

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Discurso pedagógico sobre la interculturalidad en México:
análisis crítico de textos de educación básica

Par

Rossana Amelia Blanco Gomez

Département de littératures et de langues modernes

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en Études hispaniques

Août 2007

© Rossana Blanco, 2007

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Discurso pedagógico sobre la interculturalidad en México:
análisis crítico de textos de educación básica

présenté par:

Rossana Amelia Blanco Gomez

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Javier Rubiera

.....
Président – rapporteur

Juan Carlos Godenzzi

.....
Directeur de recherche

James Cisneros

.....
Membre du jury

Montréal, le 24 Octobre 2007



RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Cette étude explore un sujet qui a rapport à l'interculturalité et à son importance pour l'éducation des enfants dès les premiers degrés de scolarité où tiens lieu la socialisation et la formation de l'être humain. L'objective centrale c'est de découvrir comment l'approche interculturelle est mise en service dans l'éducation de base –primaire et secondaire- au Mexique.

On procédera à une révision de quelques concepts tels que la multiculturalité, l'interculturalité et l'éducation. Ensuite on réfléchit sur certaines notions de la théorie critique pertinentes telles que le discours, l'idéologie et le pouvoir, et on fait une révision du discours officiel de l'éducation institutionnelle. Avec tous ces éléments on va pouvoir réaliser cette analyse.

On examinera ensuite, en appliquant la méthode de l'analyse critique du discours, un modèle élaboré à partir des éléments des travaux de Ruth Wodak, Teun Van Dijk et d'autres, un corpus constitué par quatre textes scolaires. Les textes sont d'Histoire et de Géographie pour la quatrième année de primaire et les textes d'Histoire et Formation Civique et Étique pour la troisième année de secondaire. Le but de l'analyse est de dévoiler l'idéologie sous-jacente et de montrer dans quelle mesure la pensée interculturelle est présente dans les discours pédagogiques.

Les résultats de l'étude montrent qu'aucun des quatre Textes scolaires présent une intention interculturelle claire. Tous offrent une image pauvre de la diversité culturelle. Tous, à différents degrés, montrent une vision de la « culture nationale unifiée », ou du métissage ou d'une image stéréotype des groupes indigènes. L'éducation interculturelle est une approche unidirectionnelle qui cible uniquement les enfants indigènes qui vivent dans les zones rurales et qui parlent une langue vernaculaire.

Mots clés : Multiculturalité, interculturalité, idéologie, discours, analyse critique du discours.

SUMMARY AND KEY WORDS

This essay explores the subject related to interculturalism and its importance in the education of children in their early school years, which are fundamental for the socialization and the breeding of the human being. The main objective is to discover how the intercultural focus is being implemented in the basic education – primary and secondary – in Mexico.

After having reviewed concepts such as multiculturalism, interculturality (*interculturalidad*), and education as well as having thought carefully about relevant critical-theoretical notions such as discourse, ideology, and power, we proceed to review and analyze the official discourse, the Political Constitution, the laws, and the sexennial political projects and programs.

Applying a critical discourse analysis scheme with elements from the works of Ruth Wodak, Teun Van Dijk, and others, we analyze a corpus based on four textbooks. The ones corresponding to the subjects of History and Geography for primary school grade four and History and Civic Education and Ethics for secondary grade three. The purpose of this analysis is to unveil the ideology that they carry and the level of intercultural intention that incites these pedagogical discourses.

None of the four textbooks show a clear intercultural intention. They offer a poor view of cultural diversity. They all look for, in different degrees, a “Unified National Culture”, a society of races and stereotyped representations of native groups. The focus of the intercultural education is a unidirectional approach intended for the native children who live in rural areas and speak a vernacular language. The “intercultural education for everybody” remains as a future project, according to the National Educational Program, for the end of the six year period.

Keywords: Multiculturalism, interculturality, discourse, ideology, critical discourse analysis.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES

En este trabajo se explora un asunto relacionado con la interculturalidad y su importancia para la educación de los niños desde los primeros grados escolares, los cuales son fundamentales para la socialización y formación del ser humano. El objetivo central es descubrir cómo se operativiza el enfoque intercultural en la educación básica – primaria y secundaria- en México.

Luego de revisar algunos conceptos como multiculturalidad, interculturalidad y educación, así como reflexionar sobre nociones teórico-críticas pertinentes como discurso, ideología y poder, pasamos a revisar y analizar el discurso oficial, la Constitución Política, las leyes, los planes y programas políticos sexenales.

Aplicando un modelo de análisis crítico del discurso elaborado con elementos de los trabajos de Ruth Wodak, Teun Van Dijk y otros, analizamos un corpus constituido por cuatro Libros de Texto Gratuitos, correspondientes a las asignaturas de Historia y Geografía para cuarto grado de primaria e Historia y Formación Cívica y Ética para tercer grado de secundaria. El objetivo del análisis es desvelar la ideología que vehiculan y el grado de intención intercultural que motiva estos discursos pedagógicos.

Los resultados del estudio muestran que ninguno de los cuatro Libros de Texto presenta una clara intención intercultural. Ofrecen una imagen pobre de la diversidad cultural. Todos apuestan, en mayor o menor intensidad, por la “cultura nacional unificada”, por el mestizaje y por la representación estereotipada de los grupos indígenas. La educación intercultural es un enfoque unidireccional dirigido a los niños indígenas que viven en zonas rurales y hablan una lengua vernácula. La ‘educación intercultural para todos’ queda como un proyecto futuro, según el Programa Nacional de Educación, para finales del sexenio.

Palabras claves: Multiculturalidad, interculturalidad, discurso, ideología, análisis crítico del discurso.

ÍNDICE

Résumé et mots clés	iii
Summary and key words	iv
Resumen y palabras clave	v
Índice	vi
Lista de siglas	viii
Agradecimientos	ix
Introducción	1
Capítulo 1 Marco contextual	4
1.1. Panorama histórico de la educación en México	4
1.2. Experiencias de educación intercultural bilingüe en América Latina	11
Capítulo 2 Estado de la cuestión y propuesta del presente estudio	20
2.1. Estudios relativos a libros de texto para la educación básica	20
2.2. Planteamiento de la problemática e hipótesis	24
2.3. Constitución del Corpus	27
Capítulo 3 Marco teórico – metodológico	30
3.1. Multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y educación	30
3.2. Discurso, ideología y poder	37
3.3. Análisis Crítico del Discurso (ACD)	41
Capítulo 4 Discurso oficial sobre interculturalidad y educación básica	50

4.1.	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	50
4.2.	Ley General de Educación	59
4.3.	Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	63
4.4.	Programa Nacional de Educación 2001-2006	70
4.5.	Planes y Programas de estudios para la educación básica	75
4.5.1.	Programa de Historia para primaria	76
4.5.2.	Programa de Geografía para primaria	77
4.5.3.	Programa de Historia para secundaria	78
4.5.4.	Programa de Formación Cívica y Ética para secundaria	79
Capítulo 5 Análisis crítico de los Libros de Texto		81
5.1.	Geografía Cuarto grado (primaria)	81
5.2.	Historia Cuarto grado (primaria)	91
5.3.	Historia de México. Secundaria. Tercer grado	106
5.4..	Formación Cívica y Ética 3. Secundaria. Tercer grado	123
Conclusión		136
Bibliografía		140

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análisis Crítico del discurso
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
LGE	Ley General de Educación
LTG	Libro de Texto Gratuito
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todos mis profesores, muy especialmente a mi director, Juan Carlos Godenzzi, por compartir conmigo sus conocimientos, por sus consejos y por su admirable disponibilidad y paciencia. A Javier Rubiera por su apoyo y comprensión. A Catherine Poupney-Hart y a James Cisneros por su estímulo y buena disposición.

Doy gracias a la vida por contar con el apoyo de mi familia. A Eduardo, mi esposo, le agradezco su compañía y su estímulo; a Sara Victoria, mi hija, su cariño y su paciencia; a Oscar, mi sobrino, su apoyo y a mi madre le agradezco su ánimo y su confianza.

INTRODUCCIÓN

El modelo de Estado-nación que idearon las repúblicas liberales del XIX ya se ha agotado, no se puede sostener más. El resurgimiento de los pueblos indígenas demanda un nuevo diseño de Estado nacional que abandone el proyecto homogéneo y se convierta en un Estado plural. Un Estado que reconozca el derecho a la igualdad y el derecho a las diferencias.

En los países latinoamericanos ha surgido una nueva atención a la diversidad cultural promovida por movimientos indígenas reivindicatorios y presiones de organismos internacionales que han obligado a los gobiernos de los Estados a suscribir pactos y realizar reformas en sus cuerpos jurídicos, especialmente en sus constituciones. Al igual que en otros países de la región, en México la Constitución Política fue reformada, en 1992, para reconocer que “la Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas”¹. A partir de entonces se han promulgado (desde 2001) leyes, decretos, etc. que protegen, fomentan y promueven las culturas y las lenguas indígenas.

Pero entre el papel en que aparecen plasmadas las leyes y la práctica concreta de las mismas hay muchos conflictos por superar. Siglos de exclusión, discriminación, desigualdades e injusticias no se borran solamente decretando leyes. La necesidad de superar los conflictos lleva a buscar métodos que promuevan relaciones más justas y equitativas entre los diferentes grupos culturales.

La interculturalidad es quizá una de las soluciones más adecuadas a los conflictos culturales, que no sólo son culturales sino raciales. Ciertamente la interculturalidad puede ser entendida como simple contacto pues de hecho es algo que se da en todo el mundo y cada vez con mayor intensidad como resultado del proceso de globalización que se está viviendo en la actualidad y en todas las dimensiones de la vida humana; un proceso que además ha sido favorable a la visibilidad de la diversidad cultural que constituye a las sociedades latinoamericanas tanto al interior de la región como

¹ Reforma que fue derogada en 2001 por la reforma al artículo 2º. Se hace el mismo reconocimiento y además se incluyen algunos derechos de los pueblos indígenas que no existían.

internacionalmente. Sin embargo, hablamos aquí de la interculturalidad como “meta por alcanzar”, como proceso de diálogo e intercambio en continua aplicación, consciente e intencionalmente perseguido. Concebida no como un simple sustantivo, sino como un verbo de acción, interculturalizar es “tarea de toda la sociedad” (Godenzzi, cit. in Walsh, 2001: 4). La educación no puede quedar al margen del proceso de interculturalidad. De hecho, es fundamental para lograr la meta.

El sistema de educación ha sido uno de los principales instrumentos del proyecto nacionalizante. Y podríamos decir que cubre dos frentes. A los mestizos los nacionaliza enseñándoles a ser leales a la nación, a la que concibe como unidad homogénea. Y frente al problema “indio”, lo ha tratado de resolver con la castellanización, enseñando al indígena a rechazar y despreciar su propia cultura para convertirlo en “civilizado” y poder así crear una síntesis, una “única cultura nacional”. Ser indígena se ha identificado con vivir en comunidad rural, hablar lengua vernácula, vestir de determinada forma, tener ciertas costumbres y rasgos físicos, todos signos externos y superficiales. Estereotipos que son aprendidos en la escuela y en los libros de texto.

Muchos países latinoamericanos han iniciado reformas en sus sistemas de educación, en varios de los cuales ya se imparte la educación intercultural bilingüe a los indígenas. Sin embargo, aunque las constituciones de los países, las leyes, los programas y los proyectos de toda índole reconozcan la pluriculturalidad del estado y mencionen la importancia de la interculturalidad en la educación, ésta apuesta exclusivamente por la interculturalidad para los niños indígenas. El sistema de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es respuesta a las mismas demandas de los pueblos indígenas y los maestros. Y, sin embargo, son los mestizos, los no indígenas los que más necesitan una educación intercultural, porque los indígenas siempre han vivido conscientes de la pluralidad cultural². Por eso Sylvia Schmelkes insiste en que tiene que educarse para la interculturalidad a todos los niños, no sólo a los indígenas, porque si la educación es unidireccional entonces no es intercultural.

El objetivo de este estudio es comprobar si la educación básica en México – primaria y secundaria- a nivel general cumple con un enfoque intercultural. Aplicaremos

² En México existen 59 grupos étnicos (3 grupos son de Guatemala) más los grupos étnicos constituidos por chinos, europeos, descendientes de negros y, obviamente, hispanohablantes. Se hablan aproximadamente 85 lenguas más sus variantes dialectales.

un modelo de análisis crítico del discurso (ACD) a un corpus constituido por cuatro Libros de Texto Gratuitos (LTG): dos libros correspondientes a la educación primaria, Geografía e Historia; y dos, a la educación secundaria, Historia de México, y Formación Cívica y Ética. El propósito es descubrir la intención intercultural y/o la ideología que vehiculan.

El trabajo está dividido en cinco capítulos. El capítulo primero perfila un marco contextual del panorama de la educación en general en México y de la EIB en América Latina. El capítulo segundo presenta el estado de la cuestión en el que se da cuenta de algunos estudios realizados sobre LTG, y en el que se describe la propuesta del estudio, planteando la problemática, la hipótesis y explicando la constitución del Corpus. El capítulo tercero expone el marco teórico-metodológico que consiste en proporcionar reflexiones sobre conceptos como multiculturalidad e interculturalidad, educación, discurso, ideología y poder; y describe el modelo de ACD propuesto. El capítulo cuarto presenta una síntesis de los discursos oficiales, la Constitución y las leyes, que rigen lo relativo a Educación Básica e interculturalidad. Por último, el capítulo quinto aplica el ACD a cada uno de los cuatro LTG. En cada unidad se presenta una conclusión. La conclusión general apunta hacia la comprobación de la hipótesis. Los libros de texto gratuitos no muestran un enfoque de educación intercultural, la cual se presenta siempre como un proyecto futuro.

Capítulo 1

MARCO CONTEXTUAL

1.1. Panorama histórico de la educación básica en México

La educación es un servicio público que proporciona el Estado, pero no es el único y, con toda seguridad, tampoco el más relevante; otros servicios tienen que ver con asuntos de vida o muerte como son los de seguridad y salud. Pero ningún servicio público le da más servicio al propio Estado que la educación escolarizada. Toda la educación y en particular la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) ha estado en el foco de la atención del Estado y ha sido asumida como prioridad en muchos de los discursos políticos. Por esa razón en esta sección vamos a conocer un poco cómo fue construyéndose el sistema educativo mexicano actual y cómo la educación ha reflejado y reforzado los cambios políticos y sociales.³ Para aproximarnos de manera organizada, hemos dividido la historia de la educación en tres épocas de acuerdo con tres grandes momentos históricos del pensamiento político y social.

Al periodo de la educación que se inicia con la Independencia (1821) y dura todo el siglo XIX lo podemos llamar “época de la educación liberal”. En España, surgieron importantes ideas que transformaron la concepción de la educación y continuaron su influencia en el México independiente, entre las cuales está la concepción de la educación como la panacea de todos los males sociales y, por lo mismo, baluarte del progreso y la transformación de la sociedad. La educación comenzaba a ser percibida como el instrumento para adquirir un “sentimiento ‘patriótico’ en un doble sentido; amor a la patria y amor a los gobernantes cuando fuesen justos y bondadosos” (García, 2004); un discurso manipulador que sigue vigente –aunque a los gobernantes no se les considere ni justos ni bondadosos.⁴ Otra idea que se continuó fue la secularización y la

³ Las fuentes para los antecedentes históricos de la educación en México son el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo (Aguirre, 2004; García, 2004; Martínez, 2004) y los artículos de Díaz (2000), González (2000) y Martínez (2000).

⁴ En una crítica a los Libros de Texto de 1992 el autor cuestiona el que se mencione en esos textos el proyecto de modernización (acuerdo suscrito durante el sexenio de Salinas de Gortari) pero no se diga nada de la creación de los mismos en la época de Torres Bodet (Asiain, 1992).

promoción de la escuela pública y gratuita para las clases populares bajo el control de un Estado que la organice, la difunda y la supervise. Es decir, se estaba gestando la noción de educación pública que actualmente tiene las características de laica, gratuita y obligatoria. El término ‘escuela pública’ podía aplicarse a cualquier escuela de niños o de niñas sin que la raza constituyera un obstáculo; y entran en esta categoría tanto las escuelas particulares como las escuelas caritativas. La instrucción elemental partía de un enfoque utilitario con dos propósitos básicos: uno, que los individuos aprendan a ser más productivos y rindan más en sus respectivas actividades; y dos, que se formen como ‘buenos ciudadanos’. Los contenidos de las escuelas de primeras letras se limitaban a: lectura, escritura, aritmética elemental, religión, amor al gobierno y al trabajo, aunque los planes de estudio tendían a diferenciar los contenidos para niños y niñas.

El gran problema de México era cómo funcionar con una sociedad tan compleja y heterogénea⁵, esparcida en un territorio tan extenso y con grandes problemas de comunicación, de violencia y de inestabilidad política y económica. Se tenía, sin embargo, una fe profunda en el poder transformador de la educación. Así, los ilustrados liberales vieron en la educación “la posibilidad de que la sociedad mexicana superara todos sus males, que procedían de la ignorancia y el oscurantismo” (Aguirre, 2004). El objetivo de la instrucción de los ciudadanos era hacerlos conscientes de sus obligaciones tanto como de sus derechos, considerados como el sustento de la igualdad y la libertad que prevalecía en el pensamiento liberal; de igual manera, prepararlos para ser trabajadores “leales y comprometidos con el proceso de modernización que requería la nueva Nación mexicana” (Aguirre, 2004). Desde entonces el binomio ignorancia-pobreza es el pretexto de una educación cuyo máximo objetivo es lograr la unión nacional. La Constitución Política de 1823 decreta la creación de escuelas de instrucción elemental. Sin embargo, durante las primeras décadas del XIX se adaptaban los locales para funcionar como escuelas, muchas veces sin las mínimas condiciones para ello, hasta que se establecieron las escuelas lancasterianas (1820-1890) introduciendo un nuevo sistema de enseñanza que requería un espacio y un mobiliario adecuados. Ese sistema tuvo por misión mejorar la educación de las clases populares y consistía en un

⁵ En 1821 había en el país casi 8 millones de habitantes, 18% blancos (criollos y españoles), 22% castas (mestizos, negros y mulatos) y 60% indígenas.

método de enseñanza mutua en el que un solo maestro impartía lección a 600 niños asistido por los alumnos más avanzados. La escuela lancasteriana funcionó al principio como asociación privada que ofrecía instrucción básica gratuitamente, después colaboró con el gobierno teniendo a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria en la Ciudad de México con una amplia red de subdirecciones que la pusieron en práctica en el resto del país. Tan convencidos estaban los legisladores de que la educación era el remedio para todos los males, y para formar “buenos ciudadanos”, que las constituciones de los estados, por los años 1830, incluían como requisito para ejercer la ciudadanía saber leer y escribir. Hacia 1831, José María Luis Mora que había decretado la desaparición de la palabra ‘indio’, señalaba con optimismo el progreso en materia de educación. El número de escuelas de primeras letras había aumentado mucho y las había tanto en la ciudad como en las zonas rurales (Martínez, 2000: 719).

En ese contexto, la intelectualidad liberal mexicana, inspirada por las Leyes de Reforma de Juárez⁶, proyectó homogeneizar a México y ponerlo a la altura de las grandes naciones; para ello decide poner en práctica la Constitución Liberal de 1857, promover la inmigración y las libertades de asociación y trabajo; contruir caminos y atraer la inversión extranjera. En el ámbito de la cultura, la República de Juárez se pronunció por las libertades religiosa y de prensa, y decreta la escuela gratuita, laica, obligatoria, positiva y ‘en español’ con la intención de instituir una educación que ofreciera “a todo México un tesoro nacional común” (González, 2000: 641). Para la mentalidad liberal

era necesario extinguir la herencia prehispánica mediante la transculturación del indio. Había que hacerlo olvidar sus costumbres e idiomas, se le pondría en el camino de su regeneración, dejaría de ser un peligro para la seguridad pública, fortalecería la unidad nacional y contribuiría, del mismo modo que Juárez y otros indios liberados del gravamen del pretérito, a la pujanza del nuevo orden (González, 2000: 644).

En el último tercio del siglo XIX, en el ambiente de relativa estabilidad que significó el Porfiriato, el ideal en educación fue difundir el amor a la patria, al orden, a la libertad y al progreso. En la educación se delega el avance de la Nación; el número de escuelas y alumnos aumenta de forma importante y se instituye la división de escuelas

⁶ A propósito de la fuerza del pensamiento liberal, Zaid (1976: 167) escribe: “los indios más valiosos que han llegado a dominar los medios de expresión y de poder de nuestra cultura (Juárez y Altamirano, por ejemplo) no han tratado de restaurar el poder indígena sino de abrirles paso a los indios restantes para que abandonen su cultura y se apoderen de otra más viable”.

oficiales y escuelas católicas (particulares). El plan de estudios de la escuela primaria comprendía las asignaturas de instrucción moral y cívica, lengua nacional, lecciones de cosas, ciencias físicas y naturales, geometría, historia, dibujo, etc. En el Primer Congreso Pedagógico (1889) se decide que los contenidos sean iguales para niños y niñas, así como la edad de 6 a 12 años para cursar la primaria; se instituye la división por grados, el horario y la duración de las clases, todo ello de acuerdo con la edad del alumno. La vigilancia y control se ejercían desde las autoridades, pasando por los maestros hasta los alumnos. La educación básica apuntaba principalmente a las zonas urbanas y a las clases media y alta. En todos los renglones se privilegiaba a las ciudades por encima de las zonas rurales, pues, “la consigna fue: de la metrópoli, por la metrópoli, para la metrópoli” (González, 2000: 703).

Al iniciarse esta época las escuelas de primeras letras en los pueblos indígenas eran financiadas por las familias indígenas, por las cajas comunales y por los párrocos. Se impartían las asignaturas de lectura, escritura, castellano, aritmética, instrumento musical y doctrina cristiana. Los padres se quejaban porque la enseñanza era en castellano, porque los horarios de clase alejaban a los niños de sus deberes agrícolas y por tener que contribuir al salario del maestro. Pero los esfuerzos por consolidar el Estado nacional impusieron un atraso a la historia de la educación para los indígenas. Entre toda la variedad de opciones educativas, el indio no ocupaba un lugar específico. Por el contrario, el proyecto liberal pretendió borrar la diversidad lingüística y cultural y con ella todo “lo indio” al desaparecer ese término de los documentos oficiales de 1824 a 1917. La educación jerarquizada privilegió a las ciudades con escuelas y materiales de primera calidad y relegó a las zonas periféricas a escuelas de tercera calidad. La escuela resultaba de escaso atractivo para los indígenas por los múltiples problemas que la aquejaban: pago a preceptores, climas hostiles, falta de servicios médicos y de material educativo, la pésima condición de los locales. En cuanto a los contenidos, eran reducidos y concentrados en la enseñanza de la lengua nacional.

La Revolución de 1910 inicia la segunda etapa que denominaremos época de la educación revolucionaria. En realidad no se trata de una verdadera revolución en la concepción de la educación, ya que la concepción del proyecto de Estado Nación homogéneo no solo perdura sino que se reafirma en esa etapa (Villoro). Atribuirle el

calificativo de revolucionaria a la educación obedece más bien a la intención de ser congruentes con el calificativo que se le aplicaba a toda acción del gobierno y a su tendencia institucionalizadora.

El proyecto del pensamiento revolucionario se enfocó en la necesidad de consolidar el poder y el control federal del Estado. Recordemos que desde que se inició la Revolución todo aquel que se sentaba en la silla presidencial era expulsado de ella por las armas. Es recién a partir de la promulgación de la Constitución de 1917, aunado al poder que empezaba a concentrar el presidente, que comienza a institucionalizarse la educación nacionalista revolucionaria.

De manera que, en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP). El entonces secretario, José Vasconcelos, intenta recuperar a los indígenas de su “estado de barbarie” y fusionar las herencias india y española, mestizaje que llamó la “Raza Cósmica”. Proponía la construcción de la unidad nacional, sobre la base de la “ideología nacionalista revolucionaria”, a través de la educación, el arte y la cultura (De la Peza, 2000). Sus ideas apuntaban a que la escuela se ofertara en español para así poder cumplir con su papel homogeneizador. Las primeras Escuelas Normales Rurales, las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales mostraban la influencia del humanismo literario de Vasconcelos. En la década siguiente las comunidades indígenas manifiestan un mayor interés por la escuela y las Casas del Pueblo se transforman en la Escuela Rural.

La obsesión por la unidad cultural y la represión de la diversidad crece con el indigenismo. Luis Villoro resalta que “Manuel M. Gamio, padre del indigenismo, veía un México escindido. El remedio era construir la unidad en el crisol homogéneo de una sola ‘patria’. La patria ideal para todos habría que ‘forjarla’”. Este precursor del indigenismo (1916) es autor de un importante libro de la época titulado, precisamente, *Forjando Patria*. El objetivo del indigenismo era –señala Villoro– elevar la forma de vida del indígena, pero se equivocó al trastocar la elevación por integración a la cultura nacional dominante, con el fin de que abandonase lo que consistía su diferencia; por creer en que había que “mexicanizar al indio”, porque no era mexicano, y no formaba

parte de la sociedad nacional.⁷ El modelo de homogeneización del pensamiento indigenista pasó a formar parte de un conjunto mayor “de relaciones estructurales y perspectivas ideológicas” orientadas hacia la represión de la alteridad que suponen las culturas indias, para aspirar al progreso y la modernización. Esta visión fue la guía de los indigenistas por casi cincuenta años de 1916 a 1976 (Bartolomé, 1996).

Un enfoque socialista de la educación identificó al ciudadano con el trabajador, obrero o campesino; pretendió modernizar al campesinado para integrarlo política y socioeconómicamente al país. Los maestros y directores de escuelas, muchos de ellos originarios de pueblos indígenas, fueron institucionalizados para su control; la SEP les exigía apearse al Plan de Acción de la Escuela Socialista, leer la revista *El Maestro Rural* y renunciar a sus tradiciones y creencias. Moisés Sáenz (subsecretario de educación) diseñó un modelo pedagógico rural basado en la instrucción práctica que permitiera al indígena el acceso a la ciudadanía y su transformación en campesinos emprendedores. La escuela era para él “el alma de la comunidad” y su función primordial era llevar adelante el proyecto civilizador del Estado, promoviendo la identidad nacional y el desarrollo, en los futuros ciudadanos, de los hábitos de trabajo y de orden (De la Peza, 2000). Sin embargo, castellanizar y alfabetizar a los indígenas seguían siendo las tareas escolares para la substitución lingüística inmediata.

El tercer artículo constitucional fue reformado (1934) para decretar la educación socialista y laica. Se concibe a la educación como un servicio público que debe coadyuvar a la unidad nacional. Por lo tanto, se dispone que los planes, programas y métodos de enseñanza los elabore el Estado y se expidan leyes con el fin de unificar y controlar la educación en toda la República.

El enfoque socialista de la educación no duró mucho porque no era compatible con la “nueva política gubernamental a favor del desarrollo capitalista”. Así, se propone una nueva visión de escuela, ajena a las ideas socialistas; una “escuela del amor que fomentara la unidad nacional, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología” (De la Peza, 2000). Consolidado el gobierno revolucionario, la educación que se perfila

⁷ Anécdota vergonzosa: en un artículo Molina Ludy menciona lo que sucedió cuando el EZLN marchó por las calles de México y se proponía tomar la palabra en el Congreso. El exgobernador del estado de Querétaro, Juventino Castro Sánchez, refiriéndose a los zapatistas se atrevió a decir que “ni siquiera son mexicanos” (en “Tres exgobernadores de Querétaro”, revista *La Jornada*, 2 de febrero de 2001).

desde 1940 será en lo esencial la misma hasta finales de siglo. La reforma del artículo 3º constitucional borra la marca socialista, insiste en que la función de la educación es fomentar el amor a la Patria, pero a través de la orientación democrática.

Las primeras discusiones sobre el tema de la enseñanza bilingüe lograron que se tomara la decisión de alfabetizar a los indígenas en su lengua nativa para garantizar su desarrollo cultural y posteriormente su castellanización. Esas primeras acciones las realizó, en 1944, el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas, al que se unieron otros organismos como el Instituto Nacional Indigenista (INI, 1948). La mentalidad seguía siendo que la escuela podía servir de espacio de transición de las culturas indígenas hacia la mexicanidad, a la 'civilización' y a la modernidad; concepción errónea de la cultura concebida como una serie de elementos que se pueden ir substituyendo hasta lograr una masa homogénea, una sola cultura, la dominante, mestiza y occidentalizada. Los maestros, institucionalizados por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo especial. Nace así la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, 1978), dependiente de la SEP, y se legitima el modelo de Educación Bilingüe Bicultural que dará nacimiento al de Educación Intercultural Bilingüe del que hablaremos más adelante.

