partimos, respecto de las culturas indígenas, de una historia de opresión y explotación que nos conduce a una realidad de mestizaje —de diferente intensidad en los diversos países— en la que predominan la segregación y el olvido de las culturas indígenas por parte de la cultura dominante, sin que con ello dejen de existir la opresión y la explotación. Esta realidad incluye serios intentos de asimilación en

los que se trata de integrar a los indígenas a la cultura dominante, pero no por eso desaparece la opresión, la explotación, la segregación y el olvido. En ninguna de las etapas de la historia hemos dejado enteramente atrás la etapa anterior.

A diferencia de esta realidad multicultural, la realidad intercultural supone una relación, una interacción entre grupos humanos con culturas distintas que se da en condiciones de igualdad entre ellas. La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder. Asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia del integracionismo, la segregación o el olvido, que buscan eliminar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia no sólo como algo necesario sino como algo virtuoso. Esta interculturalidad, que supone una relación, incluye también comprensión y respeto entre las culturas. Como punto de llegada, como utopía creadora, no admite asimetrías.

La interculturalidad como punto de llegada es un ingrediente de las culturas democráticas. Ninguna sociedad multicultural que aspire a la democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, y la interacción entre las culturas es para el mutuo enriquecimiento de aquellas que entran en relación. Es bien sabido que las culturas no son entidades estáticas sino que se enriquecen y dinamizan justamente como resultado de esta interacción entre culturas, de la interculturalidad.

Se trata de posturas éticas distintas en un caso y otro. En la multiculturalidad y la interculturalidad estamos ante maneras distintas de comprender al otro distinto, al otro social diferente. El concepto de raza se construye (o inventa)³ en situaciones determinadas y se utiliza en beneficio del grupo que lo construye. La multiculturalidad puede entender al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar. El sujeto diferente tiene que dejar de serlo para poder interactuar con la cultura dominante. No se le deja ser. Se trata de una concepción antiontológica del ser humano porque no se le permite ser. La multiculturalidad puede, por otro lado, reconocer al otro como diferente, pero apartarlo por ser distinto. Puede dejar al otro ser

distinto, pero segregado, en su región de refugio, en su reservación o ghetto.

La interculturalidad, por el contrario, reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente, el minoritario. Pero el mayoritario entiende que el diferente puede crecer desde su diferencia. Esto es justamente lo que está detrás del concepto de autonomía, que en lo social equivale a la autodeterminación en lo individual.⁴ La relación cultural verdadera florece cuando se van desvaneciendo, como proceso social, las asimetrías.

La educación para la interculturalidad

Es necesario aceptar que en la realidad multicultural existen tremendas asimetrías. La más evidente y lacerante es la socioeconómica. Las minorías culturales, en general, viven en proporción mucho mayor realidades de pobreza y pobreza extrema. A esta situación se agregan, de manera sinérgica, interactuando entre ellas en forma perversa, asimetrías como la política (la posibilidad de hacer escuchar su voz), la social (la calidad de vida desde cualquier punto de vista, pero especialmente el que asume el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) al definir la pobreza como la ausencia de opciones) y, desde luego, la educativa.

A la educación no le corresponde combatir todas estas asimetrías, pero sí algunas. Si la educación persigue contribuir a la construcción de una realidad intercultural, tiene que abordar estas asimetrías para ir las desvaneciendo, erradicando, para desmontarlas de las relaciones entre los seres humanos.

Son dos asimetrías las que creo que debe combatir la educación. La primera es la escolar. En nuestros países las minorías culturales suelen presentar los índices más elevados de analfabetismo, y las escuelas que las atienden tienen índices más altos de reprobación y deserción escolar. Los niveles de aprendizaje de habilidades fundamentales de los niños atendidos por ellas son bajos o muy

La relación cultural verdadera florece cuando se van desvaneciendo, como proceso social, las asimetrías.

bajos si se les compara con los aprendizajes de los niños que asisten a escuelas que preparan a la “mayoría” cultural.

Afortunadamente hay cada vez más evidencias que demuestran que lo anterior no ocurre porque los alumnos pertenecen a grupos culturales minoritarios, ni es consecuencia de que sus maestros sean miembros de estos grupos. Hay escuelas indígenas en zonas de pobreza que obtienen aprendizajes entre sus alumnos equivalentes a los de las mejores escuelas privadas de la misma región.⁵

Así, la asimetría escolar tiene causas estructurales y atribuibles al funcionamiento cotidiano de la escuela y el aula. Desde luego, los planteles que obtienen buenos resultados son excepcionales. Lo que suele ocurrir es que el sistema educativo, la escuela singular y el docente reproducen en el aula las desigualdades externas y convierten a la actividad educativa en una causa más de asimetría entre grupos culturales. Para construir la interculturalidad, de lo que se trata es de que la política educativa, cada plantel educativo, y cada docente en el aula, se propongan de manera explícita combatir las asimetrías escolares.

