

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LIBROS DE LA SEP PARA INDÍGENAS

Sarah Corona

Currículo: doctora en Comunicación Social por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Labora en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara. Es asesora pedagógica responsable del proyecto “Secundaria intercultural Tatutsi Maxakwaxi, Sierra Huichola” ganador en 2004 de “Experiencias innovadoras de escuelas secundarias” de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura (OEI).

Resumen

El objetivo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante los más de ochenta años que tiene operando, ha sido castellanizar, alfabetizar y homogeneizar a la población indígena, lo que se refleja en los libros de texto gratuitos que edita y distribuye desde hace varias décadas. Al hacer un recorrido por las diferentes propuestas para la educación indígena durante los periodos de gobierno que se han sucedido en la historia de México, no se advierte un interés real por parte de los actores presidenciales por conocer o fortalecer las culturas indígenas; simplemente, han tratado de castellanizarlas, alfabetizarlas y, en el mejor de los casos, brindarles una reducida cantidad de libros de texto traducidos a distintas lenguas, que, finalmente, no responden a las necesidades reales de educación de estos grupos.

Abstract

During the past 80 years, the Ministry of Education in Mexico (SEP in Spanish) has had a permanent effort to standardize the literacy and Spanish language skills of indigenous people. This is underscored in the distribution of free text books. Analyzing the different proposals for Indigenous education through various government periods, it is found that there is no variation contained in such governmental proposals, and it is clear that there is no interest in strengthening or learning about the indigenous culture itself, but rather only the increase of their literacy in Spanish: In the best of cases, the government provides a small amount of textbooks which are translated to various indigenous languages, however they do not meet the needs for their education.

En este ensayo se hará un recorrido por las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de los libros dirigidos a los indígenas, en los cuales se concretan las políticas educativas y los planes de estudio. Además, constituyen el material impreso puesto en manos de los usuarios en los distintos momentos presidenciales; por esa razón, se abordará cada periodo de gobierno de 1922 a 2002. En busca de las formas con que se enuncia la educación para indígenas, se señalan las propuestas gubernamentales y los productos impresos por cada periodo. La información que se reproduce es parte de una investigación más amplia relativa a los ochenta años de políticas editoriales de la SEP.¹

¹ Corona, S. y De Santiago, A. (en prensa). *80 años de publicaciones infantiles de la SEP*. México: Secretaría de Educación Pública.

En México, las políticas educativas han coincidido en la homogeneidad como meta. El Estado creó una narración en la que el país se ve integrado por todas sus partes. El proyecto nacional adquiere ciertas características propias según el momento histórico; sin embargo, se observa una constante: el interés de la SEP durante sus más de ochenta años de castellanizar, alfabetizar y homogeneizar a la población indígena. Florescano señala que “en esta concepción la sociedad no es más que un complejo tejido de grupos, culturas y tradiciones formado a lo largo de la historia, sino un conglomerado de individuos que se asumen iguales” (Florescano, 1999, p. 278). Esta uniformidad se impone desde la legislación, la administración central y las propuestas oficiales de educación y cultura. “Para construir a la nueva nación se unifica la lengua en primer lugar y en seguida el sistema educativo”, agrega Florescano.

En los libros dirigidos a los indígenas se puede observar la caracterización del mexicano y, por oposición, la del no mexicano. Los libros, como vehículo de educación del Estado, construyen el ideal de un mexicano mestizo y alfabetizado y excluyen de entrada a los indígenas, quienes se ven como el mayor obstáculo para construir un país integrado con vocación a la modernidad. Así, castellanizar e integrar al indígena a la mexicanidad es la única propuesta viable en la política educativa oficial.

No obstante, al tratar de homogeneizar, el Estado también crea la diferencia: dejar morir al indígena produjo al campesino pobre y marginado. Al enunciar lo mexicano mestizo, enunció al otro, no igual, premoderno, folklórico e infantil, excluido de la nación.

En este sentido, los libros de la SEP permiten ver los límites dentro del proyecto mismo. Periodo tras periodo de gobierno se editan libros para castellanizar, lo que sugiere que los indígenas del país no se han incorporado, homogeneizado ni alfabetizado. Los símbolos patrios se apropian con otros sentidos y la nacionalidad se adquiere con la credencial del IFE. Los documentos han transmitido la mexicanidad que las políticas educativas no han logrado.

En ochenta años de funciones de la SEP, hay matices en la educación y edición de libros para indígenas. Sin embargo, no hay claridad de qué hacer con esta amplia población. Darles la voz, sin límites, no ha sido una opción.

A continuación se presentan los periodos presidenciales por orden cronológico y se analizan los cambios sutiles que aporta cada uno.

EL INICIO

José Vasconcelos desarrolló una actividad intensa, con giras a los estados, para conciliar intereses en favor de su proyecto de federalización educativa. En *El desastre*, Vasconcelos afirmó que “la mejor acción de patriotismo consiste en que enseñe a leer todo el que sabe” (Vasconcelos, 1952, p. 1326). Sin embargo, el campo editorial se encontraba en condiciones desoladoras; librerías y editoriales eran todas españolas. La producción de libros en México y la creación de un público lector estaban por hacerse. Ya como rector de la Universidad Nacional de México, Vasconcelos enfrentó este reto con la apertura de bibliotecas, traducciones directas de textos esenciales o selección de las mejores obras para la edición masiva de clásicos. Su proyecto buscaba integrar a la mayoría de la población en el todo nacional.