La tercera etapa, la modernización de la educación, se inicia en la década de 1990. Las transformaciones sociales y políticas obligan al gobierno a considerar reformas importantes en materia de educación para la población en general y para los pueblos indígenas. Entre esas reformas se decreta, en 1992, la renovación de los planes y programas de estudio y de los libros de texto, para dar cumplimiento al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Además, se dispone la obligatoriedad de la educación secundaria,⁸ de lo que hablaremos más adelante.

⁸ Para el año 2002 se incluye preescolar. Actualmente los tres niveles de la educación básica son obligatorios.

1.2. Experiencias de educación intercultural bilingüe en América Latina (EIB)

Se vive actualmente una suerte de *boom* de la educación intercultural bilingüe (López 1996). Un auge que no ha sido tan repentino, como cualquier moda, sino que ha tomado décadas, si no siglos, y ha requerido grandes transformaciones socioculturales. Los pueblos indígenas, destinatarios directos de esta modalidad educativa, han luchado por conservar su identidad expresada en sus culturas y sus lenguas desde los tiempos de la colonia. Pero no es sino en la última década del siglo XX que la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos institucionalizan la diversidad y se asumen, formalmente, como estados pluriculturales, expidiendo leyes que además de reconocer la diversidad cultural y lingüística, la protegen y promueven y, en materia de educación, instituyen el enfoque intercultural. Ese panorama es consecuencia de la convergencia de dos factores determinantes. El primero tiene que ver con los propios indígenas que, como dice López, se hacen más visibles y su voz es más audible, refiriéndose a tres importantes acontecimientos que testimonian la “difícil relación indígenas-no indígenas”: el Levantamiento Indígena ocurrido en el Ecuador en 1990, la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los pueblos indígenas del oriente que tuviera lugar en Bolivia en 1991 y el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, México en 1994; todos ellos para exigir respeto a las diferencias y reformas para mejorar las relaciones entre el Estado, la sociedad y los pueblos indígenas. El segundo factor lo constituyen los compromisos contraídos por los estados con organismos internacionales como el Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, etc. que han sido definitivos para “instalar la doctrina de la interculturalidad en las reformas educativas al nivel continental y global” (Muñoz, 2003: 26).

La educación indígena ha pasado por diferentes etapas que van de la alfabetización monolingüe y homogeneizante, pasando por el bilingüismo propuesto como recurso para lograr la castellanización y, más tarde, transformarse en educación bilingüe bicultural con que se pretendía enseñar un comportamiento en dos culturas, como si el mundo indígena supusiera una “unidad” cultural frente a la otra unidad europeo-occidental (Valiente, 1996: 298). El impacto de los factores mencionados y el

prestigio mundial de términos como multiculturalidad e interculturalidad adoptados en los discursos oficiales, impulsa a las políticas educativas a abrazar el enfoque intercultural para la educación indígena. El discurso indigenista se adapta a los cambios con relativa facilidad, pero la realidad escolar en las zonas indígenas “continúa exhibiendo una incontrarrestable tendencia castellanizadora y de desplazamiento de la lengua y cultura autóctonas”, muestra de que el sistema no ha podido solucionar los rezagos y las desigualdades (Muñoz, 2003: 40).

En casi todos los países de América Latina se viven experiencias de EIB. Las condiciones en que han surgido y las maneras como se implantan los sistemas son diferentes. Cada país ha construido su particularidad; así, por ejemplo, Brasil aplica una estrategia participativa y descentralizada para definir los parámetros curriculares diferenciales; Bolivia y Ecuador han logrado importantes avances en la educación indígena e intentan enriquecer toda la educación nacional con la propuesta intercultural bilingüe; Chile comienza en el 2001 un proyecto experimental de implantación de un modelo intercultural bilingüe (Muñoz, 2003: 45). Hablaremos particularmente de tres países con importante población indígena: Ecuador (33.9%), Perú (36.8%) y México (7.5).

Ileana Soto señala que en Ecuador se han vivido procesos sociales que evidencian la decisión de “vivir el derecho a la multiculturalidad”, derecho que ha sido reconocido por la Constitución de la República desde 1979. La interculturalidad, dice Soto, es la última etapa por la que ha transitado el contacto sociocultural entre naciones iniciado con la invasión europea, pasando por la consolidación de los estados-nación. En esta etapa, que aún no se consolida, aparecen las primeras propuestas de reconocimiento y respeto a las diferencias. Se crean organismos oficiales como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe cuya atribución es la educación indígena “en zonas en las que otro idioma, diferente del español, es el medio de comunicación lingüístico de la mayoría de la población” (Soto, 1996: 142). Estos organismos son responsables de la educación del niño indígena, ya que la educación general no se concibe como intercultural (mucho menos bilingüe) en la mayoría de los países.

La interculturalidad entendida, según Soto, como una “relación de articulación entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica en la búsqueda permanente de un

espacio armónico de interrelación social”, queda desarticulada si se concibe exclusivamente para el sector indígena sin constituirse en “una propuesta nacional para un país pluricultural”. Por eso, en Ecuador, afirma, a nivel de la educación básica “de todo el país, se asume el desafío de superar el miedo de acercarse al conocimiento de la diversidad sobre la base del desarrollo de las identidades, primer paso de la construcción de la interculturalidad” (Soto, 1996: 142-144). Así, la Reforma Curricular de 1994 se presentó como la ocasión para proponer la incorporación del enfoque intercultural a la educación general. En ese contexto comenzaron a definirse mecanismos concretos para constituir la interculturalidad como “eje transversal de la educación básica ecuatoriana” y se proponen los contenidos y destrezas para desarrollar en las diferentes áreas curriculares⁹ (Soto, 1996: 145-146).

La institucionalización del enfoque intercultural bilingüe constituye una doble política. Por un lado es una política lingüística que garantiza el derecho de que “cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo” (Godenzzi, 2001), al mismo tiempo que establece lineamientos para proteger, promover y difundir las lenguas indígenas. Y es, también, una política educativa por la que el Estado se obliga a impartir educación básica bilingüe a los niños y niñas hablantes de lenguas vernáculas, así como a estimular en los educandos el desarrollo de una actitud intercultural frente a la diversidad.

En 1993, la Constitución Política del Perú establece que el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación y que fomentará la educación bilingüe e intercultural. Además define como “idiomas oficiales” el español y las lenguas aborígenes, en los lugares en que predominen. La EIB en el Perú es un programa de educación oficial a cargo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI), del Ministerio de Educación.

La diversidad plantea grandes desafíos a la educación. Por ello el enfoque intercultural, que supera la concepción de la diversidad como un problema, supone no sólo respetarla sino utilizarla como un recurso “para enriquecer nuestros modos de

⁹ El 28 de febrero de 2007, en una conferencia titulada “Desafío intercultural en América Latina: caso del Ecuador”, Fabián Muenala se preguntaba si existirá, de parte del Estado, un interés genuino por integrar la interculturalidad, mientras que confirmaba que ese enfoque se aplica únicamente a los pueblos indígenas; y en relación a la educación general, ha quedado en el papel.

aprender; de aprender a ser; de aprender a conocer; de aprender a hacer; y de aprender a vivir juntos” (Godenzzi cit. in Walsh, 2001). Incluir la interculturalidad en la educación implica asumir “la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social” (Walsh, 2001: 11). Para la DINEBI los fines generales de la educación intercultural son: fortalecer y legitimar las identidades culturales; promover un ámbito de aprendizaje que implique libertad de expresión, comunicación y enriquecimiento mutuo; desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación promoviendo la interculturización entre personas, grupos, valores y conocimientos; contribuir a la equidad y mejora de las condiciones de vida y fomentar la aceptación y respeto de las diferencias, tomando la diversidad como recurso para transformar la educación y la sociedad (Walsh, 2001: 22). La interculturalidad es definida por la DINEBI como un proceso continuo de relaciones, comunicación y aprendizaje *entre culturas*, un intercambio que se establece en términos equitativos y en condiciones de igualdad que propician el respeto mutuo y el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos por encima de las diferencias.

El nuevo paradigma de EIB propone un bilingüismo en el cual se aprende la lengua materna instrumental y el castellano como lengua franca de comunicación con las otras culturas. Como señalan Chuquimamani y Quishpe, “existe la necesidad de apropiarse de la otra lengua, en nuestro caso del castellano, porque es la única lengua en la que todos los peruanos y hablantes de otras lenguas podemos comunicarnos” (Chuquimamani y Quishpe, 1996: 332); se propone el término intercultural en substitución de bicultural, entendiendo el prefijo “inter” no sólo como relación, sino también “en términos de plurirrelación”, una concepción que se extiende a “las múltiples relaciones biculturales con los diferentes mundos indígenas” (Speiser, 1996: 111). En ese sentido sólo el indígena tiene el privilegio de ser educado con una filosofía intercultural y bilingüe. Lo que visto desde afuera resulta ser ventajoso, es decir, al niño indígena se le ofrece la posibilidad de desarrollar sus habilidades de trato con la diversidad, de expresar y ver el mundo desde la perspectiva de dos lenguas, lo que implica un desarrollo particularmente dinámico de la mente humana. Sin embargo, visto desde dentro los mismos indígenas no aprecian mucho este tipo de educación pues lo ven como “especial”, en el sentido de inferior, para la educación no-indígena (Speiser,

1996). Por eso, la tarea de la DINEBI, así como sus reflexiones sobre la diversidad cultural y la interculturalidad, que hasta ahora ha apuntado hacia la educación del niño indígena en las zonas rurales, debe extenderse a las zonas urbanas. Como lo subraya Godenzzi, esa es una “tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores campesinos o indígenas” (Cit. in Walsh, 2001: 4).

Interculturalidad ha sido el término dado por la UNESCO a los programas de educación que toman en cuenta la diversidad y están dirigidos a los pueblos indígenas. Al respecto, Sylvia Schmelkes afirma que “en México cometimos el error de llamar a la modalidad educativa bilingüe destinada a poblaciones indígenas ‘intercultural bilingüe’”. Se ha generado la percepción equivocada de identificar intercultural con educación indígena como si la población indígena fuera la única que necesitara aprender a ser intercultural; pero no es así, insiste Schmelkes, “la educación intercultural tiene que ser para todos”, porque “si no es para todos, no es intercultural”(Schmelkes, 2005) ¹⁰.

En México, la primera propuesta pluralista de educación, llamada bilingüe bicultural, se institucionaliza en 1976 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Bartolomé señala que la DGEI suponía la existencia de un “idioma indio”, pues, con frecuencia se enviaban maestros indígenas a comunidades que hablaban lenguas diferentes (Bartolomé, 1996: 6). La más reciente propuesta educativa, contemplada en el Programa de Educación 2001-2006, continúa los esfuerzos iniciados por los tres gobiernos anteriores y plantea profundizar el énfasis en la equidad y calidad de los aprendizajes (Muñoz, 2003: 45). Hablamos del proyecto de EIB. En 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que es responsable de la educación del niño indígena. Esta Coordinación tiene tres propósitos fundamentales: elevar la calidad de la educación destinada a los pueblos indígenas en general; ampliar el acceso de los indígenas a una oferta educativa culturalmente relevante a todos los niveles educativos y , finalmente, desarrollar una educación intercultural.

En 2004 la SEP-CGEIB publica un documento titulado *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe* que sintetiza las leyes y los reglamentos que dan

¹⁰ La CGEIB agregó una ‘y’ para separar la identificación bilingüe-intercultural. Esta instancia oficial de coordinación es responsable tanto de la educación indígena (bilingüe) como del enfoque intercultural para todos (en coordinación con otras dependencias).

fundamento a la educación indígena y a la modalidad intercultural bilingüe. Entre esas normas se incluyen no sólo leyes y programas nacionales sino, también, acuerdos y declaraciones internacionales suscritos por México. Estos últimos, como ya se mencionó, empujan las reformas que suponen los primeros. Entre los documentos internacionales se mencionan: el Convenio 169 de la OIT y las Declaraciones Universales sobre la diversidad cultural y sobre los derechos lingüísticos y la Declaración Mundial de Educación para Todos. Entre las normas nacionales están, por supuesto, la Constitución Política que desde 1992 reconoce la constitución pluricultural de la Nación y la existencia “formal” de los pueblos indígenas, y en 2001 establece varios derechos con respecto a esos pueblos, entre los que se incluye recibir educación en la modalidad de intercultural bilingüe; otras leyes importantes reglamentan sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y la discriminación, etc. Se incluyen asimismo normas jurídicas que se desprenden de programas sexenales como el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación del periodo 2001-2006 (de los que hablaremos más, junto con la Constitución, en otro capítulo).

Se concibe la interculturalidad, según ese documento, como “una forma de vida ciudadana en relación comunicativa horizontal, respetuosa, incluyente y equitativa” con lo que se “propicia el surgimiento de aquellos sujetos que históricamente habían permanecido invisibles, marginados de los procesos políticos, económicos y sociales” (SEP, 2004: 9). Aclaremos dos imprecisiones observadas en esa concepción. Primero, a quienes llama ‘aquellos sujetos’ no van a surgir con el ejercicio de la interculturalidad; al contrario, ya lo hemos dicho, si se contempla la interculturalidad como posible solución a los conflictos entre las culturas es porque los indígenas siempre han manifestado su descontento y ahora son más visibles y audibles que nunca. Segundo, cabe preguntarse cómo se pretende que dejen de ser ‘invisibles’ si la educación intercultural no se dirige a toda la ciudadanía, sino exclusivamente a la población indígena. Más adelante, se señalan los beneficios del bilingüismo, afirmando que “las personas bilingües tienen más de una manera de relacionarse con el mundo” (SEP, 2004: 10) y por lo mismo tienen a su alcance “más de una manera de dar significados” a las diferencias. De manera que -continúa el documento-, “el bilingüismo, *en particular*

cuando hablamos de pueblos indios, es una condición indispensable¹¹ para el ejercicio de la interculturalidad” (10). Esto quiere decir, por un lado, que aquellos indígenas que no aprendan español no tendrán la oportunidad de conocer lo importante que es la otra cultura, la del no-indígena (y eventualmente las otras culturas indígenas) y, por el otro, que la posibilidad de que el hispanohablante aprenda alguna lengua indígena para poder ejercer la interculturalidad ni siquiera se contempla.

Sin embargo, la EIB presupone una acción educativa bidireccional, es decir, es destinada a la población indígena y se adapta a sus necesidades y condiciones culturales y lingüísticas y apunta también a la población no indígena con el objetivo de prevenir y eliminar la discriminación y las formas “ocultas” de racismo; fomentando, al mismo tiempo, el reconocimiento y respeto de las diferencias. Por tal razón, en el Programa Nacional de Educación se anuncia la política de educación básica con enfoque intercultural para todas las escuelas del país. Hasta ahora la EIB se ha posicionado en el sector de la educación indígena y en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria para los cuales se diseñan los materiales educativos seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos y su pertinencia, dejando un vacío de cobertura en secundaria y en escuelas normales, así como en todo el sistema de educación general. Se tiene que considerar que la educación secundaria, contrariamente a la primaria, se imparte con “una orientación monolingüe y monocultural en detrimento de las lenguas y culturas indígenas del país” (SEP-CGEIB). Sin embargo, en 2004, Sylvia Schemelkes señala que la Reforma de la educación secundaria proyecta un nuevo currículo con un enfoque intercultural cuyo propósito es que los alumnos de secundaria tengan la oportunidad de conocer más sobre la riqueza cultural del país; que se incluye la EIB para las regiones indígenas, no estableciendo secundarias indígenas, sino planeando que en las localidades en las que haya 30 % o más de población indígena se imparta a todos los alumnos una asignatura de Lengua y Cultura Indígena, proyecto que se ha iniciado en los 8 estados en los que están presentes las 8 lenguas con mayor número de hablantes. Se dispuso, además, que a partir de 2006 la asignatura de Lengua y Cultura indígena se impartiría con carácter de obligatoria. Por último, desde 2004, el currículo para preescolar es “una propuesta ya intercultural” que busca desarrollar desde la

¹¹ Las cursivas son nuestras.

infancia el aprecio de la diversidad como riqueza, lo que para Schmelkes es “una muestra de los avances de un país que no sólo se ha reconocido como pluricultural, sino que aspira a ser cada vez más intercultural” (Schmelkes, 2005).

Muñoz notaba, en 2003, que los servicios para indígenas se concentran en las regiones de origen, lo que hace “prácticamente inexistente la experiencia institucional de esta educación en zonas urbanas”. Sin embargo, se han hecho avances en las zonas urbanas con el fin de implementar la educación intercultural¹². En el Distrito Federal, desde 2004, se implanta el programa de EIB en escuelas generales de educación básica que atiende a población indígena, como resultado de una de las políticas educativas del PNE 2001-2006. De acuerdo con un comunicado de la CGEIB¹³ en la ciudad de México habitan unos 500 mil indígenas, que hablan alrededor de 50 lenguas y variedades dialectales, cuyos niños asisten a las escuelas generales. En el ciclo escolar 2004-2005 se puso en marcha la EIB en 96 escuelas, 20 de nivel preescolar y 50 de primaria, y 38 Unidades de servicios de Atención a la Educación (2005). En otro comunicado se afirma que la SEP asegura una educación intercultural para todos mediante la capacitación de docentes y personal directivo, así como de los planes de estudio, además se anuncia que “para el próximo ciclo escolar todas las primarias del D.F. tendrán un enfoque intercultural en sus actividades y programas” (2005)¹⁴.

Para terminar, Muñoz nos invita a reflexionar sobre la situación en que se encuentra esta “nueva” modalidad educativa con la siguiente pregunta: “¿por qué la propuesta intercultural bilingüe, después de unos 20 años de acunamiento desde esos proyectos innovadores, no ha podido generalizarse o implantarse exhaustivamente en ningún país del continente?”; si bien, continúa, son conocidos los avances en las reformas educativas de Bolivia y Ecuador, la propuesta no ha sido asumida completamente por el sistema de la educación pública nacional (Muñoz, 2003: 24). En el caso de México, por ejemplo, “la educación indígena mexicana escolarizada corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse y apropiarse de una política intercultural”; y los discursos hacen uso de términos

¹² Con respecto a la educación en el D.F., agradecemos la información y apoyo de los funcionarios de la CGEIB: Sylvia Schmelkes, Alicia Schulz, José Francisco Lara y Jorge Ramírez.

¹³ Publicados en la página web oficial.

¹⁴ Se trata del ciclo 2006-2007. No tendremos oportunidad de documentarnos al respecto.

ambiguos, tales como “calidad, interculturalidad, transparencia”, con los que se pretende promover una mágica alianza y solidaridad social entre sectores culturalmente diferentes, potencialmente antagónicos” (Muñoz, 2003: 25). Para este analista el futuro de las reformas educativas depende de cómo se interpreten los procesos sociales de las poblaciones indígenas y sobre todo de la apertura a su participación, ya que “proyecto institucional o proyecto de autodeterminación es el dilema que las políticas interculturales no pueden ignorar y dificulta la apropiación comunitaria de la doctrina de la interculturalidad (Muñoz, 2003: 40). A pesar de esa situación, reconoce, no todo el panorama es negativo y es un buen avance que “el sistema educacional manifieste una voluntad política de apertura y de alianza con las bases sociales” (Muñoz, 2003: 59). Con una visión más optimista, afirma López (1996: 33) que, pese a todas las limitaciones, las propuestas de educación bilingüe “han constituido experiencias educativas más democráticas”.

Capítulo 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROPUESTA DEL PRESENTE ESTUDIO

2.1. Los Libros de Texto Gratuitos (LTG) para la Educación Básica

El libro de texto forma parte del material didáctico. Aunque no es el único instrumento que utilizan profesores y alumnos, es, en cambio, el más importante. Los libros de texto son elaborados para la enseñanza y cumplen con determinados lineamientos. Hablaremos de los libros de texto gratuitos (LTG) y de su función como instrumentos para la educación oficial, así como de algunos estudios sobre los mismos.

El libro de texto ha sido privilegiado como instrumento de poder para la transmisión no sólo de conocimientos, sino de ideología. Ya desde el siglo XIX eran revisados por las autoridades que exigían que se cubrieran los programas oficiales correspondientes. Aunque durante ese siglo y la primera mitad del XX, los libros no eran gratuitos, se editaban libros destinados a toda la República como *Historia Patria*, de Justo Sierra, y textos de lectura que se ofrecían a bajo precio. Sólo en la época de la escuela socialista, la SEP produjo libros que no tenían el carácter de obligatorios; pero eso duró muy poco, ya que en 1940 se funda una comisión encargada de examinar el contenido, las ilustraciones y su relación con los programas de estudio. Comienza así un periodo de centralización y control que sigue vigente. El Estado nacionalista se ve forzado a controlar el libro de texto hasta “poder orientar en su provecho su concepción y su uso”, ejerciendo sobre él “un monopolio” desde su concepción hasta su difusión (Martínez, 2004).

En 1959, por decreto presidencial de Adolfo López Mateos, se crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), cuyo objetivo era editar y distribuir de manera gratuita los LTG para todos los niños de todas las escuelas primarias. La justificación fue que había un alto índice de deserción y muchas familias sin posibilidades para adquirir los libros para sus hijos. En 1960 se inició la publicación y distribución de los LTG, pero no fue sino recién en 1968 que se logró cubrir todo el currículo, es decir, 36 libros para los 6 grados de primaria. Dos objetivos se propone el

Estado con la gratuidad de los libros: uno, responder a la demanda de educación de los grupos más desfavorecidos; y dos, “aprovechar la oportunidad de transmitir normas y valores, así como su proyecto de sociedad” (Canales, 2003). Los LTG no sólo son gratuitos, sino también obligatorios; de esta manera se logra la uniformidad de los contenidos educativos en toda las escuelas primarias del país, públicas y privadas.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 fue el motor que propulsó una reforma mayor que cubrió todo el sistema educativo. Propuso renovar los planes y programas de estudio, así como los LTG. Los primeros en reelaborarse fueron los libros de historia, cuyo objetivo era “no ocultar el pasado histórico por doloroso que fuera”. Esos libros provocaron una fuerte “confrontación entre convicciones personales o las tomas de posición partidista y una interpretación oficial del devenir del país”; resultado: los libros no se distribuyen (Canales, 2003). A partir de 1997, establecida la obligatoriedad de la educación secundaria, se inicia la distribución de LTG para ese nivel a las escuelas públicas. Esos libros, como veremos en el análisis, no son editados por la SEP, aunque, por supuesto, son revisados y autorizados en el caso de cumplir con los planes y programas de estudio. Cada año se abre una convocatoria para que los autores o editoriales sometan a evaluación de la SEP sus obras; los libros autorizados se publican en una lista ‘oficial’ de la cual los maestros seleccionan el libro que necesitan para impartir su asignatura¹⁵. Obviamente, los planes y programas de estudio los determina el gobierno federal y los libros tienen que cumplir con los contenidos y los objetivos oficiales.

Mucho se escribió para criticar -o para mitigar los ataques- contra los LTG que resultaron de la renovación de 1992, sobre todo contra los libros de historia. Los primeros libros de historia, que se pretendía poner en circulación para el ciclo 1992-1993, fueron el resultado de un “Programa Emergente”. Dice Aurelio Asiain que “buena parte de la polémica en torno a estos libros se ha referido no a su contenido sino a la forma en que fueron asignados”. Sin embargo, las críticas y acusaciones fueron agudas, pues se decía que estaban plagados de omisiones, vaguedades, temas mal explicados y juicios incorrectos y que “traicionan el espíritu que los había animado, herían el pasado

¹⁵ La lista oficial incluye hasta 400 obras. Por ejemplo, este año se publicó en la web la lista oficial de libros de Historia y Formación cívica y ética para tercer grado con 13 o 14 títulos para cada asignatura.

histórico e iban en contra de la nacionalidad” (Aguilar, s/f). Se critica que hay parcialidad en la elección de los temas, que han sido tratados con desigualdad, que falta la dimensión moral perdida por el trato impersonal de los personajes históricos, etc. Pero también hay algunos aciertos, dicen Asiain y Paz; por ejemplo, los periodos traumáticos de la colonia y el porfiriato son vistos sin prejuicios. Aunque siguen siendo convencionales y manipuladores, los libros tratan algunos temas con una visión más realista. A partir de 1992, se inició la reelaboración de todos los LTG, a través de un concurso abierto a los autores. Algunos problemas que originó esta medida fue que algunos concursos se declararon desiertos; 7 libros que ganaron –particularmente de historia- no fueron autorizados por la SEP para su publicación; otra consecuencia ha sido la heterogeneidad, pues los libros tienen distintos estilos, criterios y concepciones pedagógicas, no sólo entre las asignaturas, sino incluso dentro de la misma materia para los diferentes grados. El proceso de renovación duró siete años (1992-1999).

En opinión de Jean Franco, en México “falló la modernización de los libros de texto de historia”, pues los sectores tradicionales se opusieron a las reformas que significaban “deshacer precisamente uno de los mitos más útiles para apoyar la visión de México como baluarte del orgullo nacional” (Franco, 1993): el mito de los Niños Héroes. Un estudio más amplio sobre la polémica que provocó la nueva visión de los LTG analiza y compara los debates que estallaron en México (1992) y Estados Unidos (1994) cuando en ambos países se intentó renovar la concepción de la enseñanza de la historia. El autor concluye que en Estados Unidos la educación es descentralizada, por lo tanto, el resultado de las polémicas fue revisar y corregir el proyecto para los “estándares”. En cambio, en México la educación es uno de los pilares del gobierno federal, ya que los LTG son para todo el país y son obligatorios; el resultado fue descartar la serie de 1992 (Aguilar: 1995).

Otro estudio más profundo sobre los LTG, cuyo corpus lo constituyen los libros de texto de historia y civismo para primaria aprobados oficialmente desde 1923 hasta 1999, se plantea como objetivo “analizar el sentido atribuido a la noción de ciudadanía” y su relación con la constitución del sujeto político en los libros de texto, dentro del marco de las políticas públicas de los distintos gobiernos. Es un documento interesante

del cual nos podremos servir, pero que no toca ni lo relativo a pluriculturalidad ni a la educación para la interculturalidad.

El último trabajo que queremos mencionar es un artículo de la revista *América Indígena*, titulado “La educación intercultural en México”, escrito por Virginia Molina Ludy. La autora comienza el artículo subrayando que la educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas no resuelve el problema de la discriminación que practica la otra parte de la población. Por lo tanto, es “indispensable modificar la manera en que la diversidad es percibida” ya que los niños han aprendido en la escuela que los indígenas son algo del pasado y que quedan todavía ‘algunas cosas’ de ellos. Afirma que “este fue el tono general de los libros de texto para primaria hasta 1991”. Reconoce que la escuela primaria ha tenido un papel central en la “construcción de la nacionalidad” que enfatizaba la homogeneidad de la población nacional, “enmascarando la pluralidad cultural del país bajo el símbolo del mestizo”.

Para Molina Ludy los nuevos LTG (1993) presentan otra imagen del país. Los LTG que comenta son los libros integrados de 1º y 2º grados, los libros de historia de 4º grado de 1982 y 5º grado de 1999, y geografía de 4º grado de 1999. En los LTG el niño aprende que hay personas diferentes en México, que hablan diversas lenguas y que la diversidad enriquece. Sin embargo, subraya Molina, “el fomento de la tolerancia no va acompañado por otros contenidos necesarios”. Menciona también que permanece la confusión entre las nociones de indio, indígena y etnia, y que no se aclara que el término indio tiene una “fuerte carga discriminatoria”. Igualmente, que persiste “el estereotipo de la visión estática de los pueblos indios” pues son representados como sociedades sin historia comparados con la sociedad mestiza en torno a la cual fluye el contenido de los libros de historia. La conclusión a que llega la analista es que, a pesar de que se presenta un país multicultural, “aún hace falta incorporar los contenidos necesarios para lograr una verdadera educación intercultural, que requiere no sólo saber que existen los otros; también hace falta comprender la relación que se establece entre los grupos y el fomento de los valores que acompañan al respeto hacia la diferencia”.

El análisis crítico que nosotros proponemos constituye un análisis más detallado del discurso pedagógico de los LTG, a partir de un corpus constituido por textos tanto de primaria como de secundaria de tres diferentes asignaturas: historia, geografía, y

formación cívica y ética. El objetivo está enfocado, particularmente, a la visión pluricultural e intercultural de los discursos verbales e iconográficos. Los LTG que analizamos corresponden a ciclos escolares que se ubican dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006, y forman parte de la renovación que terminó en 1999.