La segunda asimetría objeto de atención educativa es lo que, a falta de un mejor nombre, he llamado asimetría valorativa. Me refiero fundamentalmente a la valoración de lo propio por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. En nuestros países existen graves asimetrías valorativas como consecuencia de la discriminación y el racismo. La no valoración de lo propio muchas veces constituye una estrategia de integridad psicológica ante el trato denigrante y la falta de dignidad en la relación intercultural. La asimetría valorativa es manifestación de la introyección del racismo y un fuerte impedimento para la interculturalidad como la hemos venido caracterizando.

Educación intercultural para toda la población

En muchos de nuestros países la educación intercultural se reduce a la destinada a los grupos indí-

genas. Se habla de educación bilingüe intercultural porque la modalidad educativa para estos grupos busca que los indígenas conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, pero que a la vez descubran la riqueza de los otros grupos culturales que habitan el planeta, en especial la de aquellos con quienes comparten el territorio.

Pero en sentido estricto la educación para la interculturalidad no es tal si no se dirige a toda la población. Bolivia se plantea en su reforma educativa reciente una educación intercultural para todos los habitantes.⁶ Algunos países vienen siguiendo su ejemplo, entre ellos México, donde uno de los propósitos educativos centrales de la administración de Vicente Fox es desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

La educación intercultural tiene que ser para toda la población, de lo contrario no podemos hablar de este tipo de instrucción. Sería una contradicción, un absurdo hacerlo. Si hablamos de una relación entre culturas desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser para todos.

Tres escenarios de interculturalidad

A pesar de lo anterior, en países como México existen al menos tres realidades distintas que, en cuanto a la educación para la interculturalidad, han de ser abordadas de manera distinta. Me voy a referir a tres escenarios, consciente de que se trata de tipos ideales que no se presentan puros en la realidad.

Minoritario “homogéneo”

Es evidente que ningún grupo, por más aislado que se encuentre, es enteramente homogéneo en lo cultural. No obstante, son grupos culturales minoritarios que viven en territorios circunscritos y asisten a escuelas que atienden sólo a niños y niñas del mismo grupo.

En este escenario la actividad educativa que intente combatir las asimetrías debe proponerse:

- Ofrecer una educación de primera calidad a sus alumnos. En la escuela de nivel básico esto significa asegurar que todos los alumnos lo-

gren el pleno dominio de los objetivos nacionales. Las escuelas deben funcionar de manera tal que no se generen desigualdades o privilegios en su interior.

- Además, si estos grupos tienen una lengua propia, a los objetivos comunes se agrega el de lograr un bilingüismo oral y escrito fluido en la lengua nacional y en la lengua materna.
- Un elemento central de la educación intercultural para estos grupos es el conocimiento de la cultura propia. El objetivo es que lleguen a valorarla y a entenderse a sí mismos como creadores en y desde su propia cultura. El objetivo del dominio oral y escrito de la lengua materna adquiere con este objetivo su sentido pleno, pues la lengua propia es la que permite nombrar la cultura propia.

El propósito es que a partir del logro de una posición de fortaleza cultural puedan abordarse las relaciones interculturales de manera distinta.

Es aquí donde tenemos mayor experiencia en América Latina. Como dije, nuestra educación “intercultural” se ha dirigido sólo a las poblaciones indígenas. En términos generales, el sistema oficial ha logrado poco y mal los tres objetivos señalados, al menos en México. Mucho tiene que ver con lo mencionado sobre las causas estructurales de la reproducción de la desigualdad. Incluso cuando la educación la imparten maestros indígenas que hablan la lengua, existen serias dificultades para lograr que ellos se apropien los objetivos de la educación bilingüe intercultural. Muchos han aprendido a despreciar su propia cultura.