Vasconcelos fue una pieza clave en la definición del concepto de educación de nuestra etapa posrevolucionaria. Sus estrategias educativas conquistaron un espacio en las políticas de los gobiernos que le siguieron. Desde entonces, cuando el país exigió manifestaciones culturales que dieran forma a la identidad nacional, los gobiernos subsecuentes asumieron con la SEP la obligación de educar y construir la cultura mexicana.

Este personaje mantuvo una posición muy definida en cuanto a la cuestión ampliamente debatida en ese momento sobre la mejor manera de educar a los indígenas; respecto a la creación de escuelas especiales, manifestó:

... siempre he sido enemigo de esta medida porque fatalmente conduce al sistema llamado “de la reservación”, que divide la población en castas y colores de la piel, y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado. En realidad creo que debe seguirse, para educar al indio, el método venerable de los grandes educadores españoles, que como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adaptaron al indio a la civilización europea, creando de esta manera nuevos países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o de reducirlos al aislamiento... (*Revista Educación*, 1923, p. 7).

Con base en estas ideas se formuló una política del lenguaje que concebía la enseñanza del idioma español como el mejor vehículo para la unificación nacional. No se rescató el interés misionero por conocer los idiomas indígenas, y la propuesta vasconceliana no hizo mella en la ancestral situación de marginación de estos pueblos. Más que atender a la preservación de sus culturas y el respeto de sus diferencias, se intentó fundirlos en el marco de la población rural del país.

El gobierno editó en tirajes masivos libros de texto para escuelas primarias. La SEP se propuso distribuir gratuitamente cerca de un millón de ejemplares del *Libro nacional de lecto-escritura*, y las reediciones del silabario fueron frecuentes.

Un caso digno de atención fue la edición de los textos de Justo Sierra, la *Historia general* y la *Historia patria*, cuya primera edición data del siglo XIX. De las figuras de renombre de la época porfiriana, tras la lucha revolucionaria, sólo se rescató entonces al educador, a Justo Sierra, y con él su visión de la historia. La historia indígena, desde su propio punto de vista y su narrativa, ni por asomo sería considerada en el plan de la nación posrevolucionaria.

De 1924 a 1928, con Plutarco Elías Calles como presidente, se defendió la castellanización como vía única de educación para los indígenas, posición defendida por Moisés Sáenz y Rafael Ramírez. Era difícil que prosperara la política educativa oficial de “enseñar a vivir” a los indígenas si éstos no hablaban la lengua nacional. Tampoco en estos años se editaron libros para niños en otras lenguas.

Moisés Sáenz, el organizador de la escuela rural y propugnador de incorporar al indígena a la civilización, confesó años después el fracaso de la experiencia que promovió:

La vida cuaja en los moldes viejos. El débil reflejo de la escuela se pierde en la penumbra del subconsciente. Los maestros seguirán enseñando. Los gobiernos seguirán pagando escuelas. Esfuerzo y dinero se perderán como en un tonel sin fondo, a menos que haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y una filosofía social que obligue a la escuela a proyectarse definitivamente en la comunidad. [...] La escuela rural intrépida y animosa como es, no podrá sola realizar la tarea... (Meneses Morales, 1986, p. 462).

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA Y EL BILINGÜISMO

Durante el maximato comenzaron a darse posiciones diferentes en la política educativa, sobre todo en lo concerniente a la educación de las comunidades indígenas, lo que ocasionó un distanciamiento entre Moisés Sáenz y el ministro Bassols. Se continuó con la enseñanza de un solo idioma; si bien Bassols destacó la importancia de una educación biológica y económica de la población indígena para mejorar sus hábitos de salud y aliviar su miseria, hay diferencias.

Sáenz vio en la composición de la población mexicana, con catorce millones de indios y mestizos y sólo millón y medio de blancos, la persistencia de formas de vida primitiva en los indígenas que era necesario integrar a la civilización. Para Bassols, la propuesta era lograr una síntesis de dos culturas:

Si hemos de triunfar, será porque logremos conservar la estructura espiritual de los indígenas, al mismo tiempo que los dotemos de los auxiliares insustituibles de la técnica científica. [...] Pero nos esforzamos por salvar del alma del indígena todas las virtudes en que, sin discusión, sobrepasan a los tipos morales del capitalismo contemporáneo. Cuando se piensa en una cultura de síntesis como la que intentamos realizar, se obtiene una visión optimista del destino futuro de los indígenas, porque se contempla una organización social que conservará las valiosas fuerzas de disciplina, de cooperación, de armonía y laboriosidad que son características de las comunidades indígenas y que permitirán formar colectividades humanas mucho más robustas y valiosas que aquellas que han nacido de la lucha secular entre el egoísmo desenfrenado y las necesidades de unificación y organización social (Bassols en Labra, 1985, p. 48).

Estas ideas de Bassols, las experiencias educativas en el sureste de México, la influencia de la educación en la Unión Soviética, y las aspiraciones surgidas de la revolución mexicana por alcanzar mayores logros sociales se manifestaron, primero, en la búsqueda de un desarrollo de la escuela rural y, ante la revisión de sus resultados, en una inquietud que buscó concretarse en la reforma del artículo tercero constitucional con el rubro de educación socialista.