2.2. Planteamiento de la problemática e hipótesis

El discurso pedagógico, controlado y vigilado por la sociedad hegemónica (dominante), reproduce y mantiene el modelo de la civilización occidental y, de esa forma, niega por omisión la existencia de otro saber. Guillermo Bonfil insiste en que “el proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana” (Bonfil, 19994: 10). El autor propone una reflexión en la cual se vislumbre “la necesidad de formular un nuevo proyecto de nación que incorpore como capital activo todo lo que realmente forma el patrimonio que los mexicanos hemos heredado” (Bonfil, 1994: 12). Por ejemplo, incorporar su manera de entender y aprovechar los recursos naturales, sus conocimientos y tecnologías, sus formas de organización para la producción y el consumo; en una palabra, la experiencia milenaria de los pueblos del ‘México profundo’ (de los grupos indígenas) que nos han demostrado, a pesar de los intentos por negarlos, que es posible vivir con concepciones del mundo diferentes –quizá alternativas- a la occidental capitalista y que las culturas no son fijas, sino que se transforman, se recrean y se adaptan para seguir vigentes.

El discurso reúne a determinados individuos, agrupa y al mismo tiempo excluye, para diferenciarlos de otros individuos o grupos. Los textos escolares muestran el saber de un solo grupo, un saber que los identifica al mismo tiempo que los diferencia del ‘otro’ como si ese otro no existiera, a fuerza de negar su saber.

Existe, ya lo hemos visto, un organismo del estado que contempla la EIB para los pueblos indígenas en zonas rurales. Este organismo se encarga de elaborar los programas y materiales para alcanzar su objetivo, es decir, que los niños indígenas reciban la educación primaria obligatoria¹⁶ y que aprendan su lengua nativa y el español. Es

¹⁶ La secundaria es considerada obligatoria en la educación general y parece ser que se realizan proyectos para que lo sea también en la EIB

posible que con este sistema de educación se propicie un espíritu intercultural entre pueblos indígenas, y, por lo menos virtualmente con el resto de la población.

Por el “resto de la población” se hace referencia a indígenas que no viven en zonas rurales sino en la ciudad y a no-indígenas –mestizos, negros, inmigrantes- que viven ya sea en zonas urbanas o rurales; y llamaremos educación general a la dirigida, precisamente, a esta población. Cabe mencionar que, obviamente, para esta población el sistema no es bilingüe¹⁷, pues no se le enseña al alumno del “sistema general” ninguna lengua vernácula y tampoco se califica de intercultural a este sector de la educación.

Es aquí donde observamos parte del problema. ¿Por qué la educación de las zonas urbanas y dirigida a la población hispanohablante no se califica de intercultural? ¿La educación general no requiere ser intercultural? ¿Por qué los indígenas necesitan ser interculturales y los mestizos¹⁸ no? ¿No es ésta otra visión unidireccional y discriminatoria de la educación?

Según Ruth Wodak, los cambios en el lenguaje pueden provocar cambios sociales, es decir, provocar comportamientos, causar reacciones, porque lenguaje y sociedad están en constante interacción. Las mismas palabras cambian su sentido según el contexto histórico y social y el sujeto que las usa. Pero también puede adoptarse un léxico que vaya con la época, es decir, un léxico que aparentemente atribuya prestigio y contemporaneidad, pero usar esos vocablos en el discurso no implica forzosamente comulgar con la ideología que conllevan, ni la intención explícita de actualizar su sentido en la práctica.

El discurso oficial de la educación institucional hace uso de términos nuevos en el léxico global, términos que gozan de prestigio y aceptación como: multiculturalidad, interculturalidad, diversidad cultural, diálogo, etc. Cabe preguntarse hasta qué punto el sentido y la ideología que esos conceptos conllevan corresponden a la intención ideológica reflejada en los discursos pedagógicos contenidos en los textos escolares.

Aquí observamos la otra parte del problema. En los libros de texto para la educación básica que el gobierno distribuye gratuitamente no se define la educación como intercultural. ¿Dónde queda la interculturalidad de que hablan los discursos

¹⁷ El sistema bilingüe para la educación general lo constituyen escuelas privadas que educan simultáneamente en español y alguna lengua extranjera.

¹⁸ Por economía vamos a llamar *mestizos* a todos los que no identificamos como indígenas.

políticos en este sector de la educación? ¿Se refleja, efectivamente, en los textos escolares? ¿Cómo se representan la historia y la sociedad de los pueblos indígenas? ¿Cómo se reproduce, a través de los textos escolares, el discurso monocéntrico? ¿Cómo funciona el discurso pedagógico en la reproducción de las relaciones sociales? ¿Cómo construye el discurso pedagógico los hábitos de los niños? ¿Qué significa que México sea un estado multicultural siguiendo el discurso pedagógico? ¿Qué datos nos indican si se educa a los niños mestizos en la interculturalidad?

Se debe hacer notar que la problemática que observa este estudio sólo incluye el nivel de educación básica que en México comprende primaria y secundaria y que es obligatoria.¹⁹ Por otro lado solo hace referencia a los libros de texto oficiales y gratuitamente distribuidos. Esta aclaración es importante porque, como ya se ha dicho, en México la educación se imparte en dos sectores, el público y el privado. Los libros de texto del gobierno son obligatorios para el nivel de la educación primaria (los dos sectores comprendidos). Ahora bien, mientras el sector público no utiliza otros textos, el privado puede incluir algunos libros no ‘oficiales’ con contenidos que quedan fuera de nuestro alcance. Por lo que al nivel de secundaria se refiere, los textos son obligatorios solo para el sector público, ya que el sector privado puede hacer uso de otros textos diferentes, siempre que se cubran los programas de estudio oficiales.

Aun con las puntualizaciones hechas, creemos que la problemática y las hipótesis son aplicables a ambos sectores de la educación. Esta conclusión resulta del hecho de que los planes y programas son obligatorios para todos; y ninguna escuela en este nivel es autónoma o independiente de la SEP²⁰. Constatar este hecho no significa que los alumnos de ambos sectores –público y privado- reciban una preparación equivalente para hacer de ellos ciudadanos “útiles a la sociedad”, para decirlo con un tropo.

Como hipótesis para estudios posteriores, se plantea que el sector de la educación pública, debido a su población multiétnica, sobre todo en zonas urbanas como la ciudad de México, logra por el hecho de ser ‘zonas de contacto’ una involuntaria relación

¹⁹ Se incluye en educación básica el nivel preescolar que también es obligatorio, pero no forma parte de este estudio porque por un lado no se les enseña a leer y escribir (al menos en las escuelas públicas) y por lo mismo no tienen textos.

²⁰ Las escuelas como el Liceo francés y el alemán parece ser que no cumplen con este esquema.

intercultural; y sus alumnos, una apertura hacia la comprensión de la igualdad en la diferencia.

Para los fines del presente estudio se plantea la hipótesis de que la actitud del gobierno al adoptar un nuevo léxico multicultural e intercultural en su discurso refleja únicamente la intención de modernizar su imagen. Hablar de la pluriculturalidad del país no es resultado de una conciencia de reconocimiento de los pueblos indígenas y la reivindicación de sus derechos. Hablar de multiculturalidad e interculturalidad no implica la decisión política de inculcar esa ideología a la sociedad a través de la educación.

Vamos a demostrar que este nuevo lenguaje no refleja su sentido y la ideología que él implica en las representaciones y en la ideología contenidos en el discurso de los textos escolares que aquí se analizan. No hay una intención intercultural por parte del estado en el sistema educativo, pues la noción de interculturalidad como imperativo ético no está contemplada en el marco jurídico de la educación, ni hay una reforma en los textos con respecto a las representaciones estereotipadas de los pueblos indígenas. Por lo tanto, la enseñanza del niño mestizo no estimula, abierta y honestamente, la conciencia intercultural. No existe la decisión política de educar al futuro ciudadano en la interculturalidad.

2.3. Constitución del Corpus

En este apartado vamos a hablar de la selección del corpus sobre el que vamos a aplicar el ACD. Se ha dicho que el objetivo de este estudio es analizar el discurso pedagógico; por eso el corpus lo constituyen textos que se utilizan como material didáctico a nivel de la educación básica en México. Comencemos por decir que los libros denominados “Libros de Texto” son distribuidos gratuitamente por el gobierno. Esa gratuidad no implica libertad; al contrario, los libros de texto son obligatorios. Es esa una de las razones por la que han sido seleccionados para este estudio.

Dos procedimientos de inclusión se aplican a los textos escolares de primaria: uno, son obligatorios; y dos, los edita una institución gubernamental, la SEP. En el reverso de la portada de los libros se lee: “Este libro de texto ha sido elaborado por el

Gobierno de la República y se entrega en forma gratuita a los niños de las escuelas primarias del país”. Esta es otra razón por lo que fueron seleccionados: la distribución masiva dentro del sistema de educación general. Aunque no se especifica que son obligatorios –la Ley General de Educación establece la utilización obligatoria de los LTG. Dos conclusiones se imponen, primero, los libros se distribuyen gratuitamente a todas las escuelas primarias –públicas y privadas, excluyendo la EIB. Segundo, los mismos textos aclaran que se han tenido en cuenta las sugerencias recogidas en foros, en concursos y la colaboración de especialistas y profesores, pero los contenidos son supervisados y evaluados de acuerdo con los planes y programas de educación oficiales y estos sí son obligatorios. La medida de distribución gratuita si bien es benéfica también es excluyente ya que deja fuera de competencia a otros productores y, por ende, otros contenidos²¹.

Consideremos ahora los libros de texto para secundaria. Desde el año 2000 los libros se distribuyen gratuitamente (al principio son prestados y a partir del 2004 se donan a los alumnos)²². Estos libros no son editados por la SEP, sino por editoriales particulares. En el caso del libro de *Historia de México* por Ediciones Castillo; y en el de *Formación Cívica y Ética 3*, por la editorial Larousse.

Los contenidos, aunque no son supervisados directamente por la SEP, son evaluados de acuerdo con los planes y programas. Los autores del libro de historia aclaran en su prólogo: “La obra se desarrolló siguiendo el programa señalado por la Secretaría de Educación Pública”.

Se seleccionaron estos libros de texto para la educación básica por las características mencionadas: 1) la supervisión de contenidos por un organismo gubernamental; 2) la distribución gratuita; 3) la cobertura amplia de lo que llamamos educación básica general (hay libros para los 6 grados de primaria y los 3 de secundaria, para el sector público y privado y para todas las materias curriculares).

²¹ La SEP inició en 1992 un proceso de renovación de materiales didácticos y pide la colaboración de maestros, alumnos, madres y padres de familia para el “mejoramiento sistemático y permanente de los textos”. Los textos que aquí se estudian son ediciones revisadas de la edición de ese año.

²² Para el sector privado de la educación es posible (por cuestión económica, evidentemente) adoptar otros libros de texto (primaria o secundaria) que no son considerados en este estudio, por lo tanto habrá contenidos que difieran y a los que no nos es posible acceder.

El corpus lo constituyen 4 libros de texto: 2 del nivel primaria y 2 de secundaria. Los libros de primaria seleccionados corresponden a un nivel intermedio de la educación primaria. Por esa razón consideramos que contienen una información más amplia y precisa. Son los siguientes:

(1) *Historia Cuarto grado*

(2) *Geografía Cuarto grado*

Los libros de secundaria corresponden al último grado y consideramos que contienen información más completa y profunda, pues se trata de alumnos mayores (14 a 16 años).

Son los siguientes:

(3) *Historia de México*

(4) *Formación Cívica y Ética 3*

Hemos seleccionado textos de historia, geografía y formación cívica y ética porque consideramos que las macroestructuras temáticas y los tratamientos específicos de estas materias –ya sea verbal o iconográfico- son idóneos para transmitir contenidos ideológicos y despertar la conciencia nacional. En ellos podremos descubrir si una visión intercultural es reflejada. Información detallada de cada uno de los textos se proporcionará a la hora del análisis de los mismos.

Capítulo 3

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y educación

En este apartado revisaremos algunos elementos conceptuales que están en estrecha relación con el tema del presente estudio, con el fin de establecer un marco que nos sirva de referencia y haga operativos los conceptos a la hora de analizar el discurso pedagógico de los libros de texto gratuitos.

Antes de explicar qué entendemos por multiculturalidad e interculturalidad habría que determinar qué es para nosotros la cultura. Por cultura podemos entender los modos de vivir o de ser, compartidos por los miembros de un grupo. Eso incluye su forma de relacionarse con el mundo, ya sea con la naturaleza, con los demás y hasta consigo mismo. Las expresiones materiales son parte de la cultura, pero ésta no se reduce a ellas: “lo central de la cultura no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten; son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que nos relacionamos con el mundo” (Zúñiga, 1997). La cultura es un producto social que podemos entender como una especie de ente vivo. Con eso queremos decir que no es estática ni homogénea, ni tampoco es un conjunto de elementos juxtapuestos e intercambiables. La cultura es dinámica. Por eso Gunther Dietz afirma que no existe como una unidad sustantiva, sino como forma. De manera que a lo que llamamos cultura es a la forma en que se nos presenta la organización de la diversidad humana que la constituye. Cada miembro con su visión del mundo, con sus opiniones particulares y diferentes, pero que pueden ser equivalentes no excluyentes, de manera que no se diluye la identificación del grupo como tal (Dietz, 2003: 81). Esa concepción de la cultura como una diversidad organizada nos permite concebirla como algo dinámico, cambiante, abierto, en constante negociación de prácticas y valores, de sentidos y significados. Las culturas son procesos que crecen, se transforman con el contacto con otras culturas porque son “procesos en frontera”. Esas fronteras no solo existen para separar lo ajeno de lo propio, sino que existen también al interior de lo se podría denominar “nuestra

cultura.”. Es decir “lo otro” está también dentro. Necesitamos apropiarnos de lo ajeno porque las culturas crecen “con y desde el otro”, aunque apropiarse de lo ajeno es un proceso conflictivo, de lucha por el poder entre los grupos sociales. El grupo hegemónico que logra instrumentalizar lo propio, lo explota para sus intereses particulares (Fornet-Betancourt, 2000: 69). Una matriz cultural, bien que en continua transformación, asegura la continuidad del grupo que depende también de la autoadscripción y la adscripción externa de sus miembros. En el seno de una matriz cultural existen varias tradiciones, que también están en pugna, así que lo que llamamos ‘nuestra cultura’ no tiene por qué ser definida como “monotradicional”. Eso significa que la “cultura nacional”, supuestamente compartida por todos, no es otra cosa que una representación ideológica que enmascara de “supuesta unidad nacional”, la reducción de las culturas a una sola, la hegemónica, y condena a la marginalización a las culturas diferentes (Fornet-Betancourt, 2000: 70).

Toda vez que la cultura es la forma en la que se organiza la diversidad intragrupal, es necesario pues que sus miembros negocien los significados que serán validados. Esos significados funcionan como “redes de sentido”, esquemas de hábitos que los miembros internalizan a través de la “rutinización”, es decir, la práctica constante de vida cotidiana, su reiteración por las diferentes instituciones, etc. Son esquemas que constituyen el llamado *habitus* (término de Bourdieu) y que regulan el comportamiento, la acción y reacción de los miembros de una determinada cultura. El *habitus* es un sistema de disposiciones, condicionamientos, perdurables, transferibles; estructuras que generan prácticas sociales que no son conscientes. Son como patrones enraizados en la mente, en el comportamiento del individuo y del grupo. Los prejuicios y estereotipos raciales son ejemplo de estos condicionamientos que se arraigan en el *habitus* de los miembros de grupos dominantes, afectando las condiciones de existencia de todo grupo que es percibido como diferente (Dietz 2003:104-106). La cultura “rutinizada y habitualizada” se convierte en un recurso identitario utilizado para delimitar a los grupos, es decir, es generador de etnicidad (Dietz, 2003: 106).

La nación tampoco es una esencia primordial, es un “constructo” del nacionalismo. Así, grupo étnico y nación son “artefactos culturales”, es decir, mecanismos con los cuales se constituyen “comunidades imaginadas” que para dotarlas

de “esencia” se autoproyectan, de manera ficticia, al pasado de donde obtienen la materia para “inventar tradiciones” que arraiguen al grupo en un “origen mítico común”. La nación es, pues, un invento cultural que agrupa a sus miembros, a través de una “identificación en el fondo ficticia”, cuyas tradiciones inventadas sirven para inculcar valores y normas de comportamiento que luego reproducen sus aparatos ideológicos, como el sistema educativo (Dietz, 2003: 87-88). Así se logra que “el sentimiento de identidad nacional” cree “una lealtad de grupo” a un invento llamado estado-nación que ha sido el resultado del proyecto de uno de los grupos culturales y que ha impuesto su versión histórica con la intención de construir la memoria colectiva dejando fuera a las otras tradiciones, desde ese momento calificadas como diferentes y ajenas: “se institucionaliza así no sólo la memoria autorizada, sino asimismo el olvido igualmente sancionado de las demás tradiciones” (Dietz 2003: 94-97).

Por *nacionalismo* podemos entender una doctrina ideológica y un universo simbólico que sirven de fuente de sentimientos. Y esa fuente fluye abundantemente cuando se trata de la institución educativa. En un estado-nación, el grupo dominante con su proyecto homogeneizador se encarga de nacionalizar al resto de la población para convertir en realidad nacional lo que es una ficción. Pero se enfrenta a conflictos con todos los otros grupos culturales que alberga en su interior, grupos que están en constante resurgimiento y buscando ser reconocidos para recuperar su propia especificidad y su derecho a ser diferentes. Volveremos a la educación más adelante; por ahora retomemos el tema de la cultura y la diversidad.

Pasemos ahora a hacer algunas precisiones terminológicas. La *multiculturalidad* será para nosotros meramente un concepto descriptivo con el que se hace referencia al reconocimiento de la coexistencia de diversas culturas, sin tomar en cuenta el tipo de relaciones que se establecen entre ellas, concebidas como aisladas e incluso opuestas. Aparecido y utilizado principalmente en Estados Unidos, Canadá y Europa, hace referencia a diversidades generadas por la inmigración. En cambio, *pluriculturalidad* es el término utilizado en América Latina. Es “reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos”, en una realidad que se compone de mestizaje, resitencia cultural y revitalización de las diferencias (Walsh, 2001: 6). Para

esta noción, la diversidad es histórica y actual; por tanto, las diferentes culturas conviven y se interrelacionan de forma asimétrica en un espacio territorial formando una “unidad” o totalidad nacional.

En lo que concierne a la *interculturalidad*, ésta “es una cualidad que puede obtener cualquier persona o cultura a partir de una praxis de vida concreta” (Fornet-Betancourt, 2000: 68). En ese sentido es primordialmente una experiencia, un contacto con el otro, con quien compartimos vida e historia. Ese contacto implica el dejarse tocar, afectar, impresionar, exponiéndose al otro. En palabras de Serre, “no hay aprendizaje sin exposición, a menudo peligrosa, al otro” (1991: 29). Así como la interculturalidad se da con el contacto, la identidad de un determinado grupo también surge “en situación de contacto e interacción con otros grupos, nunca como una característica propia del grupo” (Dietz 2003, 86). Un grupo cultural no tiene necesidad de autodefinirse si vive aislado de otros grupos, es decir, si no hay un espejo que le devuelva una imagen diferente a la suya y lo obligue a hacer conciencia de su “yo”. Esta identificación depende del tipo de relaciones que se establezcan entre los grupos. Siempre complejas y, frecuentemente, conflictivas, las relaciones implican una lucha por el poder. Ante la opresión y la exclusión de las diferencias, la única opción ética es el diálogo intercultural orientado por los principios de justicia, reciprocidad e igualdad. Solo así podremos reencauzar la historia y el futuro de nuestras sociedades por “caminos de convivencia solidaria”; es imperativo reconocer al otro como “persona humana portadora, justamente en su diferencia, de una dignidad inviolable que nos hace iguales” (Fornet-Betancourt, 2000: 72-73). De ahí que sea vital una interpretación intercultural de las culturas que otorgue a los pueblos indígenas, que luchan por su reconocimiento, su derecho a la autodeterminación política, cultural y religiosa y el de poder vivir libremente con su visión diferente del mundo.

En América Latina el concepto de interculturalidad surge de las reivindicaciones de los pueblos indígenas y como propuesta de solución a los problemas y conflictos del mundo actual. Así, la interculturalidad puede definirse como “una modalidad interlocutiva de las interacciones e intercambios –entre individuos y/o instancias colectivas- que consiste en negociar, llegar a acuerdos y decisiones para crear las condiciones materiales y simbólicas básicas que abran paso a sociedades pluralistas y a

estados incluyentes, en cuyas redes y ámbitos se pueda dialogar en pie de igualdad y se produzcan mutuos enriquecimientos” (Godenzzi, 2005: 9).

Con esa precisión en mente, junto con las reflexiones de Will Kymlicka, trataremos de entender ¿qué significa que un estado se asuma como multicultural? y ¿qué supone ser un ciudadano intercultural? De acuerdo con Kymlicka, debe haber una concordancia entre estado multicultural y ciudadano intercultural. Por eso, “el tipo de reformas multiculturales que buscamos a nivel del estado debería ayudar a nutrir y reforzar formas deseadas de habilidades y conocimientos interculturales a nivel de los ciudadanos individualmente” (Kymlicka, 2003: 47). Tres principios determinan que un estado se defina como multicultural: rechaza la idea de que el estado pertenece a un grupo dominante y pugna por un estado que es posesión equitativa de todos los grupos sociales; repudia las políticas integracionistas, asimilacionistas y excluyentes y reconoce el derecho a la diferencia; reconoce las injusticias de que han sido objeto las minorías y ofrece un tipo de remedio. En general, promueve la justicia y la igualdad de todos los ciudadanos sin ningún tipo de exclusión y establece políticas para que todos sus organismos –entre ellos la escuela- combatan la discriminación y abran las puertas a la diversidad y al diálogo intercultural. Para implementar políticas basadas en la igualdad y en la interculturalidad, un estado multicultural requiere el apoyo de todos los ciudadanos. Los tres principios señalados deben obtener el consenso de la mayoría de los ciudadanos que, desde el momento en que aceptan las reformas propuestas, se convierten en ciudadanos interculturales. Este es un paso muy significativo y muy difícil ya que implica barrer siglos de prejuicios, de *habitus* muy arraigados y casi siempre inconscientes.

Multiculturalidad e interculturalidad son muy diferentes. La multiculturalidad (pluriculturalidad en América Latina) es un presupuesto para que sea posible la interculturalidad. La clave de la multiculturalidad es tolerancia y respeto para poder crear las condiciones de posibilidad de pervivencia de las diferentes culturas, para que tengan acceso a los recursos y se logre una situación de igualdad entre ellas. La clave fundamental de la interculturalidad es el diálogo. Esta perspectiva busca el contacto entre las culturas y no es posible aquí la existencia de “sociedades paralelas” –como si lo

es para un estado multicultural-, pues busca producir “sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas” (Tubino cit. in Kymlicka, 2003: 74).

En cuanto a la educación y de acuerdo con Kymlicka, consideramos que ésta es determinante. Hay que enseñarle a los niños la realidad de las injusticias, explicarles la función que tuvieron las ideologías nacionalistas y por qué ya no son –y nunca han sido– legítimas. Kymlicka cree que asumir un rol de ciudadano intercultural en un estado multicultural no requiere de un “alto nivel de habilidades intelectuales”. Según él, un individuo puede aceptar que el estado reconozca la diversidad, pero no creer necesario interactuar con esa diversidad. No compartimos esa opinión, no es viable en los países de América Latina, donde los grupos culturales están en una situación totalmente asimétrica; las minorías –grupos indígenas– viven una marginalización extrema e histórica. Un estado que se “asuma” multicultural y cuyos ciudadanos no desarrollen habilidades interculturales no pasará de ser un estado multicultural sobre el papel. Podrá haber reformas, pero no cambios tangibles, la vida continuará siendo dicotómica, desigual e injusta para los que siempre ha sido, los pueblos indígenas. Si los grupos pueden constituir un estado y vivir “soledades múltiples” sin ‘interculturizar’, entonces jamás se acabarán los conflictos. Si no nos exponemos al otro, si permanecemos encerrados, no nos comprenderemos y, en consecuencia, jamás nos aceptaremos. Sólo aprendiendo a conocer las diferencias y a interactuar consciente y respetuosamente es posible imaginar una ciudadanía intercultural.

Como señala Godenzzi (1996: 13), “nuestras culturas son posibilidades abiertas de crecimiento humano y, al mismo tiempo, trampas o pozos donde nos estancamos y perecemos”. Para superar esas trampas, prejuicios, hábitos desde donde solemos juzgar al resto del mundo existe la pedagogía que saca al individuo de su etnocentrismo y lo expone al otro para ser tocado, afectado, para proporcionarle la oportunidad de expandir sus horizontes mentales. Al respecto, no hay que olvidar la recomendación de Kymlicka: no es estrictamente necesario entender el punto de vista del otro, pero sí reconocer que existen otros puntos de vista –otros mundos de vida– y que el nuestro no es ni el único, ni el verdadero.

Pero la política educativa ha sido, en palabras de Dietz (2003: 99), “inventada e instrumentalizada por el nacionalismo nacionalizante en su afán de autopropetuar”. El

sistema de educación pública hace posible cumplir con ese objetivo, preparando al educando para ser un futuro ciudadano 'leal' a la nación y que sirva de contrapeso frente a los grupos –aún- no nacionalizados. Lograr la homogeneización ha sido no sólo deseable, sino 'lo normal' en cualquier sociedad humana. A través de la educación se introducen las estructuras hegemónicas de poder que implican desigualdades entre los diferentes conocimientos. Los conocimientos que se identifican con el poder son aquellos generados por el grupo dominante y considerados como los únicos válidos. Por eso son codificados como la 'cultura nacional', el bagaje que supuestamente comparten todos los miembros de la nación, constituyendo así su "identidad nacional". Pero la cultura nacional, que supuestamente abarca a todos los miembros de la sociedad, no incluye a las culturas indígenas –y obviamente tampoco a sus miembros. Las comunidades indígenas no comparten la cultura de los grupos mayoritarios, ya que no funcionan de acuerdo con el sistema económico, político y social dominante. Entre la cultura dominante y las culturas indígenas no hay negociación de significados. No es posible en este caso que los grupos reflejen el llamado "compromiso cultural" que se da en la relación intracultural y que se presenta como cultura nacional.

La educación –particularmente la educación básica que comprende preescolar, primaria y secundaria- es considerada como trascendental para ir formando, en un estado multicultural, convencidos ciudadanos interculturales. Por eso en América Latina el estado debe asumirse como un estado multicultural e intercultural. Multicultural, o mejor pluricultural, porque reconoce estar constituido por varias y diversas culturas (grupos indígenas con lenguas y culturas diferentes, hispanohablantes e inmigrantes); intercultural, porque crea instituciones abiertas al diálogo intercultural sobre una base de justicia e igualdad. Entre estas instituciones debe estar comprendido el proyecto de educar para la interculturalidad (Schmelkes, 2005). Todo el mundo necesita ser capaz de convivir con los otros, y antes de que el niño (latinoamericano) aprenda a tratar con un extranjero, debe aprender a tratar con los grupos internos de su país, con su otro "yo", su conciudadano indígena. Ser capaces de vivir en contacto intercultural es enriquecedor, nos enseña a ser más críticos con nuestras propias creencias y convicciones, es parte del desarrollo personal. Pero que el estado se asuma multicultural y que se fomente la formación del ciudadanos interculturales es más que un proyecto enriquecedor; es un

imperativo ético. Varios grupos, particularmente indígenas, luchan contra los estados homogeneizantes o nacionalizantes, exigiendo que el estado, en el que están inmersos, reconozca su constitución pluricultural. Por eso la interculturalidad se relaciona con las “demandas políticas sin resolver y con los miedos y resentimientos de los grupos históricamente oprimidos” (Kymlicka, 2003: 61).

No se deben evadir los temas que puedan crear fuertes tensiones, estos son los que más necesitan ser negociados, como se dijo anteriormente, si no entendidos sí reconocidos. Este último punto va en contra de promover un contacto intercultural superficial que lo reduzca a un contacto folclórico con las otras culturas. Los peligros que implica la exposición pueden ser superados enfatizando el entendimiento sobre la base del diálogo y el aprecio entre los diferentes grupos. Para Sepúlveda (1996: 97), la educación intercultural es, prácticamente, la única vía para construir una educación más democrática y equitativa que contribuya a la generación de relaciones sociales más simétricas.