Sin embargo, hay pequeñas pero valiosas y numerosas experiencias, todas ellas con una fuerte participación comunitaria, de construcción curricular desde la propia cosmogonía de los grupos indígenas.⁷ Estas experiencias persiguen el fortalecimiento de la lengua materna y no sólo su uso instrumental para el acceso al castellano. Al menos en un caso del que disponemos de información se demuestra un logro adecuado de los objetivos nacionales en lo relativo a las habilidades básicas y el conocimiento de su país (historia, geografía y civismo). En los países andinos existen innumerables experiencias similares, gran can-

tidad de ellas con muchos años de existencia, que apuntan en el mismo sentido.⁸

Estas experiencias demuestran que se puede pretender que la educación intercultural para grupos minoritarios homogéneos persiga el logro de los objetivos nacionales, el conocimiento y la valoración de la cultura propia, y a veces el dominio de la lengua materna y la oficial del país en que se vive.

A pesar de estos avances innegables, que ofrecen importantes orientaciones de política educativa para la educación intercultural de grupos minoritarios, queda mucho camino por recorrer para ofrecer lo necesario para alcanzar estos tres objetivos. Desde luego, es necesario asegurar que las escuelas trabajen con maestros adecuadamente formados, comprometidos con estos tres objetivos, convencidos de que es posible y conveniente alcanzarlos, pero además hay que realizar en el terreno de lo cultural un trabajo participativo de desarrollo curricular que plasme no solamente los contenidos (entre los cuales tiene gran importancia la historia del grupo cultural y la historia nacional vista desde su perspectiva) sino también metodologías pedagógicas acordes a las formas de enseñar y aprender del mismo grupo.⁹ Cuando es necesario incorporar el objetivo de bilingüismo debemos reconocer que en muchos casos hay que construir alfabetos y gramáticas de muchas lenguas indígenas y alcanzar consensos para la estandarización de otras menos numerosas y dispersas.

Mayoritario “homogéneo”

Nos referimos aquí al escenario de la población que no se puede afirmar que forme parte de grupos culturales minoritarios, si bien nuevamente la palabra “homogéneo” caricaturiza groseramente una realidad sumamente diversa. Nos referimos a los “mestizos”, “blancos” o como se denomine al grupo cultural predominante en los diversos países. En su escenario educativo los alumnos asisten a escuelas a las que no acuden miembros de grupos culturales minoritarios. Conviven cotidianamente sólo con miembros de su propia cultura.

En este escenario la educación intercultural significa trabajar en lo educacional para lograr tres

La educación intercultural con grupos mayoritarios implica combatir la discriminación del racismo.

niveles de desarrollo cognitivo-afectivo mediante dos saltos epistemológicos fundamentales. Lo primero que se debe buscar es que los alumnos de grupos culturales minoritarios conozcan los aportes culturales de sus grupos de procedencia, sobre todo de aquellos con quienes comparten territorio.¹⁰ El segundo nivel consiste en reconocer como valiosos esos aportes culturales y respetarlos. Para ello es necesario que conozca también los aportes de su propia cultura para que pueda contrastarlos y compararlos. El salto epistemológico entre conocer y reconocer, lo que conduce a valorar, consiste en identificar como propia del ser humano la construcción de la cultura que caracterizará su ser, estar e interactuar con el mundo y los demás a partir de su entorno y sus necesidades. El tercer nivel consiste en llegar a comprender que en la diversidad estriba su riqueza, la suya como individuo y la de su grupo como cultura. El salto epistemológico entre estos dos niveles consiste en transitar del respeto a lo diferente a la valoración de sí mismo por la diversidad.

La educación intercultural con grupos mayoritarios implica combatir la discriminación del racismo. Esto supone una formación profunda del juicio moral autónomo, para lo cual se requiere que a los alumnos se les brinden múltiples oportunidades para que puedan asumir papeles de otros diferentes, reflexionar sobre dilemas morales cuyo contenido es cultural¹¹ y discutir su solución teórica en grupo de manera que haya la posibilidad de construir los valores propios en forma social.

La educación intercultural con grupos mayoritarios supone la asistencia a una escuela donde existe una convivencia basada en el respeto al otro con base en reglas establecidas de común acuerdo. Implica aprender en una escuela en la que los alumnos sienten que pueden expresarse sin sufrir maltrato físico o psicológico ni burlas de sus compañeros. Mejor aún si en esa escuela hay oportunidades de convivir con diferentes en sexo, edad, capacidades, integridad física y de servir a los que tienen debilidades detectadas en aspectos específicos.