Estos propósitos permearon las páginas de las publicaciones dirigidas a la infancia en los años treinta, cuyo contenido era semejante entre sí y reproducía lo ya difundido en los folletos, silabarios y periódico escolar: los beneficios de una vida sana, sencilla e higiénica; consejos de utilidad para los campesinos; exaltación del trabajo y de valores como la generosidad, la cooperación, la honestidad y la diligencia. No obstante, mostraban una nueva característica: por medio de poemas, cuentos, lecturas breves, fábulas y leyendas comenzaron a resaltarse las diferencias de clase, las causas de la miseria del pueblo y los culpables, esto es, la explotación de los trabajadores por quienes nada hacen, por los patrones que se adueñan del fruto del trabajo de los demás. Al mismo tiempo, se aconsejaba a los campesinos agruparse en cooperativas para tener fuerza contra los comerciantes y acaparadores, y a los jornaleros, a sindicalizarse para defenderse del patrón.

En una muestra de las contradicciones existentes, en el medio urbano se promovió un programa para la enseñanza del ahorro en los jardines de niños y las escuelas primarias oficiales, que acompañó la publicación de las *Lecturas literarias sobre el ahorro*. Según explica su prólogo, aportaría una lección nueva al pueblo mexicano que no sabe ahorrar, ya que “nuestra raza lleva un retraso considerable en esta práctica”.

Sin embargo, las lecturas incluidas no escapan de la moraleja tradicional: el que gasta y despilfarra o es flojo o fracasa, mientras que al que guarda y prevé, le va bien en la vida. El mensaje sigue su curso individualista, y no muestra alguna ventaja en crear la riqueza para la colectividad y distribuirla equitativamente. Las prácticas indígenas con respecto a la economía, la responsabilidad, los cargos y la reciprocidad fueron ignoradas.

Durante el periodo 1934-1940, con Lázaro Cárdenas en la presidencia de la república, se destacó la orientación educativa hacia las comunidades indígenas, en la que ya se propugnó por el bilingüismo. Entre los mayas, mazatecos, mixes, totonacos y tarahumaras,

los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano se unieron a profesionales de instituciones mexicanas para viajar entre grupos indios y llevar a cabo estudios de treinta idiomas vernáculos, formando un alfabeto basado en la fonética y la fonémica, elaborando gramáticas, diccionarios y listas de vocabulario, y aleccionando a los maestros en las técnicas de la educación bilingüe (Heath, 1986, p. 171).

Pasó el tiempo antes de que estas acciones se manifestaran en publicaciones en idiomas vernáculos. El inicio de una campaña masiva de alfabetización en Michoacán marcó un cambio cuando veinte jóvenes tarascos, adiestrados por Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano y profesor de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, prepararon textos y materiales que serían usados por niños y adultos tarascos.

El Proyecto Tarasco fue un éxito y dio validez al método de alfabetizar en la lengua indígena primero, e introducir el español sólo después de que los estudiantes hubieran aprendido a leer y escribir la suya. El periodo cardenista preparó el terreno para las publicaciones dirigidas a niños indígenas en su propio idioma.

La producción de libros de texto en este periodo y su distribución sin costo son un antecedente de los libros de texto gratuitos. Tuvieron objetivos bien definidos: ofrecer herramientas escolares a quienes no podían costearlas; unificar por zonas los conocimientos básicos, diferenciando el medio urbano del rural; y ser portadores de una ideología común, nacionalista.

CIVISMO Y AMOR PATRIO

Con Manuel Ávila Camacho al frente del país y con la participación de México en la segunda guerra mundial, se buscó reforzar el amor patrio y se le dio relieve oficial al Himno Nacional editado por la SEP en 1942. Destaca en este esfuerzo el libro *Defensores de la patria*, que un año después llevó impreso al final la siguiente leyenda:

Niño amigo: Han desfilado ante tus ojos nuestros más gloriosos héroes y defensores. México se encuentra ahora envuelto en un gigantesco conflicto internacional, tras haber sido provocado por los enemigos de la libertad. Piensa, pues, en lo que cualquiera de estos defensores de la patria hubiera hecho en estos días y disponte a imitarlos.

La formulación de esta historia hecha por héroes y la propuesta de una nación hegemónica desvanecen las múltiples culturas que habitan el territorio. En palabras de Torres Bodet, "nuestra escuela será mexicana no por una imitación de sí misma y de los mecanismos del pasado, sino porque impulsará a los que estudian a sentir a México, a entender a México y a imaginar la existencia de México como una fuerza creadora del porvenir" (Torres Bodet, 1946, p. 51).

Los pueblos indígenas no son reconocidos en las estrategias educativas; más bien, con el afán de unificación nacionalista, se prepararon seis cartillas en lenguas indígenas: la tarahumara, la maya, la tarasca, la otomí, la náhuatl de Puebla y la náhuatl de Morelos. Éstas consistían en lecciones de civismo nacional ilustradas con la flora y la fauna de cada localidad.