3.2. Discurso, ideología y poder

En la investigación de los problemas sociales es indispensable diseñar un marco de referencia teórico-crítico que proporcione herramientas conceptuales pertinentes. El modelo que proponemos contiene los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para fundamentar nuestro análisis del discurso pedagógico. Los enfoques teóricos que encuadran nuestro análisis son las corrientes de pensamiento postestructural, posmoderno y poscolonial. Este estudio pretende analizar el discurso pedagógico – verbal e iconográfico- como práctica social de acuerdo con las concepciones sobre discurso e ideología de estas corrientes.

Estos tres modos de concebir el estudio de lo social nos prestan elementos de reflexión interesantes para enmarcar nuestro análisis. Constituyen una predisposición a cuestionar el lenguaje, la estabilidad del signo, la supuesta unidad y armonía de la cultura, los principios fundacionistas. Interrogan las relaciones entre discurso, ideología y poder. Asumen que lo social y lo cultural no constituyen fenómenos esencialistas, sino construcciones arbitrarias. Todo este pensamiento crítico busca nuevos discursos, nuevas

y plurales maneras de concebir la 'verdad', sin descartar la relativización de todo enfoque. Quizá uno de esos nuevos discursos sea el del diálogo intercultural.

Las tres corrientes 'pos' nos proporcionan herramientas para desvelar la ideología subyacente en el discurso pedagógico; igualmente, para percibir en el discurso de los textos de historia, geografía y formación cívica su rol de representación --ya que recurren a procesos de interdiscursividad: repetición, citas, referencias--, pero también su rol de creador de la 'realidad', la que la ideología hegemónica vehicula.

Los conceptos teóricos de algunos de los exponentes de estas corrientes nos abren caminos para realizar, con una crítica y amplia visión, nuestros análisis. Las nociones de discurso, formación discursiva, análisis del discurso, relación del discurso-poder, la concepción de ideología, la posición del sujeto, la institución educativa como aparato ideológico del estado.

La visión posestructuralista concibe la Historia como creadora de un discurso que no hace más que acumular discursos, como un gran conjunto de interdiscursos, a la que los hechos del pasado le son inaccesibles. Esta es una de las razones por las que Foucault dice que la Historia nunca podrá ser objetiva. Para esta corriente el discurso construye la realidad, no la reproduce fielmente porque el lenguaje mismo no es natural ni transparente, sino que está articulado con otros sistemas y sobre todo con procesos subjetivos.

Seguimos a García Canclini con respecto a su visión del pensamiento posmoderno como una manera de problematizar los prejuicios provocados por una mentalidad moderna fijada en la idea del evolucionismo y la promesa del progreso, y su consecuente relativización. Lanzamos --junto con el autor- una visión renovada y crítica sobre el patrimonio cultural, el folclor, la cultura popular.

Con el pensamiento de E. Said nos abrimos a la conciencia de las relaciones de poder del primer mundo frente al tercer mundo, de occidente frente a oriente; a la visión crítica de los valores y tradiciones occidentales y la construcción del 'otro' en el discurso; a la posición del sujeto colonial o sujeto sometido. La imagen que del mundo indígena construyen los discursos recuerda la imagen que el occidente construye del oriente. El mundo indígena es un recuerdo fantástico pero prehispánico o una cultura folclórica, pintoresca que sirve al turismo; o es miseria, desorden, fanatismo, atraso,

ignorancia, pereza. Es el “otro” por diferente, la parte de nosotros que rechazamos, que centrifugamos para olvidarlo en la periferia.

Partimos de la convicción de que las relaciones sociales son relaciones de poder y dominación: “l’examen des principales institutions humaines à travers l’histoire montre que les relations [ont des] rapports de force [...]. Entre les États et les nations, les rapports de force sont également omniprésents [...]. À l’intérieur même de ces États, les rapports sociaux entre différentes couches sociales sont bien des rapports de force [...]» (Vlajki, pp. 166-67). Igualmente, que la educación como institución social es un ‘aparato ideológico’ manejado por la sociedad dominante; que la educación es un discurso que tiene el potencial de producir transformaciones sociales.

El discurso no es autónomo, nos hace ver Foucault: es controlado, reconducido, limitado por múltiples procedimientos. Procedimientos de exclusión y rechazo con respecto al enunciado y al enunciador. El discurso está soportado institucionalmente por toda una red de prácticas sociales de las cuales la pedagogía y los libros forman parte. Por medio del discurso pedagógico, el saber se controla, se valoriza, se distribuye y hasta se atribuye. El discurso reúne a cierto tipo de individuos, excluyendo simultáneamente a otros; por ese mismo acto, los diferencia. La educación –afirma Foucault– es, de derecho, el instrumento que da al individuo acceso a todo tipo de discurso, pero de hecho, todo sistema de educación es «une manière politique de maintenir ou de modifier l’appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu’ils emportent avec eux» (Foucault, 1971: 46). Todo discurso vehicula una intención, una ideología, por eso es tan peligroso, por eso hay que controlarlo, ponerle límites y vigilarlo. El discurso pedagógico, controlado por el estado, difunde, reproduce y mantiene una visión del mundo. Es decir que el saber que rige en una sociedad es producido y distribuido por el mismo discurso, que es en sí mismo el mecanismo de poder explotado por la sociedad dominante. El sistema de enseñanza es para Foucault una de las “grandes procédures d’assujettissement du discours” (Foucault, 1971: 46)²³.

El poder del estado descansa sobre dos tipos de poder: el poder-fuerza física ejercido por la policía; y el poder-discurso, mucho más extenso, que abarca toda la dimensión de la vida y que Foucault llama ‘biopoder’; en este sentido, poder del estado

²³ Todas las traducciones de los textos en francés o inglés que aquí se citan son nuestras.

y saber son paralelos. El saber - o si se prefiere, la ciencia- produce discursos que se convierten en “paradigmas dominantes” y controlan la ‘realidad’ del individuo; constituyen la valorización cultural que decide, en el aspecto educación, qué conocimientos son los que deben transmitirse a las próximas generaciones. (Foucault, 2002).

En la misma línea, Said hace notar que no hay discurso verdadero ni transparente, ya que todo discurso es político. Ningún discurso es inocuo, pues todos están sujetos a restricciones e intenciones; por la misma razón, todo conocimiento es político. Entre poder y saber hay un estrecho nexo y ese nexo es la ideología. Por otro lado, como señaló Foucault, el discurso no es autónomo, no puede ser analizado como un objeto independiente, sino que es parte de una amplia formación discursiva y debe ser analizado tomando en cuenta el contexto social y político que lo creó.

De mucho valor han sido también los textos de Guillermo Bonfil y de Enrique Florescano que nos aportan criterios para comprender y renovar nuestra concepción de nociones como etnia, nación, cultura y pueblos indígenas.

Para Bonfil, lo indio es “la persistencia de la civilización mesoamericana que encarna hoy en pueblos definidos (los llamados comúnmente grupos indígenas), pero que se expresa también, de diversas maneras, en otros ámbitos mayoritarios de la sociedad nacional que forman, junto con aquéllos, lo que aquí llamo el México profundo” (Bonfil, 1994: 9).

En este estudio llamaremos educación general a aquella dirigida a la población hispanohablante, indígena o mestiza y que vive en zona rural o urbana. La EIB se dirige a la persona que habla una lengua vernácula²⁴ y vive en una zona rural. Por esta razón, los indígenas que viven en las ciudades se ven obligados a asistir a las escuelas públicas del sistema de educación general que es en español y no se califica de intercultural.

²⁴ De hecho el principal –si no el único- indicativo que se utiliza en las estadísticas para calcular la población indígena es precisamente el uso de la lengua vernácula.

3.3. Análisis crítico del discurso (ACD)

El modelo que aquí proponemos tiene un valor operativo, facilita el recorrido del análisis por el discurso, nos proporciona ciertas instrucciones que nos ayudarán a develar sentidos, a desconstruir las operaciones utilizadas a la hora de la producción del discurso. Un conjunto de métodos y nociones teóricas constituyen este modelo y guían la aplicación del análisis, pero como analistas nos valemos también y sobre todo de nuestra intuición.

Este modelo nos va a servir para explicar un fenómeno social específico en un momento histórico determinado: la relación entre la visión intercultural y la educación básica en México, durante el período del primer gobierno panista a cargo del presidente Vicente Fox (2000-2006), sobre la base del análisis de una “ocasión discursiva específica”, el discurso pedagógico contenido en un corpus del mismo período (Heller, 2002, Wodak, 2000).

Como punto de partida para este modelo incluimos a los que se consideran precursores del ACD. La concepción de las relaciones entre texto y sociedad del análisis del discurso que propone Teun Van Dijk y de la sociolingüística crítica de Monica Heller, Edmond Cros, Ruth Wodak. Elementos, nociones, direcciones son complementarios y se van entretrejiendo para formar un modelo particular, siempre con una visión crítica.

El ACD es definido como un enfoque interdisciplinario que combina el análisis textual y gramatical, la sociolingüística y teorías críticas de la sociedad y sus instituciones. Insiste en la importancia del contexto y la relación forma-función del lenguaje. Como lo explica Ruth Wodak, “se trata de trascender la dimensión lingüística e incluir más o menos sistemáticamente la dimensión histórica, política, social y/o psicológica en el análisis, la teoría y la interpretación de una ocasión discursiva específica” (Wodak, 2000: 129).

Podemos justificar el ACD en términos de las teorías sociales que aplicamos resaltando el contexto en que se elabora el discurso. Al respecto, Dijk insiste en la importancia del contexto para encontrar el sentido de las palabras, las estructuras gramaticales y del discurso entero. Las palabras no tienen significados fijos o absolutos,

sino que ellas cambian al ritmo que cambia la sociedad. Foucault enfatizaba en su análisis del discurso que no se puede pasar por alto el contexto en el que se produjo el discurso; porque la validez de un discurso es espacial y temporal. Pero –explica Dijk- la relación contextual entre sociedad y discurso no es directa, sino que para entenderla necesitamos una “cognitive interface”. Esta interface la constituyen modelos o representaciones mentales de los participantes con respecto a la realidad social en la que interactúan y en la que se producen y comprenden los discursos. El conocimiento –continúa Dijk- es una pieza clave en esta representación. Con el objeto de tomar en cuenta el contexto social y político del discurso pedagógico que ocupa este estudio se ha presentado, por un lado, un panorama histórico de la educación en México para conocer su evolución y el marco jurídico del sistema educativo de la época que nos ocupa; y por el otro, se proporcionará información pertinente a la hora del análisis del corpus.

La manera como la generación del conocimiento es manipulada es relevante para el ACD. Dijk señala que existe una estrecha relación entre la generación de conocimientos y las creencias compartidas que satisfacen criterios particulares de una comunidad. Si una creencia es vista como conocimiento, será dada por “verdad” en los discursos públicos de tal comunidad (Dijk, 2005: 73-75). El conocimiento, entonces, no es único ni universal; al contrario, es variable porque corresponde a criterios variables de las diferentes comunidades y también porque cambia con las épocas. Podemos hablar entonces de conocimientos y, por lo tanto, de culturas en plural. Este autor propone –dentro del marco del ACD- reflexionar sobre las estrategias con las cuales el discurso es manipulado y los grupos hegemónicos imponen sus creencias como conocimientos generalmente aceptados, marginalizando así cualquier otro conocimiento, justificando y legalizando su dominio. Vemos en esos enfoques del ACD la coincidencia con el pensamiento postestructural, la concepción del orden y el análisis del discurso de Foucault y también la noción, elaborada por Althusser, de ideología como interpelación del sujeto por ocupar su lugar en la sociedad.

Dos teóricos e investigadores del ACD enfatizan la importancia de que se teorice más sobre “cómo los discursos devienen acción y la acción deviene discurso”, es decir, trabajar más sobre los lazos complejos que tejen la relación discurso-acción. Para ello se requiere trabajar sobre el concepto de “*habitus*”. Nosotros –insisten los autores-

internalizamos los discursos y después los externalizamos en nuestras acciones, los discursos devienen prácticas en “unreflecting actions” (Scollon y Wong, 2005: 101-106).

Lo que se acaba de señalar es un punto muy importante hablando de educación, porque los discursos pedagógicos son relevantes a la hora de la formación del “*habitus*” en los niños. La educación familiar realiza la primera socialización del individuo, pero es la escuela la que realiza la segunda socialización y, durante ésta, los prejuicios, los estereotipos y el etnocentrismo son actitudes (modelos mentales) que se refuerzan y que difícilmente se cambian. Podemos definir los estereotipos como la expresión verbal de un cierto tipo de creencias, imágenes mentales, generalizaciones, evaluaciones emocionales persistentes y rígidas: “they are resistant to change in societies as well as individuals” (Quasthoff, 1989: 182). Son importantes porque generan actitudes y guían nuestras respuestas frente a un objeto o situación dada, generalmente en formas negativas. Quasthoff señala que los medios masivos de comunicación y los aparatos ideológicos del estado (Althusser), como la institución educativa, son fuentes de poder que gradualmente establecen un pensamiento estereotípico colectivo (Quasthoff, 1989: 193). Al respecto, afirma Dijk que la gente construye modelos mentales de situaciones étnicas y las generaliza bajo un esquema de actitud negativa o prejuiciosa que influye sobre sus opiniones respecto de las minorías. Estos modelos son construidos a partir de la información que las personas obtienen de los diferentes discursos, y los textos escolares funcionan como estos discursos: “Children did and do acquire ethnic or racial proto-schemata based on such discourse and on the basis of children’s stories and movies” (Dijk, 1989: 203). Fairclough afirma: “what people learn in and through text and talk is [...] new ways of acting, relating, being, and intervening in the material world” (Fairclough, 2004: 231).

Algunos analistas se interesan en cómo el aprendizaje es mediatizado por el discurso y de ahí la importancia de que se conozca y aplique el ACD en el ámbito de la educación: “researchers using CDA can describe, interpret, and explain the relationships among language and important educational issues” (Rogers, 2004: 1). Una de esas relaciones es la que existe entre visión económica y política nacional y la función de la educación en la sociedad. El ACD –aclara Rogers- a diferencia de los otros análisis del

discurso incluye un interés en cómo y por qué el discurso funciona como reproductor y/o transformador de las relaciones sociales.

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje (prácticas sociales) y de control en las instituciones son entidades mediatizadoras. Para Fairclough los textos –de acuerdo con Foucault- son considerados como “social events”, hechos, cosas que pasan y son mediatizados por el control y la organización de “orders of discourse”. Según este autor los textos (que Foucault llama discurso) son así controlados porque pueden contribuir o ser la causa de cambios en nuestros conocimientos, creencias, actitudes, valores y acciones en el mundo material. Enfoca su estudio enfatizando lo que él llama “performativity of texts”, es decir, los efectos causales sobre el mundo mental, social y material (Fairclough, 2004: 229). Sin embargo, los mismos analistas reconocen que no se ha aprovechado el ACD en el ámbito de la educación y eso es lo que este estudio pretende, pues como dice Rogers “schools are highly organized institutions through which critique of society can be coupled with hope and possibility of constructing more social just spaces” (Rogers, 2004: 13). En el proceso de aprendizaje los alumnos se apropian (internalizan) de significados mediatizados por valores culturales que, saturados de ideología, son propios de un determinado grupo social, el hegemónico.

Los discursos son prácticas sociales, definidas como modo de acción por Fairclough o procesos políticos e institucionales por Wodak. Las prácticas sociales pueden generar otros discursos en una constante interdiscursividad e intertextualidad, aspectos en los que insisten tanto los analistas. También pueden formar parte de prácticas no-discursivas: hábitos, actitudes, comportamientos de manera que influyen en los procesos de acciones políticas y sociales. Los discursos –afirma Fairclough- simplifican las relaciones económicas y políticas. Esa simplificación significa una “selectivity”, una decisión de qué se incluye y qué se excluye, de manera que lo que simplifica es la complejidad de la realidad para “redirigirla”, para crear una realidad secundaria pero imaginaria, insiste Wodak. Estrategias que, en los momentos de crisis (de cambios sociales), buscan dar un significado a los problemas (Fairclough, 2005). Los cambios sociales actuales como la globalización, las situaciones de crisis y violencia social, la revisión de la diversidad cultural, etc. son asumidos por el discurso político bajo la adopción de un nuevo léxico, pero quizá no es más que una forma de

simplificación de la complejidad de la realidad y no un cambio efectivo en la mentalidad del político y de la sociedad dominante.

El discurso es para Gee intrínsecamente ideológico. Involucra una serie de valores y puntos de vista con respecto a “who is an insider and who is not, often who is ‘normal’ and who is not” (lo que recuerda los procedimientos de exclusión de Foucault). Para este autor el discurso mantiene una posición definida y resistente con respecto a los posibles discursos de oposición, porque la ideología interpela –ya lo señalaba Althusser– al sujeto, lo sujeta en su sitio, lo impele a aceptar los valores que se le proponen a fuerza de bloquear su conciencia crítica.

Por el hecho de estar íntimamente relacionado con las estructuras asimétricas del poder en la sociedad, el discurso (incluido el pedagógico) es siempre y en todas partes ideológico. Al respecto habría que mencionar que las formaciones sociales están constituidas por dos conjuntos complejos y contradictorios: modos de producción y formaciones ideológicas. Estas últimas se transmiten a través de formaciones discursivas (vehiculadas por lo que Althusser denomina los aparatos ideológicos del estado). Toda vez que la organización de la sociedad es jerárquica y desigual, los grupos sociales que la constituyen se encuentran en posición asimétrica. Por esa razón aunque los diferentes grupos tengan su propia formación ideológica no tienen igual acceso a los recursos y no logran difundir masivamente su discurso. Además, quien controla los aparatos del estado y el discurso es el grupo hegemónico; por eso es su ideología la que se transmite y su función es reforzar su visión y hacer ver y sentir su poder como legal y benéfico para toda la sociedad.

Debido a esta situación asimétrica y de dominio, representan un grave peligro, para el grupo dominante, el descontento y la conciencia de la propia situación. Para evitarlo las capas dominantes proceden a lo que Vljaki denomina “l’endoctrinement” de las masas. El objetivo es lograr que se interiorice la dominación como algo natural y útil a la vida social, “ainsi se crée l’illusion que la domination est objective et impersonnelle, véhiculée par la famille, l’école, les coutumes, les appareils idéologiques et sanctionnée par la loi” (Vljaki, 1999: 208). El grupo que gobierna hace que su ideología sea hegemónica y la difunde a través de los discursos que vehiculan los aparatos ideológicos

del Estado. Entre esos aparatos uno de los más importantes es el que interesa en este estudio: la institución de la educación.

La ideología aquí –como la define Wodak- es un sistema de ideas que guían a la sociedad, crean y difunden una realidad “secundaria” que aceptamos porque se nos impone o se nos sugiere (Wodak, 1989: 140). En la relación entre discurso e ideología, Wodak afirma que los indicadores de la ideología se encuentran en el lenguaje (discurso verbal), en la distribución y en las ilustraciones. No tenemos –insiste- elección. Las diversas formas de lenguaje persuasivo, como es el caso del discurso político, la publicidad, y nosotros incluimos los mismos textos escolares, imponen una sola ideología, la hegemónica. Queda excluida toda reflexión, pues se fija en el subconsciente, no permitiendo que se desarrolle una actitud crítica y bloqueando toda posibilidad de revolución. El área en la que más ha incursionado Ruth Wodak es el análisis del discurso político. De él dice que podemos caracterizarlo como “jerga política” cuya función es establecer una identidad de grupo, una manera muy efectiva de vehicular la ideología, “the jargon-word receives an ideological meaning, an emotionally meaningful content, and thus becomes a *catchword*” (Wodak, 1989: 142).

En conclusión el objetivo central del ACD es, pues, desvelar las estructuras sociales escondidas o latentes bajo los textos y la ideología que subyace en las prácticas discursivas. Tiene especial interés en descubrir las relaciones de poder encubiertas, en desvelar la desigualdad, injusticia, discriminación, prejuicios; en hacer visibles las asimetrías sociales. En eso reside lo crítico del ACD; y en eso coinciden todos los teóricos-analistas consultados.

Antes de pasar a describir algunos indicadores que serán utilizados en la aplicación del ACD, vamos a diferenciar, para hacer operativos, dos términos importantes: discurso y texto. Recogemos la diferencia que propone Wodak. Mientras el discurso es un complejo de actos lingüísticos simultáneos y secuenciales, el texto es el vehículo. Los textos son productos materiales durables de acciones lingüísticas (Wodak, 2000: 131). Los discursos se manifiestan en los “campos de acción”, es decir, en segmentos de la realidad social como textos en diferentes géneros o tipos. Aunque en la descripción de nuestro modelo teórico y metodológico hemos podido, junto con los especialistas, utilizar indistintamente estos dos términos, aquí tendremos como *texto* la

manifestación concreta y material del discurso, “el producto en sí”; y como *discurso*, el contenido ideológico verbal o iconográfico, contenido que incluye estilo, distribución, léxico, etc. De acuerdo a estos lineamientos, los objetos de nuestro estudio son: por un lado, el discurso político (referente a los temas de multiculturalidad, interculturalidad, culturas indígenas y educación) contenido en textos oficiales: leyes, reglamentos, planes y programas educativos y discursos de las autoridades. Por el otro lado, el discurso pedagógico (verbal e iconográfico) contenido en los textos escolares²⁵, sobre el cual se aplicará el ACD que se propone.

En nuestro modelo de análisis incluimos elementos prácticos del análisis del discurso de Dijk y de Wodak. Como punto de partida, estableceremos la tipología y el contexto de producción. En un segundo momento, describiremos los grandes temas, las “macroestructuras globales”, los grandes tópicos (que Wodak denomina macroanálisis), en los cuales se sintetiza toda la información y son –señala Dijk- la parte de los textos que más impacta, sirviendo para convencer, persuadir y marcar la memoria. En ellos podemos incluir las ilustraciones, la presentación general y la distribución. Viene, en tercer lugar, la “macroestructura local” o microanálisis: “procesos de nominalización abstracta”, “metáforas realmente gramaticales” (Wodak, 2000: 137). Es el nivel del análisis de ciertos vocablos que tienen una significación por lo menos ambigua y que, a veces, requieren reflexión, como es el caso de estereotipos, metáforas y topos. Dice Dijk que funcionan como estrategias, a través de las cuales se justifican los tratamientos negativos o positivos, la exclusión o inclusión, la discriminación, el racismo. Algunos de los topos son: progreso, evolución, pobreza, atraso, bienestar, mitificación de héroes, folclor, estereotipos etc. Los eufemismos disfrazan contenidos, metáforas para hacer concreto lo abstracto, neologismos, repeticiones, énfasis, uso de adjetivos, verbos, pronombres, etc.

Wodak propone varias estrategias²⁶ de las cuales nosotros sintetizamos y reconfiguramos algunas para aplicarlas en nuestro análisis. Es importante dar cuenta de las relaciones interdiscursivas e intertextuales que hacen que se perciba un consenso

²⁵ El discurso pedagógico es también oficial en cuanto a que son autorizados e impuestos por una instancia del gobierno, la SEP.

²⁶ Estrategias referenciales o de dominación por las que uno contruye y representa actores, estrategias predictivas, estrategias de argumentación y fuentes de topoi y estrategias de mitigación o intensificación acerca del otro (Wodak, 2000).

discursivo, formación discursiva en términos de Foucault y de E. Cros (Wooside-Jiron, 2004: 179). El análisis de estas relaciones intertextuales e interdiscursivas se hace a partir de la referencia explícita, la ilustración, las repeticiones, las evocaciones, las alusiones y citas (directas o indirectas) y las estrategias discursivas que tienen que ver con lo que se dice y cómo se dice. Es interesante hacer notar en este aspecto el uso estratégico de la introducción de vocablos nuevos, considerados prestigiosos y modernos, en el discurso político. Para descubrir las estrategias discursivas empleadas debemos reflexionar en las siguientes cuestiones: ¿cómo se refiere lingüísticamente a los pueblos indígenas y a las personas no-indígenas? ¿Qué características, rasgos y cualidades se les atribuyen? ¿Con qué expresiones se justifica la exclusión o la inclusión? ¿Cómo se emite el pensamiento ideológico: velado, abiertamente, mitigado o intensificado? ¿Cómo el discurso construye y representa a los actores sociales? ¿Se habla de ellos o se les cede la palabra? ¿se les permite el rol de locutores a los pueblos indígenas? Una vez más, como lo hemos dicho en el esquema del microanálisis, estas preguntas se responden con datos observados a través de metáforas, modos estereotípicos de caracterizar y evaluar, uso de etiquetas, tratamiento negativo o positivo ya sea explícito o implícito, en el significado de algunas palabras o frases que parecen importantes, con el sistema de signos utilizado verbal o iconográfico, en el silencio o ausencia del discurso del “otro”.

En la introducción de su libro *Language, Power and Ideology*, Ruth Wodak subraya que un análisis crítico no debería permanecer descriptivo y neutral. El interés – continúa- que guía un tal análisis es el de desvelar la injusticia, la desigualdad, ponerse en el lugar de los que no tienen el poder y son oprimidos (Wodak, 1989). Para esta autora como para Monica Heller y Edward Said no existe la posibilidad de realizar una investigación totalmente objetiva, pues los valores, intereses, decisiones del analista determinan su trabajo. Foucault afirmaba que el discurso nunca es interpretado o analizado de manera objetiva. Es imperativo y ético tener presente esta situación de subjetividad antes de iniciar un análisis, una interpretación o una explicación. Heller sugiere que se asuma cierta distancia del objeto de estudio.

Lo anterior se apunta porque la posición que ocupa el analista con respecto a su objeto de análisis determina la objetividad del estudio (Said, 1990, Heller, 2002). Es,

pues, necesario que se mencione que la persona que realiza este estudio es de origen mexicana, mestiza; pertenece al grupo mayoritario de la sociedad hispanohablante; cursó la educación básica en el sistema de educación privada, por lo que conoce los libros de texto que distribuye el Estado; lo que conoce del mundo indígena es únicamente lo que dicen los libros; ahora es inmigrante y ha pasado a formar parte de una minoría en un país del llamado ‘primer mundo’. Es decir que su actitud crítica es, posiblemente, más un impacto de la inmigración, del hecho de vivir en una “zona de contacto” —en palabras de Pratt- y de los estudios universitarios realizados en el autoexilio, que una actitud inculcada en su juventud. En pocas palabras, este estudio, así como la conciencia de la analista, forman parte de las transformaciones que se están viviendo en un mundo globalizado, así como de los debates sobre culturas, interculturalidad, diversidad y migración.

Capítulo 4

DISCURSO OFICIAL SOBRE INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA

4.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En los primeros años de vida como nación independiente, en un ambiente de constante violencia, se reunió por primera vez el Congreso y se promulgó la Constitución de 1824 que dio nacimiento a la República Federal de México, y adoptó el sistema federal para salvar la integridad de su territorio. Después se dictaron otras leyes que corregían o se oponían a aquella de acuerdo con el grupo en el poder. En la Constitución Federal de 1857, se consagran por primera vez los derechos del hombre declarándolos la base de las instituciones sociales y la igualdad del ser humano ante la ley; se decreta la educación laica y la educación primaria obligatoria y gratuita²⁷. Con respecto a la reforma agraria, las disposiciones tienen un tono liberal, apoyan al sistema de propiedad privada y la división de la propiedad territorial. La Constitución de 1857 formalmente²⁸ estuvo vigente hasta la promulgación de la Constitución Política de 1917 inspirada en los ideales revolucionarios. La Constitución de 1917 es la que rige actualmente; en ella, los derechos del hombre son llamados “Garantías Individuales” y se incorporan los derechos sociales (Artículos 27 y 123) relativos a los problemas agrarios y las relaciones laborales.

Como es natural, la Constitución ha sufrido muchas modificaciones durante sus ya casi cien años de vigencia. Dividiremos en tres etapas las reformas en materia de educación (art. 3º), sin dejar de lado las que –iniciadas en los años 1990- han sido cruciales para la nueva visión no solo en este renglón, sino para toda la Nación en materia del reconocimiento de la existencia de la constitución pluricultural del país (art. 2º). La primera en importancia es la reforma de 1934 que decretaba que

²⁷ La Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el D.F. promulgada por Benito Juárez en 1867 establece la obligatoriedad de la primaria, gratuita para los pobres y en español.