En este escenario es donde se debe combatir el racismo. Las orientaciones de formación del juicio moral autónomo que hemos mencionado ofre-

cen quizá la forma más efectiva de hacerlo. Existen experiencias interesantes en América Latina, por desgracia pocas de ellas evaluadas sistemáticamente, de formación en valores o en derechos humanos orientadas por la teoría del desarrollo del juicio moral.¹² Las escasas evidencias que hay respecto a los resultados, en nuestro contexto, de la adopción de este enfoque es que se logra que los alumnos, al final de su adolescencia, vayan construyendo un esquema valoral propio que incorpore los valores fundamentales que sustentan los derechos humanos, entre los cuales el central es el respeto a la dignidad de las personas y las culturas.

Pero el racismo adquiere formas tanto descaradas como encubiertas.¹³ Las del racismo latinoamericano son más bien del segundo tipo. Los arraigados prejuicios y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen entre nuestras poblaciones mayoritarias como "racismo". Parecen tan naturales que no tienen nombre. Su combate a través de la educación se hace más difícil en estas circunstancias porque estas actitudes y conductas emergen sin que el sujeto se dé cuenta ante estímulos específicos de que no se convierten fácilmente en objeto de análisis en el aula. Por otra parte, es indispensable que la actividad educativa haga que los alumnos descubran el racismo estructural encubierto en las decisiones de política económica y social y en la forma de operar de las instituciones públicas y privadas, pues sabemos que el racismo es consecuencia no sólo de actitudes y comportamientos individuales sino que adquiere sus verdaderas dimensiones y tiene como consecuencia la exclusión por medio de estructuras económicas y sociales, así como de políticas públicas que lo permiten e incluso lo favorecen.

Aunque a nivel mundial hay experiencias educativas importantes orientadas a combatir el racismo (sobre todo el de blanco contra negro y el de nativo contra inmigrante), no conozco experiencias latinoamericanas dirigidas explícita y sistemáticamente a combatir el sutil pero perverso racismo latinoamericano de mestizo o blanco en contra del indígena. Sin duda en este terreno tendremos que avanzar con pasos firmes en el siglo que comienza.



Las realidades multiculturales

Sin duda el escenario de educación para la interculturalidad que más ha crecido en las últimas décadas como resultado de la globalización es el de la realidad multicultural, que se manifiesta cuando una misma escuela atiende a niños y niñas procedentes de grupos culturales diversos. Probablemente los avances más importantes en relación con la

educación intercultural procedan de la necesidad de enfrentar con la educación estas situaciones.

Quizá el país más avanzado en el manejo educativo de situaciones multiculturales sea Canadá,¹⁴ donde curiosamente la educación intercultural ha tenido éxito con grupos culturales procedentes de diversas partes del mundo, pero no ha sido tan natural ni tan fácil desarrollarla con sus propios grupos indígenas. Los países europeos, enfrenta-

dos cada vez más a la inmigración procedente del sur y del este fundamentalmente, han tenido que desarrollar metodologías educativas que les permitan no sólo alcanzar objetivos educativos con poblaciones diversas sino transitar de una realidad multicultural a otra intercultural en la que los niños de diferentes culturas puedan convivir con igualdad en circunstancias en las que se aprende a respetar a los diferentes.¹⁵

No tengo información para América Latina, pero en México 40% de los indígenas son ya urbanos, realidad que está creciendo a pasos agigantados. A pesar de ello, las escuelas de ciudades medianas y grandes que presentan realidades multiculturales no por ello operan de manera distinta. Suele ocurrir que los maestros ni siquiera se hayan dado cuenta de que tienen alumnos de diferentes orígenes culturales. Cuando algún alumno o alumna no habla bien español, la falta de atención a esta realidad tiene como consecuencia la reprobación. Los maestros no han sido formados para atender esta creciente realidad multicultural, y el sistema educativo tampoco está preparado para hacerlo. Sólo existe una experiencia incipiente de atención a la multiculturalidad en zona urbana en Monterrey, Nuevo León, que atiende ya a dos mil niños indígenas migrantes en escuelas regulares con buenos resultados iniciales.

Existe otro escenario de multiculturalidad en México, y probablemente también en otros países de América Latina: los campamentos de los jornaleros agrícolas migrantes (trabajadores temporales) que viajan con toda la familia porque todos, hasta los niños más pequeños contribuyen en la cosecha. Son predominantemente indígenas de diversos grupos étnicos quienes emigran a las plantaciones del norte del país, en un campamento pueden encontrarse hasta diez grupos culturales distintos. El proyecto de educación para jornaleros agrícolas migrantes, incipiente en México, atiende a los niños que viven en estas circunstancias; se ha desarrollado con un enfoque de interculturalidad, buscando aprovechar la diferencia como premisa de la convivencia.¹⁶ No contamos con evaluaciones todavía respecto de los resultados de este proyecto educativo en circunstancias de enorme complejidad. No obstante, reconocemos en

este proyecto un primer esfuerzo de enorme importancia que puede ayudarnos a diseñar programas educativos interculturales que, salvo estas incipientes experiencias, son inéditos en nuestro país.