Con estos libros se inicia una nueva política de la enseñanza del lenguaje en México con el objeto de mexicanizar al indígena que no se consideraba a sí mismo “nacional”.

Torres Bodet abordó el problema de la integración indígena:

Si desconocer el significado de la provincia constituiría un error estético –y también político–, menospreciar las particularidades de los núcleos indígenas equivaldría a condenarlos a una asimilación limitada, aleatoria, torpe e injusta. ¿Qué adhesión podría esperar el maestro de un niño yaqui, tarasco u otomí cuando –para radicar en él la mexicanidad que nos proponemos– se empeñara en ceñirle a las fronteras de un mundo abstracto, ajeno a sus inquietudes y a sus problemas, con citas de seres y de paisajes que nunca tuvo ocasión de ver? (Torres Bodet, 1946, p. 13).

La propuesta novedosa era utilizar los signos conocidos por los indígenas para imponer otros significados, los de la mexicanidad, la unidad nacional y con ello garantizar la entrada a la modernidad.

EL DESARROLLO NACIONAL

El sexenio de Alemán se caracterizó por la idea de que el progreso explica el desarrollo de la cultura. La educación en general, y específicamente la tecnológica, era la vía hacia la producción económica. Fueron los días de la escuela productiva, del aprender haciendo que busca formar al *Homo faber*.

En cuanto a la educación indígena, hay dos hechos de importancia administrativa. En 1947, desapareció el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y lo reemplazó como dependencia de la SEP la Dirección General de Asuntos Indígenas. Por lo menos en las siglas, cambiaba lo “autónomo” por lo “general”, y mostraba con mayor claridad la realidad de esa oficina. El 4 de diciembre de 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista, con el cual se coordinaría la SEP.

En el balance del sexenio pesan las grandes obras de infraestructura agrícola que obligaron al desalojo de varias comunidades indígenas. En cuanto a la producción bibliográfica, sólo podemos mencionar los 75 ejemplares de la *Primera cartilla popoloca*, en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano.

De 1952 a 1958, la educación se orientó sin disimulos a la doctrina de la mexicanidad, “una doctrina educativa que, en forma insospechable, sea de auténtica mexicanidad, no por despreciar los valores universales, sino a la inversa, por tratar de incorporarlos a la propia tierra mexicana en un feliz equilibrio de lo universal y de lo nacional” (Ceniceros, 1958, p. 175).

Quedaba cada vez más claro que la patria no era el lugar donde se habita, se posee una lengua y una cultura propias, una historia vivida, una etnia y unas tradiciones compartidas, sino que sería la república mexicana, que fabricaba una historia común para un conjunto de individuos, ciudadanos iguales.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

De 1958 a 1964 se expresó la voluntad política para alentar la educación, para ofrecer a la infancia mexicana millones de libros de texto gratuitos como elemento indispensable del trabajo en las escuelas primarias de todo el país.

Había para entonces mucho camino andado en esa dirección: desde la propuesta de José Vasconcelos, el reparto gratuito de ediciones millonarias de libros de texto con Lázaro Cárdenas y otros gobiernos que ejercieron la facultad de recomendar libros para servir de textos en las primarias; o el dictar políticas para abaratar el precio de los libros escolares; o el convocar a concursos para la elaboración de manuales.

A partir del año lectivo 1961-1962, se decidió hacer una portada única para todos los libros. Se eligió la cubierta de Jorge González Camarena: “Es la reproducción de un cuadro que representa a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje –cultural, agrícola, industrial que le da el pueblo”.

Por esta imagen se conocen todos estos títulos como los *Libros de la patria*. Con ellos, “legal y prácticamente existe ya el instrumento para uniformar la formación de los mexicanos para conducir a la tan ansiada unidad nacional”.

También toma cariz político una crítica reciente de José Agustín, lector en su infancia de estos textos:

Los libros, por otra parte, reforzaban la concepción priísta de la vida, machacaban la ritualización de los mitos patrios, veneraban a Hidalgo, Morelos y Juárez, y remachaban la canonización de Carranza, Obregón, Calles, Cárdenas, *et al.*, sin dejar de darle sitio a Zapata y, con más regañadientes fariseicos, a Villa. Por lo demás el texto gratuito trataba de estar al día en los conocimientos y disciplinas más contemporáneas y de ser un producto accesible, relativamente objetivo en partes e idílico en otras, para propiciar en el niño la identificación de patria y gobierno, y de subordinación acrítica de los niños al sistema político-social que para entonces se hallaba ya en claro proceso de rigidización. En realidad, un proyecto como el de los libros de texto gratuito [*sic*] era perfectamente consecuente con la naturaleza del régimen mexicano, y si despertó tanta oposición por parte de los conservadores (a fines de los ochenta la oposición continuaba) fue porque esto representaba una excelente arma de presión (Agustín, 1991, pp. 189, 191).