²⁸ Decimos formalmente porque durante el gobierno de Porfirio Díaz no había ley superior a su autoridad.

La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Disponía que el Estado impartiera educación básica; que los centros educativos particulares con autorización debieran “ajustarse, sin excepción, a lo preceptuado en el primer párrafo”; que se excluyera la intervención de personas ligadas al culto; que los planes, programas y métodos de enseñanza fueran elaborados por el Estado; que se expidieran leyes con el fin de “unificar y coordinar la educación en toda la República”, disposición que perdura actualmente. Por otra parte, fue durante este periodo cuando más se respetó y llevó a cabo la reforma agraria y se restituyeron más tierras (art. 27).

La segunda etapa sería la que va de la reforma de 1946 hasta los años 1980. Cambió totalmente el texto, porque también cambió el contexto sociopolítico. Díaz Piña la define como “educación al servicio de la unidad nacional”.

La educación que imparta el Estado –Federación, Estados y Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (...) basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios (...)

Se afirma también que la educación será democrática, nacional, “atenderá a la comprensión de nuestros problemas”, etc.²⁹. El texto vigente es esencialmente el mismo.

La tercera etapa se inicia en la década de 1990. A raíz de la crisis del sistema político de los ochenta, el gobierno propuso importantes reformas a la Constitución. Los grandes cambios produjeron también una apertura a la pluralidad política impensable antes. Termina la hegemonía (70 años) del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Vicente Fox Quesada triunfa en las elecciones del año 2000 para constituir el primer gobierno del Partido Acción Nacional (PAN).

El periodo que se inicia en 1992, y que Díaz Piña titula “etapa de la modernización de la educación”, tiene como punto de partida el Acuerdo Nacional para la Modernización³⁰ de la Educación Básica (ANMEB). El primer párrafo del artículo 3°

²⁹ En 1959 se inicia la distribución de los Libros de Texto Gratuitos a todas las escuelas primarias del país.

³⁰ La modernización es un concepto sociológico trasladado al ámbito de la educación cuyo atractivo deriva de la importancia de los cambios a que alude, en el imaginario colectivo, asociados a la transformación o superación de un estadio inferior a uno superior (explicación de Aurora Loyo citada en el texto de Díaz).

comienza así: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”; y establece que no solo la educación primaria, sino también la secundaria -en 2002 se incluye el nivel preescolar- son obligatorias. En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y, en el artículo 2º, se establecen diversos derechos en materia de educación para los pueblos indígenas (al respecto se promulgan varias leyes que ya mencionamos en la sección de la EIB).

Han transcurrido casi dos siglos de vida independiente, de temer y ocultar la diversidad, tratando de convencerse de que la unidad nacional es la única posibilidad de asegurar la soberanía, señala Sylvia Schmelkes, para que México se defina constitucionalmente como lo que es, un país pluricultural. Varios factores influyeron en la decisión de esas reformas. La Comisión de Justicia para los Pueblos Indígenas de México propuso, en 1989, la adición a la Constitución del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas y que se declarara que la existencia de colectividades indígenas determina que México sea un Estado pluriétnico y multicultural. Otro factor fue el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), suscrito por México en 1989 y que lo compromete a realizar cambios en el marco jurídico para su cumplimiento. El movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que estalla en 1994 en el Estado de Chiapas, es otro factor de presión que llevó a la firma de los Acuerdos de San Andrés (1996), resultado de las negociaciones entre el Gobierno y el EZLN, en el que se establece el compromiso de crear una nueva relación –a nivel constitucional- entre el Estado mexicano, la sociedad y los pueblos indígenas. Estos Acuerdos fueron retomados en la propuesta de reformas sobre derechos y cultura indígena elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) y que fue aceptada por el EZLN, por el movimiento indígena y por una gran parte de la sociedad, resalta Abigail Zúñiga.

Pero la realidad es muy distinta al discurso y la retórica, apunta Bartolomé, quien recuerda que las reformas de 1992 tuvieron “un impacto potencial sobre los pueblos indígenas”, que podríamos definir como positivo y negativo a la vez. La primera reforma “positiva” fue la adición de un primer párrafo al artículo 4º Constitucional que decía:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en los que aquellos

sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.

La adición de la reforma a este artículo inicia el proceso para la construcción jurídica de los derechos de los indígenas. “Cabe destacar que hasta hace muy pocos años México se autodefinía como una ‘nación mestiza’”; sin embargo, no se reglamentó el artículo 4º debido a los conflictos entre los diferentes grupos de interés. Esta reforma tuvo un “fuerte impacto político e ideológico en muchos de los sectores sociales que vieron alterado su discurso nacionalitario” (Bartolomé, 1996:11). Por otro lado, la modificación al artículo 27, el mismo año, pone fin a la Reforma Agraria, y es vista por las comunidades indígenas con preocupación porque “consideran que les afecta y constituye una marcha atrás del constitucionalismo social mexicano”. Afirma Bartolomé que las modificaciones a este artículo se orientaban hacia “la posibilidad de un incremento de la capitalización del campo proponiendo que ya no hay más tierras que repartir”, favoreciendo así nuevas formas de latifundismo y constituyendo “un atentado contra los territorios indígenas”, pues se hizo posible la venta de partes de un territorio étnico (Bartolomé, 1996:11). Esto muestra la contradictoria voluntad del Estado para reconocer y proteger a los pueblos indígenas y con ellos la pluriculturalidad.

La propuesta de la COCOPA es presentada como iniciativa de reforma constitucional recién en diciembre de 2000 por el presidente Vicente Fox. Luego de muchos cuestionamientos y dificultades se aprueba, en abril 2001, una reforma en materia de derechos indígenas muy diferente de la propuesta. Todos los pueblos y organizaciones indígenas manifiestan su rechazo, pues “no los reconoce como sujetos colectivos ni les otorga su derecho a la libre determinación, expresada en su autonomía”. El Estado no tiene voluntad para mejorar las relaciones con los pueblos indígenas – concluye Abigail Zúñiga. Sin embargo, esa reforma está vigente en el artículo 2º que veremos a continuación.

Detengámonos ahora en la Constitución Política de 1917 (Incluye última reforma aplicada el 12-12-2002). Como ya se mencionó, las Garantías Individuales quedaron establecidas en los primeros 29 artículos. De estos nos interesan particularmente los que tratan el reconocimiento de la pluriculturalidad y los pueblos indígenas (art. 2º) y la educación (art. 3º). Se incluyen otros artículos por estar relacionados con esos aspectos.

El artículo 1º prohíbe la discriminación. En el tercer párrafo se ordena

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias.

En una conferencia dictada en enero 2005, Schmelkes subraya que aún existe la asimetría valorativa entre la población mestiza y la indígena; que para combatirla hay que enfrentar el racismo, pero como no es posible hacerlo de manera directa, porque “el mexicano no se reconoce a sí mismo como racista”, se debe hacer por medio de la educación intercultural para todos y, de manera especial, a nivel de la educación básica.

La reforma más cuestionada y debatida, como ya se dijo, ha sido la del artículo 2º en el que se asume la constitución multiétnica del país y se sientan las bases para el establecimiento de los derechos de los pueblos indígenas, incluyendo el de la educación.

Artículo 2º

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, (...) de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres.

III. (...) garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones,

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras (...)

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución.

Se dice que se establecerán “normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público” y que se promoverá la igualdad para “eliminar cualquier práctica discriminatoria”.

Con respecto a la educación indígena se dispone que las Autoridades tienen la obligación de:

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica (...) Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo (...) y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades (...), Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación (...)

Por otra parte se dispone atender a los indígenas fuera de las zonas rurales o de su lugar de origen “con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes”. Y, por último, para cumplir con el derecho a la participación se dispone “consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen”.

La definición de México como país pluricultural, si bien es un inicio de apertura, en los términos que se establece es solamente un concepto descriptivo. Se constata que coexisten diversas culturas, pero no se hace referencia al tipo de relación que existe entre esas culturas ni se determina cuál deberá ser la relación que implica el hecho de asumirse constitucionalmente como una nación pluricultural. Esas relaciones bien pueden ser de explotación y discriminación, pues “podemos ser multiculturales y racistas” (Schmelkes, 2005), ya que ambos conceptos no se excluyen necesariamente. Por eso, la “educación para la interculturalidad” debe ser para todos. No basta con reconocerse pluricultural, se debe aspirar a ser intercultural.

Algunos críticos, como Abigail Zúñiga, consideran que esta reforma no cumple con disposiciones anteriores y vigentes como el Convenio 169 de la OIT, que establecía “la obligación del Estado mexicano de reconocer a los pueblos indígenas el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan”, y respetar la importancia especial que para las culturas y valores de los pueblos indígenas reviste su relación con la tierra y los territorios, en particular los aspectos colectivos de esa relación.

Por otra parte, autonomía —explica Luis Villoro— es la facultad de un sujeto (individual o colectivo) de elegir y realizar libremente su propio plan de vida, lo que

implica gozar de la libertad de decisión en los asuntos que le competen. Y los asuntos que le competen a las comunidades indígenas están estrechamente ligados con sus tierras y territorios. De manera que para ejercer el derecho de la libre determinación, que entraña la autonomía, los pueblos indígenas tendrían que haber sido reconocidos como sujetos de derecho y gozar de derechos colectivos, pero estos no son reconocidos por el artículo 2°.

La afirmación anterior se explica con las siguientes consideraciones. Uno, lo que dispone la fracción V, letra A “conservar y mejorar el hábitat...”, no es un derecho, es una obligación que corresponde a todos los ciudadanos; y lo que dispone la VI “Acceder con respeto a las formas y modalidades de la propiedad y tenencia de la tierra”, no es un derecho colectivo, es un derecho individual que está contemplado en el artículo 27. Dos, se señala que podrán acceder “al uso y disfrute preferente de los recursos naturales (...) salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas”. Los críticos nos hacen notar dos cosas: primero, la palabra ‘preferente’ significa que los indígenas no son los únicos que tienen acceso a dichos recursos y, segundo, que lo que se denomina ‘áreas estratégicas’ se refiere a los muchos recursos que son propiedad de la Nación³¹ (art. 27).

Por otra parte, los derechos colectivos deben ser reconocidos por la Constitución porque esta es la Ley Suprema y no delegarse al reconocimiento que de ellos hagan las entidades federativas. La disposición de que las comunidades indígenas sean reconocidas como “entidades de interés público”³², implica que no se les reconoce personalidad jurídica, que es –señala Zúñiga- “un requisito fundamental para el pleno ejercicio de su autonomía”, quedando como objeto de protección del Estado.

Consideramos una imposición la insistencia de implantar una visión occidental de las relaciones sociales en la vida comunitaria. Con respecto a integrar a todas las comunidades por medio de ofrecer el acceso a la comunicación, el Programa e-México con el que se pretendía dotar de computadoras e internet a los municipios tuvo como respuestas de muchas comunidades las siguientes: “si el rezago es tanto: ¿no sería mejor que primero cumplieran con todo lo que nos deben, antes de emprender un programa

³¹ La Cámara de Diputados, en un documento que se titula *Los pueblos indígenas de México*, denuncia los problemas con los bosques que se dan en concesión a particulares para la explotación forestal en la que los indígenas no solo no se benefician, sino que se ven obligados a alquilar su fuerza de trabajo.

³² Este mismo carácter tienen los partidos políticos que no son sujetos de derecho colectivo, sino una asociación de personas individuales con una función social.

tan amplio y costoso?” o “la oferta que se nos presenta no corresponde a las realidades que se viven en los pueblos”. Esto no quiere decir que no se apropien de esta tecnología; de hecho, las estrategias de defensa de muchos grupos indígenas, entre ellos el EZLN, han sabido explotar ese ámbito en su beneficio (Vera Herrera, 2002).

En conclusión, el hecho de no reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo les niega la posibilidad de desarrollar y preservar su identidad y su cultura, lo que resulta en contradicción y negación de la pluriculturalidad que queda en el discurso oficial como una palabra de moda del léxico de la globalización. Erasmo Cisneros insiste en que la voluntad plena del Estado es indispensable para “la construcción de unas relaciones interculturales justas y equitativas”, que se traducirá en la posibilidad de reconstrucción de los pueblos indígenas y el desarrollo de sus culturas propias que les permita conquistar la capacidad de interlocución y negociación, “solo así nos podríamos reconocer como un estado pluricultural”.

Artículo 3°.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado (...) impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria³³.

Establece también que será laica³⁴, gratuita y que

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

La fracción II señala que la educación se orientará “en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”. El criterio será democrático y nacional, lo que implica que se hará sin hostilidades ni exclusivismos,

atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en

³³ La obligatoriedad puede entenderse en dos sentidos. Es un derecho “oponible inmediatamente al Estado”, es decir que se le puede exigir que provea la educación preescolar, primaria y secundaria que satisfaga plenamente la demanda. Y es una obligación compartida con los padres o tutores que en cumplimiento al artículo 31 deberán enviar a sus hijos a la escuela, pública o privada.

³⁴ Existen muchas escuelas para todos los niveles que pertenecen o son administradas por organizaciones religiosas.

sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
 III. (...) el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República.

El Estado promoverá y atenderá todo el ámbito educativo necesario para el “desarrollo de la nación”, y “alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”. Los centros educativos particulares podrán impartir educación de todo tipo y con respecto a la educación básica deberán apegarse “a los mismos fines y criterios que establecen (...), así como cumplir los planes y programas”. Finalmente ordena que

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa.

El artículo 3º norma, específicamente, lo que se podría llamar educación general o “nacional” sin definirla como intercultural como hace con la educación indígena, que se califica de bilingüe e intercultural. Insistimos, de acuerdo con Schmelkes, en que la educación para la interculturalidad debe ser para todos y especialmente para este sector, “si no es para todos –afirma- no es intercultural”. Si pretendemos, como dispone la fracción II, luchar contra los prejuicios y fanatismos, se debe luchar contra la ignorancia que el mestizo tiene de los pueblos indígenas.

Es muy constante en los textos jurídicos –como se verá más adelante- el énfasis que se pone en las relaciones internacionales; en este caso, en el segundo párrafo, se dispone que se fomente la “solidaridad internacional”. La primera solidaridad que se necesita impulsar sería, en nuestra opinión y la de Kymlicka, la solidaridad interna con todos los grupos sociales y culturales.

La Constitución establece el derecho a la educación para todos, pero en la práctica no es un “hecho”. La asimetría escolar se comprueba fácilmente al analizar los indicadores del desarrollo educativo –asegura Schmelkes. Los porcentajes de población analfabeta son más altos en las poblaciones indígenas que en las no indígenas. Lo mismo se observa en todos los niveles de la educación desde la básica hasta la universitaria y a mayor nivel mayor es la asimetría.

Se dispone que la educación será nacional, entre otras razones, porque se orientará a la comprensión de nuestros problemas y a la defensa de nuestra independencia política y económica. Uno de “nuestros” problemas es mejorar la relación con los pueblos indígenas y de eso, en este artículo, no se habla. Con relación a

la independencia política y económica, Díaz Piña nos hace reflexionar en el significado de la “soberanía” en la actualidad cuando afirma que “bajo la presión del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, los bancos privados y los gobiernos de Estados Unidos, Europa y Japón, los países latinoamericanos adoptan las políticas de ajuste” (Díaz Piña, 2003).

En las fracciones II y III se dispone la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y su difusión. Cabe preguntarse de qué cultura se habla. Si el artículo trata de la educación de la población mestiza, entonces la cultura que califica de “nuestra” es la cultura de un grupo, el hegemónico, mayoritario, occidentalizado y capitalista. ¿Cómo deducir la pluriculturalidad en este apartado? Resulta que se educa para reproducir y reforzar el sistema. Por eso es tan importante, y se insiste en ello, que los planes y los programas los determine el Ejecutivo Federal, además de que se expidan leyes para “unificar y coordinar la educación en toda la República”, lo que representa un control absoluto y centralista.

El artículo 31, fracción I, dispone que es obligación de los padres de familia y tutores “hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria” (Capítulo II De los Mexicanos). Mediante esta disposición el estado comparte la obligatoriedad de la educación básica con los padres y tutores.

Las garantías individuales constitucionales no deben fundamentar la injerencia en los usos y costumbres de las comunidades indígenas. No existen principios universales que puedan aplicarse sin adaptación previa a la visión del mundo de un grupo determinado.

4.2. Ley General de Educación (LGE)

La LGE fue publicada en 1993. La versión utilizada incluye las reformas de junio de 2006. Como sabemos, la Constitución es la Ley Suprema. En ella se asientan los postulados fundamentales y de ella dimanan las leyes, reglamentos y demás cuerpos jurídicos. Ninguna norma secundaria enmienda ni se opone a la Carta Magna. Con esta precisión, revisaremos la LGE que, en lo esencial, repite los lineamientos fundamentales

en materia de educación, señala los procedimientos para hacer valer los derechos o cumplir las obligaciones, establece las atribuciones y competencias de las diferentes autoridades de la educación y regula sobre todos los tipos y modalidades educativas.

En ella se dispone que:

1. La educación básica está conformada por tres niveles, preescolar, primaria y secundaria (art. 37).
2. Es laica, gratuita y obligatoria (arts. 3º, 5º).
3. La autoridad federal establecerá los Planes y Programas para toda la República (art. 48).
4. Se autoriza a los particulares a impartir educación básica siempre que cumplan con los Planes y Programas oficiales (arts.12, 54).
5. Es obligación del Estado proporcionar el acceso a la Educación y de los padres de familia o tutores de enviar a los niños a la escuela (art. 3º y 4º).
6. Se abre a la participación social en consejos escolares (varios).
7. Los criterios que orientarán a la educación son los mismos que dispone el art. 3º constitucional (art. 8º).

Disposiciones generales:

Artículo 1º. Esta ley regula la educación que imparten el Estado --Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

El artículo 2º dispone que todo individuo tenga derecho a recibir educación. Sin embargo, no se ha reglamentado este derecho, asegura Latapí (2001), lo que significa que no hay manera de demandar por la vía legal al Estado para que cumpla con él.

Se afirma que la educación es un “medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura” y también “para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”. Por lo tanto los fines de la educación serán

contribuir al desarrollo integral del individuo [...] favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos [...] fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

En materia de educación bilingüe, se dispone que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español”. Se insiste en la necesidad de “infundir el conocimiento y la práctica de la democracia” que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad, en promover el valor de la justicia y de la igualdad de los individuos. Otro fin es la difusión de los bienes y valores tanto de la cultura universal como los del “patrimonio cultural de la Nación”.

El artículo 10 define a toda la educación, tanto la que imparte el Estado como la de los particulares, como un servicio público y señala que constituyen el sistema educativo nacional: estudiantes, profesores, autoridades, planes, programas, métodos y materiales didácticos, instituciones públicas y particulares y se establece que se llevará un registro de todas las instituciones. Pero no hay un real control sobre los contenidos de la enseñanza-aprendizaje en las escuelas particulares, a pesar de afirmar que se garantizará “el carácter nacional de la educación básica”.

En el capítulo sobre el federalismo educativo se dispone

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, [...] se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.

III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria y la secundaria [...].

El uso de los libros de texto es una obligación; y no acatarla supone incurrir en una violación a la ley como lo dispone el artículo 75 que establece

Son infracciones de quienes prestan servicios educativos:

[...]

IV.- No utilizar los libros de texto que la Secretaría autorice y determine para la educación primaria y secundaria.

En el artículo 13 se establecen las atribuciones de las autoridades educativas locales, entre las cuales aparece “proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio” de educación básica. Y el artículo 14 dispone que, adicionalmente a las atribuciones tradicionales de las autoridades educativas federal y locales, deberán promover y prestar servicios

educativos distintos de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales; formular planes y programas de estudio, así como editar libros y producir otros materiales didácticos pertinentes. En el artículo 27 se asienta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional, por lo que se dispone que se procurará fortalecer las fuentes de financiamiento y destinar recursos presupuestarios crecientes.

En el capítulo correspondiente al tema de la equidad en la educación, el artículo 32 establece que se crearán las “condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia”; medidas que darán preferencia a “los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja”.

En lo referente a la educación indígena, el artículo 38 dispone que

la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

En este renglón se apunta hacia una cierta flexibilidad al disponer que “de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población”, se podrá impartir educación con “programas o contenidos particulares”.

En la sección correspondiente a los planes y programas de estudio se dispone que éstos definan los contenidos de la educación y que establezcan los propósitos, las habilidades y las destrezas para cada nivel. Se apunta hacia una clara centralización, pues dispone que la SEP determine los planes y programas de estudio aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana y la imposición de utilizar los LTG. Sin embargo, se abre la puerta a la participación, pues “para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación”. Se dispone además que

Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

Se editan libros de texto cuyo contenido trata temas específicos de la entidad federativa, por ejemplo, el libro de Historia de Puebla. Pero el control no se cede; se requiere la autorización de la Secretaría, la cual verifica que no se afecte el “carácter nacional” del sistema.

En lo que respecta a la educación que imparten los particulares, se dispone que podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades (art. 54) con la debida autorización y, además, deberán (art. 57) cumplir con lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución Política y en la presente Ley y con los planes y programas de estudio. Sin embargo, con respecto a este renglón no se hacen las advertencias anteriores sobre la vigilancia de cumplir con el “carácter nacional” de la educación; se da por sentado que, acatando los planes y programas y, en el caso de primaria, los libros de texto gratuitos, se cumple con la ley. Pero, en realidad, las escuelas particulares se desenvuelven en contextos privilegiados y muy diferentes con respecto a las escuelas públicas.

En el capítulo relativo a la participación social en la educación se dispone que los padres de familia tienen derecho (art. 65) a obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijos reciban la educación básica y obligación (art. 66) de hacer que sus hijos la reciban. Se establece también que “las autoridades educativas promoverán la participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública” (art. 68), para lo cual se formarán consejos de participación social que operarán en escuelas públicas, en municipios y en los estados. Por último, el artículo 72 dispone que “la Secretaría promoverá el establecimiento y funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación como instancia nacional de consulta, colaboración, apoyo e información”. En todos los consejos estarán representados padres de familia, maestros, autoridades educativas y todos los sectores sociales interesados en la educación; asumimos que los pueblos indígenas no son contemplados en este renglón, toda vez que no se les menciona.

4.3. Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006

El PND constituye el instrumento base de la planeación del Ejecutivo Federal y de las acciones de la Administración Pública Federal en turno. Presenta los principios

del gobierno, sus objetivos y estrategias. Establece como postulados fundamentales el humanismo, la equidad y el cambio.

El plan se propone hacer frente a los retos que plantean las transiciones demográfica, política, económica y social. Aspira a definir una política a largo plazo con “la visión de México en el año 2025”. Esa visión puede sintetizarse diciendo que México

será una nación plenamente democrática con alta calidad de vida que habrá logrado reducir los desequilibrios sociales extremos y que ofrecerá a sus ciudadanos oportunidades de desarrollo humano integral y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y en el ejercicio real de los derechos humanos [...] con un desarrollo incluyente y en equilibrio con el medio ambiente. Será una nación orgullosamente sustentada en sus raíces, pluriétnica y multicultural, con un profundo sentido de unidad nacional” (23)

Los objetivos y estrategias serán logrados a través de tres comisiones, la del desarrollo social y humano (responsable de la revolución educativa), la del crecimiento con calidad, y la del orden y respeto. Estas comisiones tendrán algunas responsabilidades: consolidar el avance democrático; abatir la pobreza y lograr una mayor igualdad social; impulsar una reforma educativa que asegure oportunidades de educación integral y de calidad para todos los mexicanos. Y todo esto teniendo como premisa fundamental ser incluyentes y justos.

Para lograr esos cambios habrá que “establecer alianzas y compromisos con los grupos sociales, económicos y políticos, así como con los gobiernos estatales y municipales del país para que la construcción de nuestro futuro sea una tarea compartida”. Sin embargo, no se incluye explícitamente a las comunidades indígenas en la “construcción de un mejor país” que sea “más justo, más humano, más participativo, con más oportunidades para todos, con más opciones, con más caminos, con mayor tolerancia, más incluyente” (p. 5). Ni menciona las relaciones entre el Estado, la sociedad y estas comunidades que representan el 10% de la población (si solo se toma la lengua como indicador). A pesar de ello, más adelante se reconoce que “sólo mediante la inclusión, la negociación, el acuerdo y la tolerancia se podrá compartir el poder y al mismo tiempo llevar al cabo la planeación participativa (21)”, y que “el desarrollo de la unidad nacional se asentará en la construcción de instituciones que respeten la multiculturalidad y normen con equidad los derechos y las obligaciones de los distintos grupos que conforman la sociedad mexicana, *sin atentar contra la integridad de la*

nación ni de los valores que sustentan su identidad”³⁵(23). Surgen de esta afirmación dos preguntas: ¿qué riesgo corre la integridad de la Nación? No solo México siempre ha sido multicultural, sino que el mismo PND reconoce que la concepción que se tenía de un México homogéneo era una “visión ficticia”, un México imaginario, como lo llama Bonfil, creado por la manipulación ideológica de los discursos oficiales, es decir, por el grupo dominante. ¿A qué valores y a qué identidad se refiere, si el mismo documento afirma que “no existe una sola identidad mexicana (que antes se definía como mestiza) sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país”? (16).

Las aclaraciones que se acaban de hacer fueron extraídas del apartado titulado “La etnicidad en el México contemporáneo” en el que se asegura que “la concepción de los mexicanos acerca de la cuestión étnica se ha modificado” (16). Esta modificación es debida a lo que llamaremos ‘reconocimientos’ (para el documento “tres aspectos fundamentales”). El primer reconocimiento es la errónea concepción sobre la cultura en México como conjunto de elementos intercambiables (Erasmus Cisneros, 2001), en la que “se creía que, cuando el indígena adoptara el idioma español, la vestimenta, la tecnología y los hábitos occidentales, haría a un lado los rasgos de su cultura propia y se asumiría como un mexicano como todos”, de manera que desindianizando a México se lograría la homogeneidad de la cultura nacional. La realidad muestra que no es así. Muchos indígenas hablan español, viven en las ciudades, no son campesinos, sino obreros, comerciantes o desempleados, etc., pero no han dejado de ser indígenas, lo que confirma que “la adquisición de rasgos culturales occidentales no necesariamente condujo a cambios de identidad ni en las comunidades rurales ni fuera de ellas”. El segundo reconocimiento, que se colige del primero, es que “hemos dejado de pensar en la nación mexicana como algo culturalmente homogéneo”, lo que se explica porque “la heterogeneidad se manifiesta con mayor vigor” y “en buena parte porque los propios indígenas así lo muestran”. Hacia el final de este apartado, se reconoce –aunque no presenta como reconocimiento- que el levantamiento armado del EZLN iniciado 1994 “elevó el problema indígena a la conciencia nacional” y, con palabras menos directas, obligó al Estado –y a la sociedad en general- a negociar para mejorar sus relaciones con los pueblos indígenas. El tercer reconocimiento, que a su vez se colige del anterior, es

³⁵ Las itálicas son nuestras.

que “los indígenas existen como sujetos políticos”. (Ya hemos hablado de este asunto, y de lo que piensan los críticos con respecto a los derechos indígenas, en apartado de la Constitución).

En el mismo orden de ideas, se asume que la concepción de la cultura homogénea “se ha vuelto inadecuada”. El adjetivo inadecuado nos parece un eufemismo, porque en la actualidad, dice Bartolomé, el proyecto de sociedad que suponga la intención de hacer desaparecer la diversidad cultural es prácticamente un delito y se llama “etnocidio”. Después de asegurar que en México “aún subsiste (el racismo)”, aclara que “está empezando a desaparecer la noción de que ‘lo étnico’ es incompatible con ‘lo moderno’”. Otro eufemismo, usar el vocablo ‘étnico’ cuando lo que se quiere decir es ‘lo indio o lo indígena’ que al parecer tiene una acepción racista y no se tiene en cuenta que los propios indios la utilizan para referirse a ellos mismos. Más adelante afirma “hoy nadie duda que los mexicanos deben compartir valores cívicos y patrióticos fundamentales” (16). ‘Nadie’ resulta ambiguo, puede englobar a “todos los mexicanos”, esa es la acepción asumida, pero también puede referirse a quienes comparten esos valores, a saber, los que comparten la cultura oficial que son el grupo dominante. Falta honestidad para reconocer que ‘lo indígena’ ha sido sinónimo de atraso, ignorancia y por lo mismo de pobreza, y reconocer el peso que en la inequitativa concepción de la cultura ha tenido el grupo dominante. A pesar del reconocimiento de los errores y de que México es un país pluricultural, de que subsiste el racismo, y de afirmar que la educación es el medio privilegiado para propiciar los cambios y “alcanzar mejores niveles de vida”, apenas se empieza “a explorar seriamente la posibilidad de una pedagogía intercultural” (17).