La educación intercultural en condiciones de multiculturalidad debe tratar de convertir la diferencia en una ventaja pedagógica. Como ya se dijo, otras diferencias han probado su gran utilidad educativa cuando se aprovechan con fines educativos (diferencias de edad, de capacidades, de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales). Estos escenarios multiculturales pueden convertirse en situaciones privilegiadas para la educación en general y no sólo para la construcción de interculturalidad. Pero es necesario reconocer que aún tenemos un gran camino que recorrer en el diseño de metodologías que permitan aprovechar estas diferencias. Porque la multiculturalidad es el signo de estos tiempos y lo será cada vez más en el futuro, este es un campo de investigación y experimentación prioritario para nuestros países en el futuro.

Los docentes ante la educación para la interculturalidad

Me refiero siempre a la educación para la interculturalidad porque la entendemos como punto de llegada, no de partida. La interculturalidad es parte de las sociedades democráticas en proceso de construcción en todos nuestros países. Este elemento constitutivo se debe construir en sociedades como las nuestras. Hemos sostenido aquí que la educación —la formal, que aquí hemos desarrollado, pero también la no formal y la informal— puede contribuir de manera central a ello.

Quizá este es el primer objetivo que se le exige al personal docente y a los agentes educativos: que se apropien de su papel en la construcción de la interculturalidad y en la profundización de la democracia; que crean que este objetivo es posible y se convenzan de su conveniencia. Este requisito, de naturaleza motivacional y afectiva,¹⁷ es condición necesaria pero no suficiente para enfrentar propósitos de educación para la interculturalidad. Y es requisito también, aunque insuficiente, para los docentes que laboran en cualquiera de los tres es-

cenarios aquí descritos, es decir, para todos los docentes.

Ahora bien, asumiendo lo anterior como punto de partida —que para los procesos de formación y actualización docente son más bien de llegada, no necesariamente fáciles de alcanzar—, conviene destacar, entre los múltiples requisitos del docente para la interculturalidad, los siguientes:

- Los docentes tienen que comprender qué es cultura. Reconocer que la cultura es un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, que construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida. Es necesario que transiten por los tres niveles y den los dos saltos epistemológicos a los que hice referencia cuando hablé de la educación intercultural para grupos mayoritarios: de conocer los aportes de otras culturas a valorarlos y respetarlos; de respetar la diferencia a comprenderla como fuente privilegiada de enriquecimiento humano, incluyendo el personal. Lo que los alumnos traen consigo en conocimientos y saberes, experiencias, valores —las expresiones de su cultura— ha de ser reconocido y aprovechado en el aula tanto para tomarlo como punto de partida de aprendizajes posteriores como para enriquecer a los demás.
- Los docentes deben estar formados en la pedagogía del desarrollo del juicio moral. Tienen que saber crear y aprovechar oportunidades para que sus alumnos entiendan a los otros diferentes; para que pongan en juego su juicio al enfrentar conflictos morales propios de realidades multiculturales; para que aprendan a reflexionar y dialogar con otros iguales y diferentes. Tienen que reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal; ser capaces de crear situaciones de convivencia respetuosa en el aula.
- Los docentes tienen que estar formados para trabajar en equipo, de manera que puedan hacer de la escuela en la que trabajan una microsociedad parecida a la que se desea crear: en la que las decisiones se tomen con participación y donde se escuche y respete la voz de las mi-

norías; en la que se viva la libertad de expresión y el respeto a la diferencia; en la que se aprovechen las diferencias para el enriquecimiento mutuo.

- Los docentes tienen que reconocer la importancia de la participación comunitaria en la actividad educativa. Una educación para la interculturalidad tiene que poder desarrollar la demanda de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria. Sin el acercamiento de la escuela a la comunidad, sin el desarrollo de un proceso de apropiación de la escuela por parte de sus miembros, difícilmente podrá avanzarse mediante procedimientos unidireccionales en este propósito.