Por otra parte, durante estos años el criterio dominante de la política nacional continuó con la “mestización” cultural. Se reconoció oficialmente el regionalismo y las contribuciones de las culturas indígenas. El camino hacia un estándar nacional pasó por esta aceptación de lo regional, y la SEP ratificó la educación bilingüe en 1963. Shirley Brice Heath indica:

Específicamente, esta autoridad indicó que los maestros bilingües deberían introducir la lectura y la escritura en lenguas indígenas antes de alfabetizar en idioma nacional. Al año siguiente, esta Secretaría dio nueva vida al programa de alfabetización nacional que había sido suprimido durante la administración de Ruiz Cortines. [...] la colaboración entre el personal del [Instituto Nacional Indigenista] INI, la Secretaría de Educación Pública y, también, el Instituto Lingüístico de Verano, destacó mucho más que en los años

anteriores. El Instituto Lingüístico de Verano preparaba cartillas y demás materiales de enseñanza y llevaba a cabo investigaciones lingüísticas entre las muchas lenguas que no habían sido analizadas y registradas alfabéticamente [...] La Secretaría de Educación Pública administró las escuelas rurales y algunos programas indios especiales [...] y llevó la responsabilidad principal en cuanto a la impresión de cartillas y materiales educativos empleados en las áreas indias (Heath, 1986, p. 226).

Algunos indicadores de la desigualdad educativa en los años 1964-1970 reflejan también la situación educativa general. Mientras que en las escuelas urbanas terminaban sus estudios primarios la mitad de los que iniciaban, en las escuelas rurales de cada 100 alumnos inscritos sólo terminaban siete. Además, sólo una de cada seis escuelas rurales –de las 31 000 existentes en todo el territorio– ofrecía los seis grados.

Más grave aún resultaba la situación de la educación indígena: “De los 3 220 595 indígenas monolingües entre los seis y catorce años, la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP y el Instituto Nacional Indigenista atendían sólo a 23 248” (Meneses Morales, 1991, pp. 31, 35). En esta misma etapa, la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena elaboró más de cien mil cartillas en lengua otomí del Valle del Mezquital, mixteco de la costa y del altiplano de Oaxaca, maya de Yucatán, y mexica de la Sierra Norte de Puebla y de la huasteca veracruzana; e imprimió para el Instituto Nacional Indigenista cartillas para las regiones tarahumara, mazateca, tarasca y tzetzalt-zotzil, en colaboración con el Instituto Lingüístico de Verano (Meneses Morales, 1991, p. 177).

Es interesante observar la activa participación de este instituto, en contraste con la determinación de la SEP de desaparecer, en 1969, dos de los organismos que aparecieron como editores: la Dirección General de Asuntos Indígenas y la Dirección General de Internados de Primera Enseñanza y Educación Indígena.

Para la investigadora Shirley Brice Heath, Díaz Ordaz acentuó la naturaleza activa y la meta final del indigenismo en México: el indígena no podría mantenerse indefinidamente como indígena, como tampoco debería el gobierno tratarlo como pupilo del Estado.

Desde la década de 1940, los indígenas no habían sido protegidos ni integrados. Algunos críticos alegaron que los esfuerzos en favor de ello habían tenido como resultado el sacar al indígena de su comunidad para dejarlo dominado por los mestizos y en el nivel más bajo del mercado nacional del trabajo. La inversión en la modernización del país, los proyectos hidroeléctricos, las nuevas carreteras y las promociones intensivas del turismo admitían a los indígenas en nuevas actividades económicas dentro del mismo nivel inferior de la escala social que siempre habían ocupado.

LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

Con Luis Echeverría se consideró como un elemento esencial de los esfuerzos de la SEP la preparación de nuevos libros de texto para primaria y secundaria. Para indígenas aparecieron sólo cinco obras de reducidas dimensiones y propósitos muy diversos, producto de la colaboración entre la SEP y el Instituto Lingüístico de Verano; son cuentos de choles y chinantecos, o explicaciones para contar dinero o “leer la hora” del reloj. Las ediciones bilingües, en el idioma de las comunidades y

en español, formaron parte de las intenciones de castellanización de ese gobierno, cuya dirección principal la desarrolló otro centro de investigación antropológica creado en Oaxaca durante el año de gobierno de Víctor Bravo Ahuja:

... en el campo donde se tuvo más éxito fue en la castellanización. Nunca se trató de sustituir una lengua por otra, sino al contrario, se intentó reforzar la propia lengua y la propia cultura, mientras se usaba la lengua nacional y ciertos patrones culturales nacionales para participar en la vida del país y para solucionar ciertos problemas prácticos de la comunidad...

Pero el proyecto no pudo cristalizar cabalmente. A fines de 1974, los promotores y técnicos que trabajaban en las comunidades, ya concientizados y unidos gremialmente, exigieron justos derechos laborales. Al parecer, ni el gobierno federal ni el estatal estaban preparados para ello, y si bien accedieron a las peticiones, diluyeron de inmediato a tan politizado personal dentro del sistema nacional (Nolasco, 1978, p. 257).

Un aspecto que no dejaba de interesar era la alfabetización de los indígenas: “Conscientes de que no seremos una nación unificada mientras los mexicanos no hablemos el mismo idioma, en enero de 1974 se inició el programa nacional de castellanización” (Bravo Ahuja, 1976, p. 120).

Al final del sexenio, la SEP informó que, mientras en 1971 egresaron de primaria sólo 72 niños indígenas, en 1975 la cantidad aumentó a 7 300 niños. Con base en métodos bilingües de contenido bicultural, se atendía a 300 000 niños de zonas indígenas de primero a sexto año.