Se establece como columna vertebral del desarrollo a la educación, por lo que se dispone “impulsar una revolución educativa que nos permita elevar la competitividad del país en el entorno mundial, así como la capacidad de todos los mexicanos para tener acceso a mejores niveles de calidad de vida” (49). El camino más seguro para alcanzar los objetivos es la democracia; por lo tanto, se tiene que educar para la democracia y “para aspirar a una sociedad más justa y equitativa”. La educación debe promover “los valores cívicos y morales necesarios para la convivencia armónica de todos los mexicanos” (21). Además es necesario sostener la cohesión social “en torno a los

valores y las costumbres que caracterizan positivamente a la nación” (34), que refuercen los vínculos de identidad, den un sentido de pertenencia, fortalezcan la cultura nacional, a través de “acciones y programas tendientes a aumentar la solidaridad de todos los mexicanos entre sí y con el bien común, fomentando las políticas incluyentes”. Comprobaremos si en el contenido curricular se reflejan los valores de solidaridad, cívicos y morales; notaremos cómo se manifiesta la inclusión y qué se debe entender por cultura nacional.

En cuanto a la equidad, se asume que “los ciudadanos son iguales ante la ley y deben tener las mismas oportunidades para desarrollarse, independientemente de sus diferencias, cualesquiera que sean incluyendo la pertenencia étnica. Al mismo tiempo, se reconoce que en México impera “una notable desigualdad” en todos los aspectos, como es el caso del restringido acceso de los indígenas a la educación. Esas desigualdades enormes y “el tratamiento uniforme, que pasa por alto las necesidades agudas y propias de algunos grupos”, ha derivado en violencia, como la vivida en Chiapas. Para generar los cambios, señala que son indispensables “un mayor conocimiento de la historia de nuestro país, para poder advertir claramente los aciertos y errores que hemos cometido”, así como “un esfuerzo solidario y permanente para transformar las confrontaciones y conflictos en relaciones constructivas encaminadas a la consolidación de un nuevo orden” (25). Se muestra una intención de apertura al diálogo intercultural y una voluntad del Estado para atender y mejorar las relaciones con los pueblos indígenas.

La inequidad que se vive en México demanda “una política de desarrollo incluyente y plural, que tome en cuenta las distintas ideas, etnias, necesidades”. Por tal razón, este Plan pretende “ofrecer portunidades a toda la población para que, mediante la educación, puedan aprovechar las oportunidades del desarrollo. Ha habido un cambio de palabras: antes se hablaba mucho de “progreso” como el eje de todos los proyectos; hoy se habla de desarrollo, de globalización. Se insiste en la participación de todos los sectores, en el diálogo, “el gobierno ha declarado su vocación de dialogar”, se afirma. Se habla mucho de modernización. Ya hemos dicho que el prestigio de este término consiste en invocar el paso de un nivel inferior a otro superior o mejor.

Toda vez que la educación se define como la más alta prioridad para el desarrollo, el gobierno está comprometido con la reforma necesaria para alcanzar un

sistema educativo de vanguardia e informatizado, condiciones dignas, maestros profesionales, una educación nacional para todos de calidad que tenga en cuenta los desiguales contextos sociales de los estudiantes. Para lograrlo se ha fijado un ambicioso objetivo: “la cobertura total en la educación preescolar y básica”, a través de metas claras y compartidas sobre los objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza y el aprendizaje (32-33). Sin embargo, advierte que “el número de mexicanos sin educación básica es y continuará muy alto” en el grupo de población de adultos que representan la parte más numerosa de la población.

Se reconoce que la pobreza “no sólo es causa de profundo sufrimiento para los millones de personas que la padecen, sino que es motivo de agravio para la sociedad en su conjunto”, que llega hasta la violencia. Asimismo, “la pobreza, vinculada al analfabetismo y a bajos niveles de escolaridad, se refleja en la dificultad de las personas para ejercer derechos elementales y recibir un trato digno”, condenadas a vivir en la injusticia. La educación se percibe como factor coadyuvante a la superación de esa situación, pues se concibe como “base del crecimiento personal” y como factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejoramiento de la calidad de vida. Por eso se afirma que “no hay desarrollo humano posible sin educación” (p. 59). Hay que “aprovechar la acción educativa para impulsar una nueva ciudadanía” -¿podría ser esa una *ciudadanía intercultural*, que demanda un México que se asume pluricultural?-, pero “para ello deberán adecuarse los contenidos educativos” y orientar la acción para formar ciudadanos “sensibles ante la pobreza y la injusticia” y capaces de defender sus derechos; “personalidades inspiradas en el espíritu del diálogo, del bien común y la convivencia pacífica” (p. 64). Los contenidos de los libros de texto nos mostrarán si la solidaridad, la comprensión de la pobreza, la visión de la igualdad de todos los hombres y el espíritu de diálogo encuentran lugar en ellos. Éste sería un afortunado comienzo para mejorar la calidad de vida no solo económica sino humana. Por eso compartimos la opinión de Pablo Latapí (1998) que asegura

Leer a México desde sus pobres requiere valor; implica desprenderse del ideal de realización humana del mundo rico (que por años habíamos internalizado), de la definición de civilización de las sociedades de la abundancia y de la concepción de la vida como acumulación de bienes, negocio o entretenimiento; implica una interpretación diferente de México, ya no como país “en desarrollo” ni “en dificultades económicas” ni “en crisis recurrentes”, sino como un país atravesado por un gran reclamo ético: la opción por la vida o la opción por la muerte de muchos.

Con respecto a la educación indígena, se afirma que es indispensable un proyecto de educación dirigido a resolver “los inaceptables rezagos educativos” que tome en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país. La calidad será uniforme a todos los educandos e incluirá “atención diferencial para lograr igualdad de capacidades”, sin discriminaciones y con pertinencia (60), fortaleciendo la educación bilingüe. Aparece un enfoque intercultural cuando se señala que se propiciará “la participación directa de los pueblos indígenas en el desarrollo nacional”, respetando sus usos y costumbres. Y se trataría de apoyar ese proceso creando las condiciones para lograr una “comunicación e interacción efectiva con diversos sectores de la sociedad” (61). Además, se propone “promover entre los mexicanos de todas las edades el conocimiento de las culturas y estilos de vida existentes en las diferentes regiones de México y en otros países”, toda vez que se reconoce como exigencia de una sociedad democrática el “respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural” (65). Tendremos oportunidad de comprobarlo en los contenidos de los libros de texto.

Por un lado, se muestra una apertura al diálogo y a la renovación de las relaciones con los pueblos indígenas, pero, por otro lado, aparecen las contradicciones. Así, por ejemplo, entre las estrategias para lograr el objetivo de un “desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza”, no se incluye la cultura y los conocimientos que los indígenas podrían aportar para alcanzarlo. Se reconoce que las regiones noroeste y noreste, junto con el Distrito Federal, son las entidades con más alto crecimiento económico, mayores niveles de educación, los estados ricos del país; que, por el contrario, las regiones del sur-sureste y del centro tienen un mayor índice de analfabetismo, menor ingreso, mayor natalidad, es decir, son las más pobres. Sin embargo, no se resalta que también son las regiones con mayor concentración de población indígena, ni se contempla la aportación indígena en las soluciones que se proponen. En cuanto a la protección del medio ambiente y el aprovechamiento de los recursos naturales, no hace explícita la participación de las comunidades indígenas ni para consultarlas en lo que les afecte ni para aprovechar sus conocimientos. Cuando se habla de “fomentar la capacidad del Estado para conducir y regular los fenómenos que afectan a la población”, no se incluye el fenómeno de la “pluriculturalidad”. Cuando se afirma que “en una sociedad plural como la mexicana, donde conviven distintos

intereses”, (98) se elaborarán políticas para la prevención y contención de fricciones, no se incluye el reconocimiento expreso de la pluriculturalidad ni el respeto de los derechos que demandan los pueblos indígenas. A estas alturas, no hablar explícitamente de “pueblos y comunidades indígenas” ni de sus derechos no implica inclusión, sino precisamente exclusión. No es sino hasta la conclusión que asoma la pluriculturalidad al señalar que “a lo largo de la historia de México han coexistido en su territorio, unidas en la diversidad, distintas regiones. Cada una ha tenido y desarrollado su propia historia y una gran riqueza cultural. Ellas han demandado históricamente, con toda razón, respeto hacia esa identidad y riqueza. Es nuestro compromiso con México encontrar un nuevo equilibrio entre el país y sus regiones, en el cual éstas tengan mayores posibilidades de desplegarse y expresarse para ser los principales artífices de su desarrollo, por su bien y el de todo México” (113). Sin embargo, como se puede observar, de la denominación ‘regiones’ se puede hacer una deducción general en la que entra cualquier región – muchas no tienen población indígena- o se puede deducir que se habla de pueblos y comunidades indígenas. No es explícita la intención.

4.4. Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006

El Programa parte de los objetivos y estrategias del *Plan Nacional de Desarrollo*. Empieza con los discursos introductorios del presidente de México y del Secretario de Educación de turno que marcan el tono de las direcciones que tomará el Sistema Educativo Nacional.

En el mensaje de Vicente Fox, Presidente de la República, se puede decir que no hay nada que permita calificar a la educación genenal como intercultural. Reitera la “gran prioridad que tiene la educación” en las políticas públicas. Una educación que prepare para México una población constituida por ciudadanas y ciudadanos “responsables, solidarios, participativos y críticos”, enfatizando que

no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia (7).

Por su parte, el Secretario de Educación Reyes S. Tamez hace énfasis en que los programas de educación incluyen propuestas que fueron recogidas durante una consulta

ciudadana y convoca a toda la sociedad “a sumarse a un gran acuerdo nacional por la educación, buscando hacer realidad la prioridad de este sector en la agenda pública”. Pablo Latapí (2001) considera la “invitación a una amplia participación” como una de las novedades de este programa. Para este crítico de las políticas educativas, la declaración de que “la educación es para todos, es un bien social”, es, al menos en el discurso, un adiós al centralismo del Estado en esta materia; aunque –reconoce Latapí– son promesas “verbalmente semejantes a las del pasado pero que después del 2 de julio suenan diferentes”³⁶.

Por otra parte, el secretario señala que el objetivo es que en México se cuente con un sistema educativo amplio, equitativo, flexible y dinámico que ofrezca educación para el desarrollo integral de la población. Por ello, afirma estar comprometido con el desarrollo de un sistema de educación de “buena calidad, incluyente, participativo, abierto al cambio y a todas las manifestaciones culturales” (10).

En la introducción se indica que el PNE se fundamenta en el artículo 3º constitucional, en la LGE y sigue, esencialmente, al PND 2001-2006. Por lo tanto, los retos que señala el PND son los mismos para este programa, así como los tres principios fundamentales: “educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia” (14). Latapí afirma que lo fuerte de este PNE es el “binomio estratégico equidad-calidad”. Se alista a todos aquellos que participaron en la concepción de este programa desde las entidades federativas hasta las organizaciones de padres de familia, maestros, etc., todas las que tienen interés en la educación, pero no se menciona ni se insinúa la participación de organizaciones o comunidades indígenas. Se alistan los “once aspectos principales en las aportaciones ciudadanas” que se identificaron (20), pero ninguno toca el aspecto de la educación indígena ni la interculturalidad.

En la primera parte del PND se constata que están en marcha “procesos de distanciamiento” que amenazan “la cohesión social” por efecto de las brechas que se abren entre los diferentes sectores sociales que comienzan a moverse con relativo aislamiento en cuanto al acceso a los recursos, y se afirma que “la complejidad creciente del tejido social” junto con el incremento de la comunicación propician “una transformación de la identidad y del papel que desempeñan los actores sociales en las

³⁶ Irónica referencia al cambio de partido en el poder, del PRI al PAN.

más diversas esferas”. Entre las transformaciones se mencionan: el papel de la mujer en la sociedad, el aumento de jóvenes que demandan empleo y participación y la “revaloración de la multiculturalidad”, subrayándose que la educación es decisiva en estos ámbitos (29-31). Y, sin embargo, apunta Pablo Latapí que no se ha reglamentado el artículo 73 de la LGE que prescribe que “los medios de comunicación deben contribuir al logro de las finalidades de la educación nacional”. Coincidimos con Latapí y consideramos más importante la situación que critica cuando afirma que el programa no establece “políticas y normas que aseguren que la educación privada contribuya a los objetivos educativos del país” que “por su elitismo social y sesgos valorales ahondan las barreras de la convivencia y obstaculizan la necesaria cohesión de nuestra desigual sociedad”.

En relación con “la revaloración del carácter multicultural y de la diversidad étnica” se repiten las consideraciones asentadas en el PND, es decir, se reconoce la no homogeneidad cultural, la no existencia de una sola identidad mexicana y la permanencia de la identidad indígena. Se afirma la necesidad de “que los mexicanos compartamos determinados valores fundamentales, normas de conducta y códigos de comunicación”, pero insistiendo en que no es posible entender la cultura nacional de otra manera que como una realidad multicultural. Entre los varios factores que han actuado sobre el reconocimiento social de la conformación multicultural se mencionan: la movilidad geográfica en general y la migración del medio rural a las ciudades. Pero no se mencionan los movimientos y organizaciones indígenas que demandan ese reconocimiento como un derecho ni el levantamiento armado del EZLN (1994) que sirvió como medio de presión. Al final, se cierra con esta afirmación:

la educación puede contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de un sustrato común a los diversos sectores de la sociedad mexicana que respetando la especificidad cultural de cada uno y a partir de ellos conformará la identidad nacional renovada, que nos permitirá hacer frente, como país, a los retos del siglo XXI” (33-34).

El PNE pretende atender los cambios cualitativos de la sociedad. “Por ello es necesario que se base en un pensamiento educativo riguroso y se refiera a un proyecto de nación”. Y, asumiendo que en “una sociedad plural coexisten diferentes sistemas de valores y formas variadas de percibir la realidad”, se señala el diálogo como el medio

para lograr “identificar puntos de coincidencia” y establecer acuerdos entre los diferentes grupos (39). Más adelante se afirma:

Uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural.

(...)

Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone necesariamente transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares. Supone eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio (45).

Por eso es “imperativo replantear las tareas de la educación” para construir una nación que, entre otras cosas, sea “orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnica, multicultural y con profundo sentido de la unidad nacional”. Toda vez que se ha reconocido a la educación como un instrumento idóneo para la construcción de una visión nueva de la Nación, y la necesidad de una “educación auténticamente intercultural”, creemos que deben aprovecharse los materiales educativos para formar ciudadanos con una nueva percepción multicultural que termine con la monoculturalidad que ha prevalecido. Pablo Latapí (2001) califica esa política en estos términos:

Novedad de alta significación política y grandes implicaciones para la identidad nacional: el reconocimiento enfático de la multiculturalidad del país que se concreta en metas ambiciosas para la postergada educación de la población indígena (“para 2006 asegurar el ingreso a la primaria a 95% de los niños indígenas”), pero, más allá, se constituye en principio que rompe el mito de la unidad nacional homogénea, abre las puertas a la pluralidad de formas educativas y se asume como eje curricular transversal y ariete de nuestro solapado racismo.

La contribución de los diversos tipos y niveles educativos son fundamentales para la consolidación de la democracia mexicana. En cuanto a la educación básica, cumplirá con esa misión “inculcando a los niños los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad, respeto y aprecio por las formas diferentes de ser y pensar” (38).

El Subprograma de Educación Básica que corresponde a los niveles preescolar, de primaria y secundaria se inicia con este discurso:

Un futuro social promisorio requiere de una educación básica de buena calidad que constituya también una condición para un desarrollo nacional justo y equilibrado; aspiramos a que todos los niños y jóvenes del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia y que favorezcan la libertad (105).

Objetivo del subprograma: “lograr que todos los niños y jóvenes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica”, ya que “la

desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores que contribuye más a reproducir la injusticia social (107). La equidad en la educación básica implica el acceso, la permanencia y la conclusión y, en particular, para los pobres y los marginados (entre ellos los indígenas) para quienes constituye un imperativo de justicia. Ése es el propósito central del Gobierno de la República en esta materia (108).

Aunque “uno de los mayores avances de los últimos años en materia de educación básica ha sido la renovación de los planes y programas de estudio, junto con la de los textos educativos”, estos se concentraron principalmente en la educación primaria (116-117). Al respecto Pablo Latapí critica que no hay propósitos precisos en materia curricular, “sobre todo respecto de asignaturas que se volvieron polémicas con el cambio de gobierno; la Historia de México y las que tienen que ver con la formación moral, la educación sexual y el sentido de identidad nacional”.

Una educación básica de buena calidad se resume en las siguientes metas: adquirir conocimientos fundamentales, desarrollar las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (129).

En el apartado titulado “Política de educación intercultural para todos”, se establece que “se impulsará el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica” (136). El objetivo es difundir “el conocimiento de nuestra realidad multicultural, impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación” (137). Una de las líneas de acción es diseñar proyectos experimentales de educación básica intercultural bilingüe para población no indígena en regiones con fuerte presencia de grupos étnicos. La meta más importante en materia de educación intercultural para todos establece que se van a incorporar “con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas”, contenidos interculturales a las diversas asignaturas de educación primaria para 2004 y en 2005, en las de educación secundaria, en sus diversas modalidades (136). No tendremos oportunidad de analizar los libros de texto de los ciclos escolares que corresponden a esta meta, por lo que esperamos que un posterior estudio los retome y compruebe si se ha concretizado.

4.5. Planes y Programas de estudio para la Educación Básica

Los planes y programas de estudio sirven como medio para organizar la enseñanza y, simultáneamente, establecer un marco común de contenidos en las escuelas de educación básica de toda la República. Con el Acuerdo Nacional de Modernización para la Educación Básica (ANMEB), se inicia, en 1992, una reforma integral de este subsector y se renuevan, por primera vez desde 1970, los planes y programas de estudio, se reformulan los contenidos y se organizan por disciplinas específicas³⁷. Antes de la ‘modernización’, las disciplinas de historia, geografía y civismo se integraban en una sola asignatura, las ciencias sociales, tanto en primaria como en secundaria. A partir de 1993, se separan para constituirse como asignaturas específicas, pero los contenidos mantienen una relación interdisciplinaria para lograr una formación integral.

El objetivo de la educación primaria será adquirir conocimientos y habilidades básicos y sólidos, como son capacidad de lectura y escritura, el uso de las matemáticas para resolver problemas y para la vida práctica; conocimientos científicos vinculados con la salud y la protección del ambiente; conocimientos amplios de la historia y la geografía de México.

El propósito del programa para secundaria es elevar la calidad de la formación adquirida en la primaria en la competencia del uso de la lengua oral y escrita; ampliar y consolidar los conocimientos de matemáticas; profundizar la formación en historia, geografía y civismo; aprender una lengua extranjera y otras actividades. Además de prepararlos para su “incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo”, con la educación secundaria

Se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para atender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional.

³⁷ Según Margarita Zorrilla (2002), los efectos de la modernización del Sistema Educativo en su conjunto han sido positivos en lo que se refiere a incremento de la matrícula, el mejoramiento de los indicadores de eficiencia, es decir, índices de permanencia y culminación de la educación básica. Sin embargo –señala– “los propósitos de calidad y equidad aún están lejos de lograrse”. Por otro lado, coincidiendo con el pensamiento de Pablo Latapí, insiste en que la equidad en el “acceso a experiencias de aprendizaje equiparable” es imposible de lograrse existiendo la concurrencia de la educación privada.

4.5.1. Programa de historia para primaria

Los programas de estudio de historia y geografía cubren los seis grados de primaria. Los temas están organizados de manera progresiva en la complejidad de los conceptos que se estudian y por unidades temáticas en las que se señala el tiempo promedio de duración por cada tema³⁸.

Se establece la historia como disciplina porque se considera “un factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional”. Sus objetivos son: estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico; diversificar los objetos de conocimiento histórico, incluyendo contenidos como historia del pensamiento, de la ciencias, de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la cultura, etc. Un objetivo relevante es vincular su estudio con la formación cívica con el objeto de “estimular la valoración de aquellas figuras (centrales en la formación de nuestra nacionalidad) cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo de México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional”. “Un segundo propósito –de ese aspecto- se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad (...)”.

En los dos primeros grados, historia y geografía, ciencias naturales y civismo constituyen una asignatura integrada. Se estudian nociones sencillas de tiempo, del entorno y la localidad, los símbolos patrios –escudo, bandera e himno-, fiestas y costumbres de acuerdo al calendario cívico, junto con pasajes y personajes de la historia de México. En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina, incluye elementos de historia y geografía de la entidad federativa. El cuarto grado es un curso introductorio de la historia de México y tiene como objetivo “que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica

³⁸ Las unidades temáticas y los contenidos coinciden con los libros de texto que serán objeto del corpus, por esa razón no se incluyen en este apartado (primaria y secundaria).

de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándolas a periodos prolongados”.

Los dos últimos grados constituyen un curso continuado en el que se estudia la historia de México en relación con procesos de la historia universal y especialmente de América Latina.

No se tiene una visión pluricultural en la enseñanza de la historia y aun menos un enfoque intercultural. Los indígenas aparecen, al igual que antes, como parte del pasado; no se determina un apartado específico para su estudio actual. Sin embargo, desde los primeros años los símbolos y fiestas patrias son importantes y, en los últimos grados, se estudia la historia del país como parte del mundo. Un propósito es promover el reconocimiento y el respeto de la diversidad, pero en términos generales no se menciona, de manera específica, el respeto y la relación con los grupos indígenas. Se sigue reproduciendo la historia oficial de un pueblo mestizo.

4.5.2. Programa de geografía para primaria

Se establece su estudio partiendo del supuesto de que “la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico”. En la enseñanza de la historia y de la geografía se insiste en la integración de los conocimientos con las otras asignaturas.

Entre los objetivos (1º y 2º) está propiciar la reflexión sobre las relaciones ente el medio y las formas de vida de los grupos humanos, sobre los cambios en el medio que provoca la acción del hombre. En tercer grado se inicia el estudio disciplinario y el estudio del municipio y la entidad federativa en que habitan los niños. Los temas son características físicas, recursos naturales, la población, etc. El programa de cuarto grado trata de la geografía de México, sus características físicas, regiones y recursos naturales, características de la población rural y urbana, actividades productivas, etc. Se pretende que los alumnos “conozcan las características principales de las entidades del país y puedan compararlas y establecer sus semejanzas y diferencias”. En los dos últimos

grados, el curso es continuo y trata la geografía universal y una parte dedicada a “rasgos físicos, políticos, demográficos y económicos del continente americano”.

Este programa tampoco parece tener un enfoque pluricultural e intercultural con respecto a México. Queda por verse si los libros de texto, al tratar los temas de población, asumen un enfoque incluyente.

4.5.3. Programa de historia para secundaria

El plan tiene como propósito general “estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tiene relación con los procesos del mundo en que viven”. El estudio de los contenidos debe permitir la profundización de las habilidades y nociones que se adquirieron en primaria. La asignatura comprende dos cursos de historia universal (los dos primeros grados) y un curso de historia de México (tercer grado). Los contenidos se organizan, cronológicamente, en unidades temáticas que coinciden con grandes épocas de la historia. Los objetivos que se buscan son: “que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones” de la vida material, cultural, social y política, y en el desarrollo científico y tecnológico; que desarrollen la capacidad de identificar procesos, causas, antecedentes y consecuencias y la influencia que los individuos, las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico; que desarrollen habilidades intelectuales que les permitan ordenar la información, formar sus propios juicios para comprender la vida social actual.

La innovación de este programa es que se reduce la atención a la historia política y militar, dándole preferencia a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas, demográficas, científicas, etc. Por otra parte, se señala que se pretende “superar el enfoque eurocentrista de la historia de la humanidad”, por lo que se ha incluido el estudio de sociedades no europeas y se propone un tratamiento de “focos múltiples”. Para el tema del descubrimiento de América, se sugiere una doble dirección, la influencia de la conquista y colonización en América y, viceversa, el impacto que tuvo para las sociedades europeas.

De los objetivos generales de esta asignatura no se puede deducir si se tiene un enfoque intercultural. Los temas que se enumeran para tercer grado coinciden exactamente con el libro de texto. Algo que es interesante resaltar es el enfoque de “focos múltiples” y la ruptura del eurocentrismo y el cambio de visión de la historia que la concibe como procesos de diferente calibre. No todas las grandes transformaciones estallan; muchas de ellas se van gestando poco a poco y son incluso más determinantes.

4.5.4. Programa de formación cívica y ética para secundaria

Este programa se imparte en los tres grados de secundaria y su propósito general es fomentar en los alumnos los valores individuales y sociales que consagra la Constitución, tales como la responsabilidad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el amor a la Patria y la democracia como forma de vida. Todos ellos son valores que los alumnos deberán hacer suyos. Se considera muy importante consolidar una formación ciudadana. Propone como objetivo general proporcionar al alumno los elementos conceptuales y de juicio para ser capaz de analizar, discutir y tomar decisiones personales y colectivas y, además, mejorar su participación en la sociedad.

Se busca que los alumnos aprendan a considerar y asumir su entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas.

Con esta asignatura se pretende “formar a los estudiantes para que *libremente* conviertan en formas de ser los conocimientos, valores y principios” que se estudian en los cursos. Se insiste en los valores relacionados con la democracia:

la idea central que ha de comunicarse a los estudiantes es que como individuos deben aprender a conciliar lo que quieren con lo que la sociedad les ofrece y les demanda.

El enfoque que esta asignatura adopta se define como:

- Formativo, en cuanto busca incidir en el carácter del educando, en sus valores, en su práctica social, en sus actitudes, en sus destrezas, en la amplitud de sus perspectivas, y en el conocimiento de sí mismo.
- Democratizador, en cuanto propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia.
- Nacionalista, en cuanto finca un vínculo común de pertenencia a la Nación, basado en la identidad nacional, en la conciencia de nuestra pluralidad cultural, y en el orgullo de ser mexicanos, etc.

Los propósitos de esta asignatura parecen ser los de la ideología dominante que constriñe al sujeto (el estudiante) para que asuma su sitio y lo considere propicio para su desarrollo y su participación social; para que aprenda a ‘conciliar’ sus deseos con lo que es posible y está a su alcance, es decir, que aprenda a reconocer los límites a su libertad junto con sus derechos y deberes. Además, pretende formar a los estudiantes para que ‘libremente’ hagan suyos los valores y principios. Cabe preguntarse qué significado tiene aquí el adverbio ‘libremente’, ya que en el enfoque formativo se señala que se “busca incidir” en el carácter, en los valores, etc., es decir, fijar una impronta, sin mencionar que los alumnos no seleccionan los valores y principios que van a aprender, sino que se les imponen.

Por otro lado, es la primera vez que en los programas de estudio se menciona expresamente la “pluralidad cultural” y el diálogo como factor de entendimiento. Sin embargo, se insiste en la “identidad nacional” como una sola, la del “orgullo mexicano”. No estamos de acuerdo con el uso del sustantivo “tolerancia” como condición de la convivencia, junto con el respeto y la equidad, pues tiene una connotación negativa. Se es tolerante con “el otro”, el que tiene la mala suerte de ser diferente a nosotros y que por ese mismo hecho nos incomoda o fastidia. El primer significado del verbo tolerar es sufrir y después soportar. A los estudiantes no se les enseña a tolerar, se les debe enseñar a respetar, a aceptar la igualdad de todos y a desarrollar afecto y solidaridad hacia todos los seres humanos.

Los contenidos que el programa proporciona coinciden con el libro de texto que se analizará. Por último, transcribimos el objetivo de la asignatura formación cívica y ética para tercer grado

A partir de un acercamiento a las leyes, a las formas de gobierno de nuestro país y de una reflexión sobre los valores que constituyen a una democracia, los estudiantes desarrollarán su capacidad para analizar valores, elegir las vías que les permitan transformarse y mejorar su vida y el entorno social en el que se desenvuelven.