Hoy sin duda son necesarias o convenientes en un proceso de educación para la interculturalidad muchas otras características del personal docente. Basten éstas para contribuir a un proceso de reflexión sobre este tema, que sin duda se encontrará entre las prioridades educativas en el siglo que inicia. La educación para la interculturalidad trae consigo un proyecto de futuro que podemos compartir a escala global pero que en lo local adquiere características propias que implican fortalecer las culturas locales, y con ello las diferencias, a fin de enriquecernos como humanidad.

Notas

1. Conferencia presentada en el 46° Congreso Mundial del International Council of Education for Teaching, celebrado en Santiago de Chile del 23 al 27 de julio de 2001.
2. El artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.
3. Gelpi sostiene enfáticamente la concepción de que el concepto de raza es inventado. Los descubrimientos recientes sobre el genoma humano y el altísimo porcentaje de semejanzas entre los genomas de las distintas razas le da la razón. (*Cfr.* Gelpi, Ettore. *Conscience terrienne*, McColl Publisher, Florencia, 1992)

4. Villoro, Luis. "Sobre relativismo cultural y universalismo ético", en *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós, México, 1998.
5. Schmelkes, Sylvia et al. *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997; Dirección General de Evaluación-Secretaría de Educación Pública. "Resultados preliminares de la evaluación con base en estándares de educación primaria", mimeo, México, 1998.
6. El quinto elemento definitorio de la educación boliviana, según el artículo 1 de la Ley de Reforma Educativa de Bolivia, dice a la letra: "[La educación boliviana] Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres" (República de Bolivia. Ley 1565 de 7 de julio de 1994. *Ley de reforma educativa*, www.filosofia.org/mfa/fabo994a.htm)
7. Refiero dos experiencias mexicanas muy recientes. La primera de ellas se desarrolla en Chiapas, en la zona de conflicto. Aquí las comunidades decidieron correr a los maestros del sistema oficial. En asamblea, han encargado a un grupo de jóvenes (generalmente con educación secundaria) la educación de los niños. La comunidad participa en la definición de los contenidos propios, es decir, identifica los elementos de la cultura que deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje. Las autoridades educativas locales evaluaron a los alumnos de estas comunidades a fin de poderlos certificar. Sólo cinco de 900 reprobaron sus pruebas (Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, Ecidea, 2001).
La otra es una experiencia de educación secundaria técnica en la Sierra Tarahumara reconocida como experimental por las autoridades educativas. En ella se ha realizado un esfuerzo por organizar el currículum a partir de la cruz rarámuri, en la que cada punto cardinal tiene un significado (tierra, historia, palabra, futuro) y en el centro están los rarámuris. El calendario escolar respeta el calendario ritual-agrícola y la comunidad participa en las actividades escolares.
8. Es el caso de la Escuela Ayllu de Warisata, Bolivia, que se fundó en 1931.
9. Díaz-Couder, Ernesto. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.17, mayo-agosto de 1998, pp.11-30; "Diversidad sociocultural y educación en México", en Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni (coords.) *Globalización, educación y cultura*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2000, pp.105-148.
10. Los aportes culturales de los grupos minoritarios solamente los pueden definir ellos mismos. Llegar al desarrollo de un currículum intercultural significa trabajar con los grupos minoritarios para que definan participativamente los aportes culturales de los que quieren hacer partícipes a todos los demás grupos del país y allende sus fronteras.
11. Estos dilemas proceden del currículum (sobre todo de la historia y la literatura, pero no sólo de ellas); de los sucesos locales, nacionales y mundiales contemporáneos, y de los conflictos que ocurren en el aula y en la escuela entre alumnos o entre éstos y los maestros.
12. Un estado del conocimiento sobre este tema que cubre hasta 1994 puede encontrarse en Schmelkes, Sylvia. *La escuela y la formación valoral autónoma*, Castellanos, México, 1997.
13. International Council on Human Rights Policy. *La persistencia y la mutación del racismo*, International Council on Human Rights Policy, Versoix, 2000.
14. Hay en Toronto una escuela en la que están representadas 84 lenguas maternas distintas. No es una escuela excepcional.
15. Véanse, por ejemplo, las actividades del Centre for Intercultural Education de Holanda. <http://spicy.rug.ac.be/ico.htm>.
16. Secretaría de Educación Pública. *Libro de la maestra y el maestro. Proyecto de investigación e innovación en educación primaria para niños y niñas migrantes*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.
17. Un trabajo pionero de Beatrice Ávalos sobre la efectividad docente pone de manifiesto que sus características afectivas explican mucho más los resultados educativos entre los alumnos que los años de escolaridad o de experiencia. Este resultado se ha venido confirmando en estudios posteriores sobre efectividad docente a nivel mundial.