MÁS LIBROS PARA INDÍGENAS

Con José López Portillo, en 1976, se estimó en seis millones el número de adultos analfabetos, y un millón de adultos indígenas que no hablaban español. El número absoluto de personas analfabetas había permanecido constante durante cincuenta años.

A partir de 1978, el sector educativo ordenó sus actividades con base en cinco objetivos: ofrecer educación básica a todos los mexicanos, especialmente a los niños; vincular la educación terminal al sistema de producción; elevar la calidad de la educación; enriquecer la atmósfera cultural del país; e incrementar la eficiencia administrativa del sistema. Para cumplirlos, se establecieron 53 programas, de los cuales 12 se consideraron prioritarios; entre ellos, castellanizar y ofrecer primaria bilingüe a la población indígena.

Durante este sexenio, cuatro fascículos más integraron la serie Colibrí en Lenguas Indígenas: maya, náhuatl, otomí y purépecha, publicada en forma conjunta con la Dirección General de Educación Indígena, al igual que la serie Tradición Oral Indígena, con seis libros bilingües que presentan literatura de las culturas náhuatl, huichol y tzetzal: cuentos, canciones, leyendas, mitos y fiestas.

La guía didáctica para el aprendizaje de la lectoescritura y el libro de español como segunda lengua para el alumno y para el maestro, se publicaron en 35 lenguas indígenas con un tiro que sobrepasaba los doscientos cincuenta mil ejemplares.

Se tradujo la cartilla de alfabetización a las siguientes lenguas: otomí, purépecha, náhuatl, tzetzal, maya, mazahua, triqui y mixteco, y se redactaron cuentos en 20 lenguas indígenas.

Este sexenio marcó el final de la colaboración entre la SEP y el Instituto Lingüístico de Verano, iniciada desde el maximato con Narciso Bassols. Después de los estudios del Instituto de Investigaciones e Integración Social del estado de Oaxaca, que demostraron deficiencias en las cartillas elaboradas por lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, se habían acumulado críticas de diversos sectores al trabajo de éste, sobre todo por sus finalidades evangelizadoras. De acuerdo con la antropóloga Margarita Nolasco:

Vale la pena entonces meditar sobre los problemas de una educación indígena destinada al fracaso, por ineficiente. Si a eso agregamos otros aspectos, como el material didáctico, que es escaso e inapropiado, se tendrá el panorama del ineficiente sistema escolar que sólo produce fracasos educativos. Como meros ejemplos del material didáctico podrían mencionarse las cartillas bilingües, que carecen ya no de un método, sino hasta de lógica y de sentido común, y que manejan los idiomas (español y/o lenguas indígenas) con un completo desconocimiento de las estructuras de los mismos, y, con frecuencia, usando como base analógica el inglés (Nonasco, 1978, p. 2).

Con Jesús Reyes Heróles al frente de la SEP, en el sexenio de Miguel de la Madrid, se consolidó la producción de materiales educativos adecuados a algunas de las distintas lenguas indígenas. Casi medio centenar de títulos de libros de texto fueron producidos por la Dirección General de Educación Indígena, además de nuevos títulos de la serie Tradición Oral Indígena.

MODERNIZACIÓN DE LA NACIÓN

Al iniciar el sexenio 1988-1994, en la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, Carlos Salinas de Gortari señaló: "Debemos cambiar para mantener la esencia de la nación. [...] El cambio en nuestra vida política, económica y social es indispensable. Modernizar al Estado es indispensable. Pero lo fundamental es modernizar a México". En esa meta general, la educación tenía un papel relevante. Desde el inicio del periodo se habló de la modernización educativa, y en el Plan Nacional de Desarrollo se estableció que este programa tendría como objetivos el mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

La preocupación del Ejecutivo era que: "... menos del 3% de la población escolar se orienta hacia carreras científicas. Esta tendencia, por sí sola, pone en riesgo la tarea de modernización nacional, así como el proyecto mismo del país en el siglo XXI... (Plan Nacional de Desarrollo, 1989). Las prioridades eran fortalecer el idioma nacional, las matemáticas y reformar la enseñanza de la historia para adecuar la identidad nacional a la globalización. En cuanto a los indígenas, no hubo programa que tuviera una propuesta diferente al solo hecho de traducir a lenguas indígenas los libros que provenían de comunidades rurales.

El 13 de febrero de 1988, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos cumplió treinta años de existencia, durante los cuales publicó cerca de dos mil millones de ejemplares para alumnos y maestros de educación elemental. "Habrá contribuido, en consecuencia, a formar a casi todos los mexicanos menores de 35 años, es decir, a las tres cuartas partes de la población total del país. Estos hechos la convierten en la mayor empresa educativa de nuestra historia" (Salinas de Gortari, 1989).

No obstante, en estas ediciones millonarias se excluyó la participación indígena y se crearon los libros compensatorios en los que se ofrecía una concepción negativa de su propio discurso. Sus testimonios fueron tomados como meras leyendas sin consistencia ni continuidad y, cuando mucho, se consideraron útiles para interesar a los indígenas en el aprendizaje de la lectura y escritura en español.