Capítulo 5

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS LIBROS DE TEXTO

5.1. Geografía Cuarto grado (primaria)

El Libro de Texto Gratuito (LTG) de geografía, elaborado en 1993, ha sido revisado en tres ocasiones. La última revisión, que se hizo en 1999, corresponde al libro que nosotros analizamos. Impreso en febrero 2001, tuvo un tiraje de 2 933 650 ejemplares y se destinó al ciclo escolar 2001-2002. En el reverso de la portada se declara

Este libro de texto ha sido elaborado por el Gobierno de la República y se entrega en forma gratuita a los niños de las escuelas primarias del país. Los juicios y opiniones de los maestros, de los padres y de los alumnos son muy importantes para mejorar la calidad de este libro.

Las obras de arte que ilustran las cubiertas de los libros de texto gratuito son representativas de las grandes etapas del arte mexicano. Constituyen un valioso respaldo educativo y son motivo de orgullo nacional.

El libro tiene un formato tamaño carta de 21 x 27cm., consta de 160 páginas impresas sobre un papel grueso y resistente, de color muy claro, casi blanco. Ilustra la portada una fotografía de la obra de José María Velasco, *El Citlaltépetl*. Pintado en 1897, el cuadro nos presenta un paisaje rústico con un tren en primer plano, una de las glorias de la época, y el volcán, el Citlaltépetl, al fondo. Una mezcla del México campirano y el moderno, inspiración del arte oficial que se impulsó en la época de Porfirio Díaz. En cuanto al formato, cuenta con armonía y con una amplia combinación de tipos y tamaños de letras, suficiente espacio interlineal y entre los diferentes textos. La distribución verbal e iconográfica, incluyendo los recuadros, tiene armonía, no se recarga hacia ningún lado; los colores son vivos, parecen en armonía con la naturaleza. Sólo una excepción, hay demasiados mapas que toman mucho espacio. Las ilustraciones son atractivas por su color y su variedad, se cuenta con dibujos en color y otros en blanco y negro que recuerdan a las viñetas de los comics, diagramas, mapas y fotografías. En general, cumplen la función de reforzar o aclarar lo que dice el texto verbal, aunque a veces se pierde esa función. Llama la atención que las personas que vemos en las fotografías tienen rasgos indígenas y los dibujos en color contienen muchos elementos que recuerdan el arte y el mundo indígena prehispánico. Sin

embargo, no debe extrañarnos, de acuerdo con Bonfil, el hecho de que en la mayoría de los mexicanos haya predominado, genéticamente, la raza india, aunque para Bonfil más bien se trata de indios desindianizados que de un real mestizaje biológico. Por otra parte se ha utilizado el mundo indígena prehispánico para imaginar la cultura nacional (Bonfil, 1994).

En cuanto a la macroestructura, el libro está dividido en cuatro temas. El tema uno, “el espacio exterior y el espacio geográfico”, parte del mapa del sistema solar para llegar al mapa de México (la división política). El tema dos, “Las regiones naturales”, estudia el paisaje en general del mundo y principalmente de México y sus regiones naturales. El tema tres, “La población”, que es el más interesante para este análisis, se refiere a las características de la población, su distribución y aspectos culturales. El tema cuatro, “Las actividades económicas”, atiende a lo que se dedica la población para vivir y cómo se utilizan los recursos naturales. Estos cuatro temas se subdividen en 36 lecciones.

La estructura y distribución de cada lección es sistemática y armoniosa. Todas las lecciones inician con un elemento intertextual, titulado “Lectura”. Son fragmentos literarios variados tanto de la cultural oficial, por ejemplo, “Suave Patria” de Ramón López Velarde, como internacionales, por ejemplo “Aventuras de Robinson Crusoe” de Daniel Defoe. Se incluyen pequeños recuadros que funcionan como paratextos y en ellos se trata el mismo tema que la lección, pero no de manera formal, sino invitando al niño a pensar, platicar y compartir experiencias. Estos recuadros tienen siempre el mismo título y el mismo color de fondo y son: “Cuidemos la Tierra”, “Curiosidades de la geografía”, “Huellas en la Tierra” y “La geografía y tú”. Además, al final de cada lección hay una sección de “Actividades” en la que se propone un repaso de la lección y se proponen ejercicios como investigar, hacer una crónica o mapas, dibujar, etc. Al final del libro se ofrece un glosario, el mapa de la división política de México y la bibliografía, que carece de la fecha de edición de los textos y por lo mismo no se sabe a qué periodo atribuirlos.

Cuando decimos que la estructura es sistemática y armoniosa no nos referimos sólo a la distribución física de los textos, sino a su contenido y a la ideología que vehicula. Todo el conocimiento y el pensamiento del discurso es coherente y armonioso

con la cultura oficial y su visión de un México homogéneo. De esto hablaremos al ir realizando el análisis crítico de las microestructuras.

En la presentación se aclara que este libro es resultado del nuevo sistema de renovación del currículo por concurso abierto, siempre ajustado “a los planes y programas de estudio”. El libro que analizamos es el que “el jurado de Geografía de cuarto año seleccionó” como ganador y la SEP adoptó como texto gratuito. Nuevamente se invita a maestros, alumnos, etc. a expresar sus opiniones, porque la SEP “necesita sus recomendaciones y críticas” para mejorar los materiales educativos (3).

La primera observación que nos gustaría hacer es la de la ‘repetición’ de texto, que aparentemente es consciente pero que no se aprovecha. Nos referimos a que en la primera lección y en la última (la 36) se incluye, en “Lectura”, un fragmento del mismo libro, *Canek* de Ermilo Abreu Gómez. Esta obra forma parte de la narrativa de tema indígena que realizó el autor, basado en un hecho histórico. Trata de la vida y la sabiduría de un héroe maya, Jacinto Canek, que se rebeló contra la opresión del pueblo maya en 1761. Debemos señalar que estas lecturas tienen relación con el tema de la lección, una relación no directa ni científica, sino quizá emocional y moral. Pudo contituirse en una interesante muestra de apertura hacia el mundo indígena, pero no se vuelve a mencionar, no se dice quién es Canek, mucho menos que fue un héroe maya, y no hay manera de saber que los pensamientos expresados por Canek pertenecen al mundo indígena. Esa indiferencia o exclusión del mundo indígena se manifiesta en todo el discurso.

En el tema uno, por ejemplo, en la lección referente a “México en los mapas” se afirma: “la mayoría de los países del continente americano, cuyo idioma es el español o el portugués, constituyen América Latina” (29). Esta es una verdad parcial cuyo problema es que excluye al mismo tiempo que integra en esa identidad a las poblaciones de lenguas indígenas y a los afro-americanos hablantes de lenguas criollas, quienes forman parte de esos países. Esta concepción de la identidad funciona en otras partes del discurso cuando se trata de identificación frente al extranjero. En la lección 7, “División Política de México”, la “Lectura” que se ofrece es una muestra de la filosofía nacionalista del sistema. Se trata de un fragmento del poema “Suave Patria” de Ramón López Velarde, autor de la época de la Revolución, en el que se defiende y exalta lo

nacional contra la tendencia extranjerizante. He aquí los versos: “Suave Patria: tu casa todavía/es tan grande, que el tren va por la vía/como aguinaldo de juguetería/Y en el barullo de las estaciones./Con tu mirada de mestiza, pones/La inmensidad sobre los corazones” (31).

Pasemos al tema dos. En general parece que la intención de este tema es dar información. El estilo que predomina es la yuxtaposición de enunciados. En ocasiones las frases son como flechazos; por ejemplo, en la lección 11, al hablarse de los lagos de Michoacán en un enunciado, que ocupa todo el renglón, se dice: “En el lago de Pátzcuaro se encuentra la isla de Janitzio” (53). Es todo, no se entiende por qué se menciona a Janitzio o cuál es su importancia. En este capítulo se tratan aspectos como el paisaje y se habla del relieve, de mares, ríos y lagos y de las regiones naturales. Se menciona que el paisaje ha cambiado a causa de la naturaleza y del mismo hombre, porque cortan los árboles o porque construyen ciudades, por ejemplo. En un recuadro se dice que “son problemas que deben evitarse” la contaminación del aire y el agua, la extinción de plantas y animales y el aumento de basura (41). Se reconoce que la riqueza de las regiones naturales ha disminuido “a causa de las actividades económicas de los grupos humanos” y como único factor de ello se menciona “el crecimiento de la población” (64). En las lecciones en las que se habla de las regiones naturales se menciona la tala desmedida y la acción del hombre sobre el medio, se insiste en una ley que “el gobierno elaboró”, la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, para cuidar de las regiones naturales y que todos deben obedecer. Al niño se le sugiere en los recuadros “Cuidemos la tierra” que no dañe las plantas ni los árboles, que no capture ni compre animales silvestres, que no tire basura al mar o en las playas, etc. Consideramos que son consejos sencillos y al alcance de los pequeños, pero la manera como se trata el problema del desequilibrio y destrucción de las regiones naturales es muy simplista. No le da a la persona que se está formando una visión clara y honesta, negándole así la posibilidad de formarse una conciencia crítica con respecto al sistema en el que vive y su relación con el medio.

Por otro lado, no se menciona cómo el problema de la destrucción de la naturaleza daña al hombre y, sobre todo, cómo afecta a las poblaciones que viven en esos lugares. No se le habla al niño de las comunidades indígenas, que son las que más

sufren por esta situación, de su relación con la naturaleza, de su saber y de cómo protegen sus regiones. La única visión del libro es la occidental capitalista y no hay la honestidad para reconocer que es esta concepción del mundo la causante de tanta destrucción. Un ejemplo ilustra la concepción del mundo como unidireccional; en el recuadro de actividades, lección de los fenómenos naturales, se lee “los hemos invitado a pensar sobre el hecho de que todos los fenómenos naturales son provocados por una causa, sin importar que la gente les de una explicación diferente”(87). Esa afirmación descalifica a toda persona que piense de manera distinta a la “racional” y oficial; además, contradice la primera “Lectura” que se ofrece a los niños y en la que se habla de la sabiduría indígena en la voz de Canek que afirma “hemos cambiado el conocimiento por la emoción: que es también una manera de penetrar en la verdad de las cosas” (10).

En otro recuadro, “Curiosidades de la geografía”, se dice que “los nombres de muchas poblaciones se formaron con palabras de idiomas indígenas que significan las características del paisaje del lugar” (44) y se dan tres ejemplos: Metepec, Sainapúchic y Atecucario. Presentado así como “curiosidad” y sin explicar las raíces de esos términos queda como algo sin importancia. Cuando se menciona algún nombre de origen indígena, ya sea de una montaña, un lugar, un animal o un alimento, no se aprovecha la oportunidad de relacionar el mundo indígena y el “mestizo”, hablando del significado de esas palabras y señalando la aportación de las lenguas indígenas en la toponimia y en muchos otros ámbitos. En general, los dibujos son agradables, pero en ocasiones no van con la “Lectura” dejando el espacio cognitivo vacío; por ejemplo, en la lectura *Un tlacuache vagabundo* el dibujo que encontramos junto al texto es el de un venado, no de un tlacuache.

Entramos a los temas más interesantes: la parte de la geografía que abarca los aspectos sociales y culturales. La primera lección del tema tres, “Población”, abre con una “Lectura” muy representativa de la concepción, que se desea inculcar en los niños, del “pueblo” al que pertenecen. Es un fragmento del libro *El guerrero del Sur* de Eugenio Aguirre, el cual transcribimos para demostrar nuestra afirmación,

Para Gonzalo el nacimiento de su hija constituyó un fenómeno muy peculiar y de extraordinario significado. Consciente de que se trataba del producto de dos razas totalmente distintas, separadas por circunferencias cósmicas de muy diferentes trayectorias, le preocupaba su destino. Nació, con Ix Mo, una nueva raza: la mestiza de América, con rasgos y características diferentes de las de sus padres, con colores y texturas distintas, con ideas nuevas y complicadas (92).

Las fotografías de esta lección refuerzan la lectura. Todas las personas que se muestran tienen marcados rasgos indígenas, pero de acuerdo con lo leído y con el resto de información de este capítulo, concluimos que “deben de ser mestizas”. El mito del mestizaje, nacido en la época de la independencia (1821), todavía encanta las mentes de los representantes del sistema.

La población de un país es definida como aquella que “comparte un territorio, historia, costumbres y tradiciones” (93). La población de un país se identifica entre sí y se diferencia de los extranjeros “por sus actividades cotidianas, así como por la manera de preparar los alimentos y la forma de vestir, incluyendo el idioma, el arte y la ciencia” (93). Esta definición al estilo ‘tokenismo’ –juzgaría Kymlicka- es excluyente, define en términos de homogeneidad lo que en realidad es muy diverso. Esta concepción de población junto con la lectura del mestizaje es lo primero que aprende el alumno con respecto a lo que “necesitamos [para] saber cómo es su gente” (92). Más adelante, se afirma que “la población mexicana presenta algunas características que la diferencian o asemejan a la población de otros países” y se pone por ejemplo que “la mayoría de los mexicanos hablan español”. ¿De qué países se diferencia o asemeja según esa característica u otras? No se vuelve a tratar el asunto.

La lección 21 es la única que menciona la existencia del indígena y se resume a algunos comentarios en tres secciones y en dos páginas 93 y 94. Después de afirmar que la mayoría de los mexicanos habla español, dos líneas más adelante se dice “pero en nuestro país también se hablan varios idiomas indígenas” y menciona las ocho lenguas con más hablantes. Después se dice que estas lenguas han enriquecido, con numerosas palabras, al español y se mencionan tres: chocolate, tamal y petate. En el recuadro de “Curiosidades...” nos enteramos de que “en el territorio nacional se hablan 56 idiomas indígenas” y en el de “la geografía y tú” se invita al niño a indagar si en su región “viven o vivieron grupos indígenas”, si se habla algún idioma indígena, si conoce alguna frase en ese idioma y que comparta sus conocimientos. Estos dos recuadros representan los únicos esfuerzos para conocer a los grupos indígenas y sus lenguas, pero son por demás insuficientes. Otra característica del pueblo mexicano es “la composición étnica”. Para explicar esta “composición étnica”, se empieza por decir que “antes de la llegada de los españoles en nuestro país existían numerosos grupos indígenas”, pero hoy “la mayoría

de la población mexicana es mestiza, resultado de la mezcla de europeos y americanos y de un tercer grupo étnico, el africano. De modo que racialmente México tiene tres raíces” (94). Virginia Molina ha advertido sobre la confusión de los autores con respecto a los términos etnia, indio e indígena, señalando que nunca se aclara el problema de la visión racista de los mismos. El párrafo citado es elocuente, pues es clara la visión de una nación homogénea gracias al mestizaje. El uso del imperfecto *existían* en relación a los indígenas deja claro que se refiere al pasado y que ya no existen, de modo que se puede hablar de un mestizaje, aunque el indio y el negro sean eufemísticamente maquillados con los adjetivos “americano y africano”. Cabría preguntarse si el término ‘americanos’ va a registrarse en la mente del niño como ‘indígenas-americanos’ o si se diluye la imagen de “lo indio” quedando subsumida en la del mestizo. Se utiliza la metáfora para crear la ilusión de la homogeneidad: un árbol que representa al mestizo fijo a la tierra y alimentado por sus tres raíces, que como tales han quedado bajo la tierra y por eso no se diferencian, se han sintetizado en el mestizo. Sin embargo, al final del párrafo se reconoce que existen aún los indígenas afirmándose que “algunos grupos indígenas han logrado mantener ciertos rasgos de su cultura”, afirmación que Molina Ludy califica de “estereotipo de la visión estática de los pueblos indios”. Con esa visión se caracteriza a los pueblos indígenas como atrasados con respecto a los mestizos cuya cultura se ha ido transformando y evolucionando. En el último párrafo de esta sección se señala que “la mezcla de los valores españoles e indígenas dio origen a una diversidad cultural muy rica, que influye en el modo de ser del mexicano actual”. Ante tal afirmación surgen algunas preguntas ¿cuál diversidad cultural? Si se está hablando de una mezcla, ¿cuáles serían los “diferentes” elementos de esa diversidad cultural? En el cuadro de “Actividades”, para repasar la lección, se le pregunta al niño ¿cuál es el idioma oficial que se habla en México? ¿por qué? (94). Nosotros también nos preguntamos ¿cuál es el idioma oficial y qué ley lo establece? Porque la *Constitución Política*, que es la Ley Suprema, no establece el español como idioma oficial.

En la siguiente lección (lec. 22) se señala que la mayor parte de la población vive en zonas urbanas. Luego, toda vez que la mayoría de la población se considera mestiza, se podría colegir que la población que vive en las zonas rurales es, primordialmente, indígena. Se forman así los binomios mestizo-ciudad, indio-campo. La gente que vive en

“rancherías y pueblos” conforma la población rural y su principal quehacer es la producción de alimentos; por lo tanto “vive en estrecho contacto con la naturaleza” (96). Se les conoce también como “comunidades rurales”, concepto que subsume a las comunidades indígenas que no son diferenciadas. Sin embargo, esas “comunidades rurales conservan sus tradiciones y costumbres con más facilidad porque viven en grupos pequeños y han permanecido mucho tiempo en el mismo lugar”. Otro ejemplo más de la estereotipada visión del mundo indígena como estático, que no ha sufrido transformaciones a través del tiempo y por lo mismo se le puede concebir como una cultura arcaica. No obstante, se dice que “poseen conocimientos muy útiles. Entre ellos se encuentran el uso de plantas medicinales, técnicas de construcción y formas de alimentación”. Cabe preguntarse ¿útiles para quién?, ¿para ellos mismos? No puede ser de otro modo, porque no se dice nada más al respecto, porque no se reconocen como aporte al conocimiento del mundo no indio y porque además buena parte de la población rural vive en “pueblos pequeños y aislados que están alejados de las ciudades” (96), en lugares de difícil acceso. Y a pesar de la “falta de caminos y la carencia de electricidad y agua potable”, la gente de esos pueblos “participa frecuentemente en trabajos comunitarios para mejorar las condiciones de los lugares donde vive”. Esa forma de ser de los pueblos indígenas, de conservar su identidad, de vivir en relación recíproca es tratada como un fenómeno fortuito, inconsciente, fruto de la necesidad; no se reconoce como una forma de ser diferente con una visión del mundo distinta. Se le da más importancia a las lenguas indígenas, mencionadas en dos o tres ocasiones, que a los seres humanos pues no se reconoce que hay más de 10 millones de personas que hablan alguna de esas lenguas y que tienen culturas diferentes entre sí y en relación con la cultura mestiza.

Más adelante se comparan la vida urbana y la rural, señalando que las ciudades demandan “muchos recursos y productos”, que algunos de los problemas son la contaminación y el tránsito de vehículos, que la gente se dedica a los servicios o trabaja en las industrias, pero no se le explica al niño que esa demanda de recursos es enorme y que perjudica a las comunidades rurales y es una de las principales causas de las asimetrías económicas entre ambas zonas. Por su parte en las zonas rurales se carece de “algunos servicios, como hospitales, bancos y centros culturales” (97), que “las personas

abandonan las áreas rurales porque piensan que pueden solucionar sus problemas en las ciudades. El principal de esos problemas es la falta de trabajo” (100). No puede ser más superficial e indolente la manera de concebir la situación desigual e injusta en la que vive una importante parte de la población mexicana. Aunque no se reconozca explícitamente que se trata de pueblos indígenas y que sus culturas son diferentes a la mestiza, lo que menos necesitan son esos baluartes de la cultura oficial que son los “bancos y centros culturales”. Lo que necesitan es lo más indispensable: “respeto” a sus vidas, a sus territorios, a sus culturas, a ser reconocidos. Y eso implica ser nombrados y diferenciados. La “falta de trabajo” es un tópico que enmascara la realidad asimétrica e injusta que enfrentan los pueblos indígenas; de igual manera lo es su representación como gente pobre e ignorante, como “el indito” que, descalzo y con su *itacate*³⁹ al hombro, abandona el campo, según un dibujo del libro (46).

La cultura se reduce a costumbres y tradiciones: “muchas de ellas tienen su origen en los pueblos indígenas y otras fueron traídas por los españoles durante la conquista” (108). El conjunto de tradiciones y costumbres que tiene una población constituye la “cultura popular”. “En México existen distintas culturas populares muy ricas y variadas” (108) que se resumen, según el texto verbal y las imágenes, en comidas típicas, fiestas, artesanías, trajes, danzas, etc., el aspecto folclórico del que habla Kymlicka. Se explica que las culturas populares varían según las regiones debido a la diversidad de los recursos naturales (diferencias horizontales), pero no se explica que también existen diferentes culturas populares entre las clases sociales (diferencias verticales), debido a la división jerarquizada de la sociedad (Bonfil, 1994: 76). Aparece aquí el otro ámbito del supuesto mestizaje, la “cultura mestiza”. Para Bonfil esa concepción es una “visión equivocada e improcedente” para entender procesos por los cuales culturas de grupos diferentes “entran en contacto en un contexto de dominación colonial” (Bonfil, 1994: 42). En realidad, se ha dado un proceso forzado de desindianización y no existe “una cultura nacional unificada”, sino un conjunto heterogéneo de formas de vida social que llega, incluso, a ser opuesto (Bonfil, 1994: 74). Sin embargo, a la cultura popular parece atribuírsele el papel de “cultura nacional-mestiza” cuando se afirma que “las culturas populares de nuestro país dan a los

³⁹ Pequeño bulto que se amarra al extremo de un palo y se echa al hombro para viajar.

mexicanos características que los distinguen del resto del mundo”, es decir, constituyen su “identidad” (108).

Por último, hablemos de la unidad cuatro. Empieza con un hermoso dibujo que representa la “vida bucólica campesina”: entre el tono verde-amarillo del maizal, un niño corre junto a su perro, dos mujeres indígenas (descalzas) hacen tortillas, al fondo se distingue una pirámide. Esta imagen ilustra el tema “Las actividades económicas”. La imagen del indio ha sido frecuentemente explotada por la cultura oficial para legitimarse; pero desde dos visiones estereotipadas, una es la que presenta este dibujo, el campo como el lugar ideal y el indio como un ser inocente y feliz; la otra, es la del folclor, desde la arqueología prehispánica hasta las danzas, artesanías, etc. que atraen al turismo. En todo este capítulo se habla de las actividades a que se dedica la población para vivir, unos producen, otros transportan y otros comercializan; mucha gente del campo produce para su subsistencia y no para el comercio. Se dice que los recursos naturales son muy importantes, pero han sido explotados excesivamente. Se da información, no se intenta formar, no se aprovecha la ocasión para reflexionar sobre los diferentes modos de ser y hacer, sobre las alternativas a la visión única de la economía y el comercio del grupo dominante. Por el contrario, cuando se habla, en los recuadros “huellas de la tierra”, de la manera de hacer las cosas o usar los recursos de los pueblos indígenas se les llama “antiguos mexicanos” (129), “antiguos habitantes” (121), no se refieren a ellos como indígenas. Además se utilizan verbos en imperfecto; al decirse “[ellos] sabían cómo aprovechar”, se presupone que ahora ya no saben o ya no existen; en otra parte se dice “descubrimos cómo aprovechaban los aztecas el maíz”, de modo que desaparece el indígena actual. Varias de las lecciones de este tema tienen un tono informativo y deshumanizado. No relacionan los asuntos que trata con la vida de los seres vivos ni con la manera en que se ha alterado no solo el paisaje, con presas o plantas eléctricas, sino la vida misma de los grupos indígenas y sus culturas.

En la última lección, “México es un país diverso”, se menciona la diversidad de la naturaleza y de los grupos humanos. La diversidad de las personas se explica porque “la cultura popular de cada región distingue a sus habitantes de los de otros lugares, pero el conjunto de las tradiciones y costumbres que hay en el país es lo que nos identifica

como mexicanos” (149)⁴⁰. Se refuerza la idea de una “cultura nacional unificada” sobre la base de una cultura popular que, como se vio, se reduce al folclor. Esta lección es una especie de recopilación y su visión, como el resto del discurso, es homogeneizante, insistiendo en la “nueva raza” que forman los mestizos, tal y como se afirma en “Huellas de la tierra” (149).

No hay en este texto nada relativo a la actual situación del indígena, su presencia, sus demandas, etc. Detrás de las razones superficiales que se proporcionan sobre la distribución de la población, la migración, los problemas en el campo, etc. está el sufrimiento de la gente, la desigualdad, la discriminación, la exclusión. Y de eso es de lo que se tiene que hablar en la parte de la geografía que trata de aspectos sociales y culturales. De otro modo no se cumple con formar la “capacidad de observación, análisis y reflexión crítica” del individuo, porque no se le proporciona información clara y honesta para conocer la situación real en la que viven él y una buena parte de sus compatriotas.

5.2. Historia Cuarto grado (primaria)

Este Libro de Texto Gratuito fue elaborado en 1994. El ejemplar que nosotros analizamos corresponde a su segunda edición revisada de 2001, se imprimió en noviembre 2002 con un tiraje de 2 945 650 ejemplares y se utilizó en el ciclo escolar 2003-2004. Forma parte del “proceso de renovación de materiales” que se inició en 1993. En el reverso de la portada se hace la misma declaración que en el libro de geografía, y además se apunta que este libro fue preparado por la SEP. El formato es tamaño carta de 21 x 27cm., consta de 183 páginas impresas sobre un papel grueso y resistente, de color gris muy claro. Ilustra la portada una imagen del baluarte de la Independencia, el cura Miguel Hidalgo, a quien se le define como “el padre de la patria”. Esta imagen forma parte de un mural realizado por José Clemente Orozco, otro representante del arte oficial⁴¹.

⁴⁰ El subrayado es nuestro.

⁴¹ El muralismo es una de las cumbres del patrimonio cultural de nacionalismo revolucionario (Aguilar Camín, 1983: 126)

En cuanto a la estructura y distribución de los textos no hay armonía visual, la sobrecarga de textos verbales y visuales es pesada, casi no hay espacios en blanco, ello empobrece la calidad estética y el contenido didáctico. Parece una mezcla de enciclopedia electrónica, periódico y documento antiguo por la cantidad de textos, por los colores oscuros y opacos y por algunas imágenes que no son nítidas o se pierden unas sobre otras. Como elementos didácticos se incluyen tres tipos de recuadros. Los de fondo color durazno son los más grandes, lo cual indica la importancia que se atribuye a su información. Constituyen una relación intertextual con otros documentos, de los cuales muchas veces no se incluye la referencia. Su función es profundizar sobre un tema o sobre algún personaje, incluyendo algunos relatos míticos o anecdóticos. Los de fondo color violeta en su mayoría hacen referencia a las ilustraciones y los de fondo verde indican las actividades. Otro elemento es la llamada “barra o línea del tiempo” es una franja de 3cm. al pie de la página en la que se enumeran cronológicamente acontecimientos históricos del mundo y se acompañan con una ilustración. A nuestro parecer es inútil y sobrecarga el texto visual.

La información resulta amplia y superficial al mismo tiempo; y su presentación no permite fijar la atención en nada. Si lo comparamos con el libro de geografía, se diría que no se destinan al mismo grado escolar y que fueron realizados por diferentes diseñadores. El estilo de lenguaje que se inicia con esta fórmula de cuento “había una vez, hace muchos años” (11), se transforma luego en un lenguaje oficial que recuerda a los discursos políticos, en los que se dan informes, intentando convencer al destinatario.

En cuanto a la macroestructura, esta se divide en 9 unidades constituidas por 20 lecciones. Los temas de esas unidades son: la prehistoria, el México antiguo, el descubrimiento y la conquista, el México Virreinal, la Independencia, la Reforma, la consolidación del Estado mexicano, la Revolución y el México contemporáneo. Además hay 5 apartados que no pertenecen directamente a ninguna lección, de los cuales nos interesan solamente los dos últimos cuyos títulos son muy elocuentes “Símbolos Patrios” y “Vista al futuro”. Al inicio del libro, hay dos secciones introductorias: la “Presentación” y “Tu libro de historia”; no se incluye bibliografía.

Iniciemos el análisis de la microestructura con la “Presentación”, en la que se explica de qué trata este libro señalando que “es una visión de conjunto de las culturas,

pueblos, personajes y eventos que han contribuido a forjar la nación libre y soberana que somos”. Desde este primer enunciado aparecen las metáforas lingüísticas que se han convertido en tópicos del nacionalismo, como “forjar la nación”. Así, se forma en la mente del individuo la imagen de una nación unida, cuya cohesión y solidez se equipara al acero. También se aclara para qué se estudia historia, partiendo del supuesto de que “conocer estos episodios fundamentales” ayuda a los individuos a “comprender mejor el país en que vivimos”. Al terminar de analizar el libro nos damos cuenta de que lo que el individuo conoce es una sola explicación del mundo, la oficial. El propósito aclara más la intención que es “proporcionar información sobre nuestro pasado, y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria. Crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos”. He ahí la verdadera función de la historia y el objetivo de su enseñanza. La intención es formar la identidad del individuo, haciendo de él, bajo la ideología del proyecto nacionalista, un mexicano leal a la Nación unificada. El gusto que puede despertar, será el gusto por el hábito, por lo familiar, por lo estable y al mismo tiempo despertará temor por el cambio y por la diversidad. Habría que preguntarse cómo se pretende que el niño indígena se identifique con el mexicano que se le presenta y cómo podría nacer en él el amor a una patria que no lo incluye. Recordemos que una buena parte de la población indígena vive en las ciudades y sus niños asisten a escuelas de educación general.