El gobierno de Ernesto Zedillo se vio obligado a definir sus prioridades. A partir de este doble marco de confrontación política y debilidad económica (devaluación de 3.30 a 6 pesos por dólar en febrero de 1995), puede verse la voluntad de negociación con los grupos indígenas en rebelión desde el 1 de enero de 1994, que llevó a la administración de Zedillo a firmar con sus representantes los llamados Acuerdos de San Andrés—aunque no los ratificó después—, y a trazar las líneas de su política social.

Según Zedillo,

el aspecto más ambicioso de la política educativa en este sexenio reside en los llamados programas compensatorios. Estos programas hacen que para muchísimos niños y jóvenes, la educación efectivamente sea la diferencia entre una vida de marginación y pobreza, y una vida con oportunidades de mejoramiento (1997).

En el debate sobre el rezago educativo en las zonas indígenas están en juego los alcances mismos de la aceptación de la diversidad. El avance en la producción de textos escolares específicos refleja que la política educativa dirigida a los indígenas mostró progresos en la comprensión de algunas de las necesidades de los diversos grupos étnicos.

Pablo Latapí Sarre hizo una comparación favorable del Programa de Desarrollo Educativo, “documento elaborado con gran esmero y profundidad (y publicado, por cierto, dos meses antes de que se firmaran los Acuerdos de San Andrés)” con la iniciativa de la Comisión de Concordia y Pacificación para Chiapas en materia de educación.

Es un programa que define como política del gobierno federal, concertada con las autoridades estatales (Cocopa) [...] el flexibilizar (en los programas para indígenas) los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela; y propone—sin temor a caer en un régimen de excepción— buscar “nuevos modelos” que incorporen la gran diversidad de modos de vida y cultura de los pueblos indígenas del país y aun, en ciertos casos, la de un mismo grupo étnico (Latapí, 1998).

Esta política oficial pareció afianzarse con la firma de los Acuerdos de San Andrés por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y la incorporación de sus principios en la iniciativa de reformas constitucionales sobre derechos y cultura indígena propuestos por la Cocopa. Las propuestas de modificaciones constitucionales fueron neutralizadas al no ser ratificadas por el Poder Legislativo.

A las críticas condiciones de vida de los indígenas en México se sumó el atraso en la educación ofrecida por el gobierno a estas comunidades: “La educación indígena sigue esperando que los buenos propósitos se traduzcan en resultados. La inversión [...] para el estado de Chiapas tuvo más un tinte político que educativo” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2000).

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena reconoció las irregularidades y limitaciones en la distribución de los servicios educativos, y que el enfoque pedagógico había sido inadecuado, por lo que propuso sus *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*, en los que se señala que

... se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (*Lineamientos generales...*, 1999, p. 11).

En 1997 se editó un millón de ejemplares en 34 lenguas indígenas y 19 de sus variantes, destinados a 1 054 000 niños indígenas que asistían a escuelas bilingües, 130 000 más que en 1994 (Zedillo, 1997).

En su *Memoria del quehacer educativo, 1995-2000*, Limón Rojas menciona que la edición de estos libros de texto en lenguas indígenas fue constante: en 2000, “se aumentó la producción [...], ya que de 34 títulos existentes en 1994, logramos elaborar otros 153 en 55 variantes de 33 lenguas indígenas, de los que se modificaron 15 títulos, incorporando ejercicios que promuevan la participación del niño en los aspectos de indagación, creatividad y comunicación” (Limón, 2000, p. 23). Sin embargo, los libros supuestamente diseñados de forma especial para cada grupo étnico, en realidad sólo lo fueron por la lengua en que se editaron, ya que tanto los temas, la estructura y las ilustraciones resultaron muy homogéneos.

En la debatida campaña electoral para la Presidencia de la República en 2000, el tema de las deficiencias educativas fue central; sin embargo, ningún partido ofreció propuestas elaboradas al respecto. El PRI proponía duplicar la jornada escolar, ofrecer computadoras y clases de inglés en todas las primarias; el PRD defendía la gratuidad de la educación y el aumento del gasto educativo; el PAN también prometió elevar el gasto educativo.

El secretario Reyes Tamez Guerra reconoció que en las políticas educativas eran difíciles las rupturas y señaló como meta elevar los resultados de los procesos educativos. Hacia finales de 2000 se consignaron 6.6 millones de personas analfabetas, y 11.2 millones sin primaria completa. Más de la mitad eran personas de menos de cuarenta años. Para el ciclo 2001-2002 se estimaba una matrícula de 18.3 millones de niños en preescolar y primaria; una población de 2 147 000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años no asistían a la escuela.

El secretario reconoció que no se podía educar a los 32 millones de mexicanos en rezago (entre personas analfabetas y sin educación básica); de ahí el interés en la educación de los más marginados. La población indígena se consideró, en primer lugar, como grupo vulnerable.

El presidente Fox anunció en San Cristóbal de las Casas la creación de una nueva Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Latapí, 2001, pp. 43-44). Como titular fue nombrada Sylvia Schmekes. La importancia de este hecho es doble: muestra voluntad del gobierno para transformar la situación indígena marginada, y segundo, ofrece cierto reconocimiento a las demandas en materia educativa de los pueblos indígenas. La propuesta intercultural bilingüe hizo suyos los principios de respeto y fomento de las diversas culturas del país, pero no incorporó a las comunidades indígenas, con sus propios fragmentos educativos, en el proyecto intercultural.

Para enfrentar las múltiples dificultades que obstaculizaban la realización completa de la educación intercultural bilingüe, se establecieron las políticas editoriales dirigidas al público infantil indígena. La Dirección General de Educación Indígena atendió 43.4% de los 2 651 962 niños entre cero y catorce años. Esta población infantil indígena pertenecía a 62 pueblos con más de ochenta lenguas y variantes dialectales.

La nueva colección de la Conafe, Hacedores de las Palabras, posee las características creativas y de calidad de edición de las que este organismo ha dado muestras en distintos sexenios. Hasta ahora se han publicado 18 títulos. Esta colección reúne textos escritos por niños indígenas que consisten en narraciones de la vida cotidiana, relatos o cuentos, y se planea publicarlos en más de sesenta lenguas. La traducción al español está a cargo de los mismos autores y la ilustración de los libros incluye los dibujos de los talleres infantiles de artes plásticas organizados expresamente para ese fin.

La SEP define en muchos aspectos lo que el país lee. Muchos mexicanos leerán en su vida únicamente lo que la SEP les ofreció en su infancia; por lo tanto, conocerán el libro desde la definición de temas, autores, géneros, tamaños, previstos por las políticas editoriales de cada periodo de gobierno. El presente sexenio parece ampliar la definición de libro para niños más allá del libro de literatura. Los libros de referencias y científicos han alcanzado un lugar merecido en este periodo en las bibliotecas escolares. Si bien hay antecedentes de los libros científicos como los de Julieta Fierro en los años setenta, o las reediciones de enciclopedias para Rincones de Lectura, la selección en este periodo favorece el equilibrio entre la literatura y la información científica. Sin embargo, faltan otras simetrías; por ejemplo, la presencia de las miradas indígenas en los libros para indígenas y para no indígenas.

CONCLUSIONES

La producción editorial de la SEP para indígenas contiene aciertos importantes. Los tirajes pequeños que contrastan con los de las políticas educativas generales permiten, a quienes hablan lenguas distintas al español, acceder al libro. Las cartillas, los libros para alfabetizar en lenguas indígenas, los libros de texto (para primero y segundo), los libros interculturales y para bibliotecas de aula se han publicado en lenguas indígenas. Aun cuando se conocen mejor las ediciones millonarias, son de destacar las especializadas. Otro logro para la educación indígena ha sido la publicación de libros exclusivamente laicos; relacionar la educación y el libro con la religión tendría efectos catastróficos en las culturas indígenas.

Por otro lado, los libros revelan que en ochenta años no han surgido propuestas educativas radicalmente distintas. Relaciones de poder desiguales están presentes en el objetivo de alfabetizar y castellanizar. No hay voluntad por conocer o fortalecer las culturas indígenas; se rescatan únicamente sus lenguas como rasgo distintivo. Los rituales, las creencias, los testimonios, las prácticas de salud y belleza, económicas, etcétera, de los pueblos indígenas contemporáneos son ignorados. Sus historias y leyendas se reproducen de manera desvinculada de su contexto étnico y cosmogónico, por lo que resultan sin consistencia ni continuidad, simples e infantiles. Se habla de la producción en 55 lenguas, pero los contenidos educativos son similares en todos los libros que se dirigen a un usuario genéricamente indígena.

Los momentos históricos marcan sutiles diferencias. Si bien continúa la publicación de libros sobre indígenas folklóricos, también se producen aquellos que buscan democráticamente presentar al otro. No obstante, la interculturalidad como proyecto educativo es una manera del Estado-nación de moverse con la globalización. Aunque surjan en los libros las nuevas identidades, no son ajenas a la intención de fabricar sujetos nacionales. Mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas, ésta seguirá descalificada y mantenida al margen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín, J. (1991). *Tragicomedia mexicana I*. México: Planeta.
- Bravo Ahuja, V. (1976). *La obra educativa*. México: SEP.
- Ceniceros, J. (1958). *Educación y mexicanidad*. México: Populibros La Prensa.
- Florescano, E. (1999). *Memoria indígena*. México: Taurus.
- Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México de la colonia a la nación*. México: INI.
- Labra, A. (Comp.) (1985). *Narciso Bassols*. México: Crea/Terra Nova.
- Latapí Sarre, P. (1998, 9 de marzo). La educación indígena en las "observaciones" del gobierno. *Revista Proceso*.
- ____ (2001, 28 de enero.). El primer reto: la educación indígena. *Revista Proceso*.
- Limón Rojas, M. (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000 (tomo I)*. México: SEP.
- Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas* (1999). México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Morales Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, UIA.
- ____ (1991). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Centro de estudios educativos, UIA.
- Nolasco, M. (1978). *Educación indígena. Una experiencia en Oaxaca, en INI, 30 años después, revisión crítica*. México: INI.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2000, 8 de septiembre). Informe de gobierno: ¿Balance educativo o mensaje político? *La Jornada*.
- Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, 31 de mayo 1989. México.
- Revista Educación*, 2 (1), mayo 1923.
- Torres Bodet, J. (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. México: SEP.
- Vasconcelos, J. (1952). *El desastre*. México: Ediciones Botas.
- Zedillo Ponce de León, E. (1997, 1 de septiembre). *Avances y retos de la nación*. México.