En el apartado “Tu libro de historia”, se explica “cómo se estudia la historia”. Primero, proporciona una definición folclórica de la noción cultura, que, observamos, concuerda con la del libro de geografía. Cultura es “todo lo que hace característica la manera de vivir de los habitantes” de un país, es decir, “sus artes, su cocina, sus costumbres, su vestido, sus diversiones” (8). En el contexto de globalización que vivimos hoy en día, esa concepción de la cultura es equivocada, pues, niega la existencia de la diversidad y de identidades múltiples al interior del Estado. Se insiste en que “estudiar el pasado de México fortalece nuestra unidad. Nos permite entender por qué somos como somos y conocer mejor nuestros problemas”, y por eso “hay que recordar lo que sucedió; los *hechos*”, que se deben interpretar, reflexionar sobre ellos, entender sus causas y consecuencia planteándose algunas preguntas como “¿por qué sucedió? ¿qué beneficios o qué problemas provocó? ¿qué herencia nos dejó? Ya hemos advertido que

ese entendimiento es desde un solo punto de vista y esos “nuestros problemas” son los de la población nacional de la que quedan excluidos los indígenas. ¿Cómo se pretende fortalecer la unidad con un discurso que sólo se dirige a una porción de la población?

La unidad 1 trata de la prehistoria que resulta interesante porque en ella comienza a dibujarse ya la evolución lineal de la civilización humana y el “progreso” con el advenimiento de la agricultura y el comercio. Así, algunas aldeas van transformándose en ciudades. En la sección de lectura se presenta un fragmento del *Popol Vuh*, en el que se habla de la creación del hombre. Lo único que se dice al respecto es que se trata de un “mito maya”, de sus creencias. Pero el recuadro de actividades pide al niño que investigue cuál es la explicación científica del origen del hombre y que compare los textos. ¿Por qué no comparar este relato con el Génesis? Y, entonces, al considerar las tres explicaciones del origen del hombre, uno puede distinguir diversos géneros discursivos y formas de conocimiento, todas valiosas, evitando así caer en un falso “racionalismo” o en el maniqueísmo.

La siguiente unidad trata de las culturas mesoamericanas que, por una compleja ficción, se convierten en el México antiguo. Podemos resumir este episodio histórico diciendo que abunda en centros ceremoniales, pirámides y ciudades con mucha población, sacerdotes y astrónomos, guerreros, agricultura, trabajo de barro, piedra y cobre, escritura maya, jeroglíficos y el cero maya. Pero comienza a nacer el orgullo por la historia nacional, afirmándose que “nadie puede visitar uno de los antiguos centros ceremoniales [...], sin sentir admiración y orgullo” (23). En la siguiente lección se dice que, según la leyenda, los mexicas debían fundar su ciudad, Tenochtitlan, donde les había indicado su dios Huitzilopochtli, sobre “un islote donde un águila y una serpiente luchaban sobre un nopal”. Esta leyenda prehispánica sirvió para la creación del símbolo de su ciudad, en el que cada elemento tenía un significado para el pueblo mexica. Fue retomado por religiosos desde el siglo XVI y por esa vía llegó a convertirse en el escudo de la bandera de México, pero esto no se le explica claramente al niño. La sección “Símbolos Patrios” muestra la bandera con el escudo, pero el texto sólo describe lo externo, que no necesita explicación porque lo vemos. No menciona su origen ni sus significados, quizá se tenga la idea de que es un símbolo pagano. Sin embargo, su origen es un mito, como mito es que esa bandera con ese escudo simbolice la unión nacional. A

la civilización mexicana se le concede más importancia que a las otras, pero su caracterización es estereotipada. No se menciona su fundación mítica y su peregrinación. Los Aztecas estaban convencidos de que eran un pueblo “elegido” por los dioses para cumplir una misión: mantener la energía vital del cosmos alimentando al Sol con corazones humanos –las tunas que tiene el nopal del escudo de la bandera mexicana representan corazones humanos. Esa “predestinación” legitimaba sus ambiciones imperiales (Florescano, 2002: 111), tanto como la “misión evangelizadora” de los conquistadores españoles⁴². La lección 4 sobre la cultura prehispánica y su legado es significativa. Se ilustran con fotografías dos ejes de la estereotipada herencia: el folclórico con una foto de la típica india bordando con su “telar de cintura”, en cuyo recuadro se lee “las artesanías mexicanas”; y el de los vestigios históricos con la foto de un monumento, el Chac-mool, junto con otras que presentan figuras similares. El recuadro explica que vemos “influencias del arte mesoamericano en el arte de nuestros días” (34-35). El texto de la lección empieza señalando que “las culturas de la América antigua progresaban por caminos propios, cuando la conquista española las interrumpió”. Se advierte aquí una visión lineal e ideológicamente orientada de la historia. Ya el mismo verbo “progresar” lleva una connotación ideológica que presupone el paso de un nivel inferior a otro superior. En esta afirmación se reconoce que los españoles rompieron un ritmo y alteraron un mundo de vida, aunque ese “interrumpió” se puede y debe interpretar como “invadió”.

Después de anotar que muchos indígenas murieron, al grado de que “pareció que las antiguas culturas desaparecerían sin dejar huellas”, se afirma que hoy las conocemos gracias a “narraciones de conquistadores, de religiosos y de indígenas que aprendieron a escribir después de la conquista” y también por “las supervivencias de aquellas culturas en los indígenas actuales”. Aunque se mencionan las causas de que muchos indígenas murieran, se hace de manera eufemística y en ningún momento se reconoce que ese acontecimiento fue en realidad un exterminio o etnocidio. Se sugiere que, por suerte, esas “antiguas culturas” dejaron huellas que, según la visión estereotipada de las culturas mesoamericanas que las presentan como culturas orales carentes de escritura, no existirían si no fuera por los mismos españoles y algunos indios que aprendieron a

⁴² Hoy, esa “misión” la desempeñan los estadounidenses.

escribir. En realidad, los mexicas y los mayas sabían escribir. Se le puede explicar al niño que, si bien no con el alfabeto latino, ellos escribieron su historia en códices. El mismo libro, más adelante, reconoce que “dos logros culturales de los mesoamericanos fueron el calendario y la escritura” y, además, incluye un recuadro con ejemplos de esta escritura que se titula “Para leer con imágenes” (38). Por último, se manifiesta la visión estereotipada, igual que lo hace el libro de geografía, del mundo indígena como algo estático; al afirmar que “supervivencias de aquellas culturas” se observan en los indígenas actuales se desconoce que las culturas indígenas sobreviven precisamente porque se han ido transformando y adaptando. Con esa visión ¿cómo se puede afirmar que “cada vez hemos ido conociendo mejor el mundo indígena y este conocimiento influye en nuestra vida diaria” (34-35)? En los hechos, al niño se le enseña el pasado de las culturas indígenas, no su presente. No se le enseña a conocer al indígena. Por el contrario, con estereotipos y mitos no se aprende a conocer al otro, sino a vivir en un interminable desencuentro.

El último apartado de esta lección, y de toda la unidad, es muy revelador, se titula “Los indígenas actuales”. Lo primero que nos llama la atención es que el tema de esta unidad es el México antiguo, aunque la lección hable del legado de la cultura prehispánica, ¿por qué remitir el presente de la población indígena al México antiguo? Es una elección consciente e intencional, coherente con la ideología del proyecto nacionalista unificador, aunque suene anacrónico en el siglo XXI. Basta con observar el espacio que se le concede al tema, en 90 palabras y dos imágenes estereotipadas se dice todo. La primera imagen es una fotografía en la que vemos canastas, petates, sombreros y en la que se dice “un oficio milenario satisface las necesidades de la vida diaria”. Y la otra es un jarrón con este texto “por todo el país hay poblados que trabajan el barro”. Transcribimos el texto para que se pueda apreciar mejor la simplicidad y manipulación ideológica que afirmamos, dice así:

Actualmente hay por lo menos seis millones de mexicanos que son indígenas. Existen muchas lenguas nativas. En total son sesenta y tres por lo menos. Cada una representa una cultura diferente y por lo tanto un legado cultural distinto.

Los grupos indígenas tienen costumbres y autoridades propias. También tienen su forma de vestir. Lo que más los distingue y les da unidad es que hablen su lengua. Para un pueblo nada hay más esencial, más propio, que su idioma. Cada lengua constituye una manera especial de ver la vida, de ver el mundo (39).

El dato de la población indígena no es correcto. Tomando en cuenta lo que señala Bonfil con respecto a la desindianización, la población de origen indio es mayor, del orden de 10 a 14 % de la población total⁴³. Con respecto a las lenguas indígenas no se conoce el dato y la expresión indica su duda, ¿es un total o un aproximado? Debemos señalar que se vislumbra un reconocimiento de la diversidad cultural, aunque sólo en lo que concierne a los grupos indígenas no a la sociedad nacional, al presentar a los grupos indígenas no como una masa homogénea, sino como pueblos con culturas diferentes. Por otro lado, no se menciona ninguna costumbre indígena que muestre la diferente visión del mundo con respecto a la sociedad occidental, por ejemplo, su espíritu de reciprocidad, y solo se habla de aspectos folclóricos como la forma de vestir o las artesanías que los caracteriza como “atracción turística”. Como afirma García Canclini, fuera de su contexto, las manifestaciones de la cultura indígena son resemantizadas como residuos de un pasado “único”, compartido por toda la Nación. Es claro que este espacio –nos referimos a la historia oficial- no les corresponde por tratarse de la historia de una porción de la sociedad, la población “mestiza”. Es verdad que la lengua es un factor muy importante, de hecho es el único que se toma en cuenta para calcular a su población; sin embargo, muchos autores señalan otros rasgos que constituyen su identidad⁴⁴. Muchos indígenas viven en zonas urbanas y hablan español y no por eso han dejado de ser indígenas y muchos son bilingües; y es por eso que tienen una manera especial de ver la vida desde dos mundos diferentes. ¿Por qué no se le habla más detalladamente al niño “mestizo” (muchos alumnos son indígenas) de la otra porción de la población y de su diversidad cultural? ¿A qué se le tiene miedo? ¿a desestabilizar la imaginaria unidad cultural?

Pasemos a la unidad en la que se trata del tema del descubrimiento y la conquista. En el primer recuadro de la primera lección se afirma que los viajes de los navegantes “pusieron en contacto tierras que hasta entonces estaban incomunicadas”, que Colón “llegó a un continente desconocido en el Viejo Mundo” y que, como creyó que había llegado a la India, “llamaron a esta tierra las Indias Occidentales” (44). Colón llegó y nombró, a esta isla San Salvador; a aquella otra, La Española. Nombrar es un

⁴³ En la última sección del libro “Vista al Futuro”, se indica el Censo de 2000 como la fuente de los datos. En el año 2000 México tenía más de 90 millones de habitantes.

⁴⁴ La reforma al artículo 2º Constitucional (2001) señala como indicador principal la autoidentificación.

acto de posesión que desconoce al “otro”. Al habitante de este “Nuevo Mundo” el europeo lo llamó “indio”, lo que trajo graves consecuencias de racismo que no se mencionan. Desde entonces se comienzan a instalar relaciones asimétricas entre los grupos étnicos y una división indio-no indio con un matiz de discriminación que hasta hoy no se ha podido, ni querido, superar. Hay un apartado titulado “consecuencias del viaje de Colón” en el que se afirma que éste no sospechó “que había logrado el encuentro de dos mundos”, por el cual “entrarían en contacto sociedades distintas y las influencias mutuas cambiarían sus formas de vida”. Se reconoce que “el encuentro fue terrible para los habitantes del Nuevo Mundo”, pues “los europeos se apropiaron de las tierras y obligaron a los indígenas” a trabajar para ellos y “les impusieron una religión y una forma de vida nuevas”. Para terminar se señala que “España y Portugal explotaron los recursos de América. Después harían lo mismo otras naciones de Europa” (49-50). De acuerdo con las consecuencias, debería hablarse más que de un encuentro de una invasión, lo que implica dos cosas, la posesión ilegal de las tierras y, por ello mismo, el derecho de reivindicación de los pueblos indígenas. Este apartado se podría haber aprovechado para estimular el desarrollo de una conciencia crítica en el niño, pero es claro que ese objetivo no interesa a los encargados de educar la conciencia nacional del niño.

En la siguiente lección, sobre la conquista de México, se muestra la insistencia en el mestizaje. Desde el primer recuadro se dice que Gonzalo Guerrero, un náufrago español, había “procreado hijos con una princesa maya: los primeros mestizos mexicanos”(53). En realidad, los mayas no eran mexicanos simplemente porque entonces México no existía, como tampoco se les puede calificar de “mestizos mexicanos” a los hijos de Guerrero. Se habla de los capitanes y soldados exploradores diciendo que “todos querían hacerse ricos”, aunque codicia define mejor su comportamiento. Esta unidad, que sólo proporciona información tradicional, podría aprovecharse para comparar, estableciendo diferencias y similitudes, las dos sociedades; por ejemplo, hacer notar que los españoles también tenían “creencias” y mitos, y que no eran tan “civilizados”. Por otra parte se podría formar en el futuro ciudadano una concepción más crítica del “subdesarrollo” a partir de comprender las relaciones

asimétricas y de explotación que se establecieron entre México y los países europeos y su “desarrollo”.

En la unidad cuyo tema es el México virreinal, término que oscurece más que aclara la relación desigual entre España y la Nueva España, también se habla del maltrato y explotación de los indígenas, de la esclavitud a la que fueron sometidos. Se afirma que “la Iglesia acumuló grandes riquezas”, pero se le justifica diciendo que se dedicaba a actividades de “beneficiencia, educación y arte” para no desprestigiar su imagen. Se señala que “fue la fuente de préstamos más importante durante el Virreinato” (65), pero se omite aclarar que la pérdida de sus privilegios, durante el reinado de los Borbones, tuvo importantes consecuencias para la historia de México. Esta unidad también podría servir, aprovechando algunos datos que se proporcionan como la afirmación de que se prohibía fabricar cosas en Nueva España (61), para desarrollar otra concepción más crítica que ayude a entender el porqué del subdesarrollo, el porqué de la discriminación, el porqué de las desigualdades sociales sobre todo entre “mestizos” e indígenas que se iniciaron con la colonia. Los relatos que se presentan como recuadros son narraciones del “vencedor” en los que se expresa su admiración por la ciudad de Tenochtitlan o por los paisajes. Con ese tratamiento de la información no se le puede enseñar al individuo la realidad de las injusticias y hacerle comprender que las civilizaciones indígenas de América fueron explotadas y sus territorios saqueados por españoles y europeos. Sin embargo, se aprovecha para remarcar que la población mexicana comenzaba a ser mestiza desde el principio del virreinato. Así, leemos esta sorprendente afirmación: “al avanzar los novohispanos hacia el norte, las tribus chichimecas [...] se mezclaron tanto entre ellas mismas y con los españoles y los indígenas del centro, que comenzaron a convertirse en el pueblo mestizo que somos los mexicanos”(72). Es un enunciado muy ambiguo, pues ¿a quién se refiere con el adjetivo ‘novohispanos’? ¿debemos suponer, por exclusión, que se habla de españoles y criollos? Los grupos indígenas que más se mezclaron con los españoles fueron los que estaban en mayor contacto con ellos y los grupos más alejados, como los del norte, fueron los que más resistieron la invasión y por ello sufrieron más persecución. Por otra parte, no se mencionan las constantes rebeliones de los pueblos indígenas, salvo dos o tres veces en

la barra del tiempo, como si se diera por hecho un consenso o una integración pasiva de la parte de estos pueblos.

Según este volumen, la sociedad estaba constituida por españoles, criollos, indígenas, negros y castas. Estas últimas eran el resultado de las mezclas de las primeras y “la más abundante e importante era la de los mestizos, hijos de españoles e indígenas” (70). Florescano explica el mismo fenómeno desde un punto de vista no maniqueo, señalando que la diversidad étnica de la población nativa se multiplicó al mezclarse con blancos, negros y asiáticos. Se produjo así “la contrastada población mestiza: las llamadas ‘castas’. De esos grupos el más numeroso era el de los negros y mulatos” desde principios del siglo XVII (Florescano, 2002: 171).

Para conocer cuál es la herencia del Virreinato –vocablo que crea la idea de un periodo menos odioso que el de “colonia”- se parte por afirmar que “los señoríos mesoamericanos no llegaron a formar nunca una unidad”. Según esta afirmación, esos “señoríos”, que corresponden a culturas diversas, tendrían que haber llegado a esa inevitable unión, ya que, de acuerdo con la ideología homogeneizadora, la diversidad, la diferencia es un peligro para la unión. De no haber sido interrumpidas por la invasión española las naciones indígenas hubiesen seguido siendo diferentes naciones, como de hecho lo son hoy aun viviendo bajo el mismo Estado. En cambio, se señala más adelante, el Virreinato logró esa deseada “unión”, pues “les impuso un gobierno, una economía, una lengua, una religión. La Nueva España unificó el territorio de lo que ahora es México” (76). Para Bonfil el origen del problema actual de la cultura se encuentra, precisamente, en “la instauración de un orden colonial”, contrariamente a la unión; desde la colonia “se conforma una sociedad escindida, cuya línea divisoria corresponde a la subordinación de un conjunto de pueblos de cultura mesoamericana bajo el dominio de un grupo invasor que porta una cultura diferente, de matriz occidental” (Bonfil, 1994: 113).

El tan socorrido mestizaje como baluarte de la “unión cultural” se ha convertido en una herencia del Virreinato y comprende la mezcla biológica, el arte, la toponimia y la misma lengua -se afirma que el español “es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad [...] Tomó muchas palabras de las lenguas de América” (78). El ámbito más explotado fue, y es, el de la religión católica, ningún otro

aspecto podría acercar a indígenas y occidentales; por eso se presenta la imagen de la *Asunción de la Virgen* y se menciona el mito por el que nació la devoción por la Virgen de Guadalupe, afirmándose que “indios, criollos y mestizos (nótese que se han excluido las castas y los españoles) se unieron en un gran culto que abarcaba completa a la Nueva España, esa nueva unidad en formación” (73). Tantas veces se repite la ideología del mestizaje que es imposible que en la mente de los niños no se forme el hábito de verse y ver a los demás como mestizos, por más que los rasgos físicos de muchos de sus compañeros y las lenguas que lleguen a escuchar digan lo contrario.

Con estos últimos aspectos se inicia el camino de la ideología nacionalista del grupo dominante desde la guerra de Independencia hasta principios del siglo XXI; y este libro es la muestra. La primera lección de la unidad 5 “La Independencia” no podía ser otra que “El Grito de Dolores”. Esta frase es simbólica, pues representa el comienzo de la Guerra de Independencia y el comienzo de la unión de la Nación mexicana. La imagen del cura Miguel Hidalgo, el héroe más importante de la Independencia, es imprescindible. Hidalgo fue elevado al rango de “padre de la patria”, ya que fue él quien llamó a la rebelión, llamado que se conoce como el Grito de Dolores. Otro símbolo importante es el estandarte que Hidalgo enarboló, precisamente el de la imagen de la Virgen de Guadalupe. El primer texto que se le presenta al niño más que histórico es alegórico; en él se describe cómo celebran los mexicanos el Grito, la noche del 15 de septiembre, fiesta cívica conocida como Día de la Independencia. Después se proporciona información más formal como nombres de personajes, algunas causas que provocaron la guerra, sin dejar bien claro que fueron los criollos los autores intelectuales del proyecto y que fueron ellos –y algunos mestizos- los únicos que se independizaron de la colonización. Sin embargo, en un recuadro se le pide al niño que lea el texto “Atender a los indígenas” y que piense, sobre la base de este texto, “cuáles son las causas de la independencia de México” (84). Dicho texto es un fragmento de un informe sobre la Nueva España que un obispo, Antonio de San Miguel, envió al rey en 1799. En este informe se advierte al rey de la situación tan tensa y desigual de la sociedad; se le explica cómo está compuesta la sociedad, que los blancos-españoles, siendo minoría, poseen todas las riquezas, razón por la cual los indios y las castas “viven del trabajo de sus brazos” y entre estos y los blancos hay “un odio recíproco”. Luego se afirma que

“los naturales no tienen propiedad individual, y están obligados a cultivar los bienes de la comunidad. Este género de cultivo llega a ser para ellos una carga insoportable, pues casi deben haber perdido la esperanza de sacar para sí ningún provecho de su trabajo”. Después se menciona que la ley prohíbe que los blancos y los indios cohabiten, distancia que califica el obispo de opuesta a la civilización; igualmente, que hay un grupo de personas que “por su color, su fisonomía y modales, podrían confundirse con los blancos”; aunque no lo explicita, suponemos que habla de los criollos. Todos “viven en constante irritación contra los blancos” y termina diciendo: “hace falta atender a los indios y a la gente de color” (91). Este texto es engañoso, el niño podría creer que efectivamente el obispo defiende al indígena y que “atenderlo” significa mejorar su situación, pero en realidad este prelado criollo comparte las ideas de la ilustración. La visión que tiene de las comunidades indígenas es errónea, ya que las comunidades son el sustento material y espiritual de los pueblos indígenas. Las ideas ilustradas eran contrarias a mantener a los indígenas protegidos por estatutos especiales porque “impedían su integración a la sociedad útil, cristiana y civilizada”, pensaban que se les debía obligar a “convivir con los usos y costumbres que regían para los españoles” (Florescano, 2002: 238). San Miguel llegó a proponer al rey “la expedición de una ley para dividir las tierras de las comunidades de los indios en dominio y propiedad entre ellos mismos” (Florescano, 2002: 315). Estas ideas de la ilustración influyen en los liberales y en su proyecto de nación independiente. Después de leer este texto nos preguntamos ¿cómo puede formarse en el niño una imagen positiva sobre la forma de vivir, de ser y pensar de los pueblos indígenas si aquí es caracterizada de una forma negativa e inferiorizada? Además no se le dice al niño que esa concepción y la decisión de dividir las tierras en propiedades privadas trajo consecuencias desastrosas para los pueblos indígenas y provocó más desigualdades e injusticias que hasta ahora siguen sufriendo.

Las unidades sobre la Independencia y la Revolución mexicana están plagadas de personajes heroicos, presentados por retratos y por relatos míticos o bibliográficos (que se presentan como recuadros), y de emoción patriótica, todo lo cual apunta hacia la integración nacional y la superación —o negación— de la diversidad. Las palabras de Héctor Aguilar nos ilustran con respecto a la función que desempeñan los símbolos

patrios diciendo que “las portentosas dosis de megalomanía histórica –la convicción de estar situados en, y legitimados por, la cúspide de la historia nacional- sirven no para encubrir, sino para justificar y exaltar como valores patrióticos (esenciales, por mayoritarios) la intolerancia, el autoritarismo, la amenaza y la represión” (Aguilar Camín, 1983: 118). En la lección sobre el Porfiriato se reconocen las injusticias y abusos de que fueron víctimas los indígenas, pero no con honestidad, pues muchas violaciones de derechos y horrores no se le muestran al niño. En cambio se describe ampliamente cómo “progresó” México durante esos años, con las inversiones, los ferrocarriles, etc., en pocas palabras, México se modernizó. Quizá la filosofía es la de que los fines justifican los medios.

Toda la historia de México se juega entre las manos primero de criollos y después de mestizos. Los indígenas son presentados como parte del pueblo que participó, en algunas ocasiones, luchando por sus propios intereses, los que nunca fueron satisfechos. Dos indios destacan. Uno es el héroe central de la segunda mitad del siglo XIX, Benito Juárez, un indígena ilustrado y de pensamiento liberal. A él y a sus Leyes de Reforma se le dedica un espacio importante en el libro, pero lo presenta como un indio desindianizado cuyas ideas comulgan con la visión homogeneizante del nacionalismo, lo cual parece contradecir su famoso lema “Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”. Se incluye un significativo texto, “Juárez cuenta cómo llegó a la escuela”, en el cual reconoce la importancia de la educación y de aprender castellano para abrirse paso en la sociedad mexicana, para salir de la pobreza y vivir en la ciudad (124-125). Llama la atención que no se incluye la referencia bibliográfica.

El otro indio, Emiliano Zapata, representa y asume su origen. Fue el general del Ejército Libertador del Sur y “quería que la tierra fuera de los campesinos que la trabajan” (152). En esta sección de la Revolución se incluyen varias imágenes estereotipadas de los indígenas: son fotos de los soldados de Zapata y de Francisco Villa, gente de pueblo, cuyo uniforme es una camisa blanca y un sombrero, posando como bravos y valientes hombres con su fusil en la mano, a veces acarreado a sus mujeres e hijos. En la página 154 podemos apreciar una foto de estos dos héroes; en ella vemos a Villa sentado en la silla presidencial y Zapata a su lado, también sentado, y gente de las

tropas alrededor de ellos. Esta foto es famosa y de ella se han hecho bromas con respecto a que ninguno de estos dos revolucionarios sabía qué hacer una vez sentados en la silla presidencial. Un poco más abajo leemos “Carranza y Obregón triunfaron sobre Villa y Zapata por su capacidad militar. Pero también porque sabían mejor que sus rivales lo que significa la unidad nacional, por encima de los enfrentamientos entre caudillos. El nacionalismo y el apego a la ley eran para Carranza los valores más importantes” (154). Esta es una afirmación manipuladora, desmerece la acción de estos caudillos y de sus ideales. Zapata exigía cumplimiento a las promesas, demandas concretas y no perseguía ideales nacionalistas⁴⁵. Sin embargo, entre los militares de formación se sucedían las traiciones y los derrocamientos, entonces, ¿de qué unidad nacional se le habla al niño?

En la unidad que habla del México contemporáneo se menciona el avance de la educación con el trabajo que Vasconcelos realizó para que “la educación primaria llegara a todo el país y todos los mexicanos supieran leer y escribir”. Con respecto a las zonas rurales, se propuso alfabetizar a la gente y “enseñarle medidas de higiene, oficios y cómo aprovechar mejor los recursos del lugar”, visión estereotipada de la gente del campo (que no se aclara si son indígenas) como gente ignorante; ser alfabeta significa saber leer y escribir en español. No se mencionan las consecuencias que el sistema de educación ha tenido sobre los pueblos indígenas, es decir, educar en español, con una mentalidad diferente y hasta opuesta a la de sus culturas. La cultura se reduce a literatura, editoriales, museos e instituciones nacionales, elementos de la llamada cultura nacional. De las culturas indígenas no se habla, ni siquiera como culturas populares como lo hace el libro de geografía. Sin embargo, lo que se afirma de los españoles, refugiados en México durante la Guerra Civil de su país, llama nuestra atención. Se dice que ellos “enriquecieron nuestra vida, sobre todo en el terreno de la educación, la ciencia y las artes” (169), ¿por qué no se habla con el mismo orgullo de las culturas indígenas y sus aportaciones a la sociedad mexicana?

Una afirmación que deja claro que esta historia es la historia oficial es la de la página 173 en la que se dice que en 1964 “el país llevaba más de treinta años de estabilidad política y crecimiento económico”, aunque se enumera una importante

⁴⁵ En el análisis del libro de historia para secundaria se amplía este aspecto con las precisiones de Luis Villoro.

cantidad de problemas empezando por “elecciones discutidas” –más bien fraudulentas-, corrupción, desigualdad, injusticia, etc.; y los problemas de los pueblos indígenas y sus movimientos de reivindicación ni se mencionan. A pesar de ello, concluye muy optimista, “pero la estabilidad y el crecimiento de México eran ejemplares en América Latina”. Se elige cortar la historia contemporánea justo antes de los problemas políticos que comienzan a debilitar al partido en el poder.

En la última sección del libro, titulada “Vista al futuro”, se le dedica por segunda vez un pequeño espacio al indígena para proporcionar algunos datos de la población, de acuerdo con el XII Censo de Población y Vivienda 2000. Se afirma que en México hay 101 millones de habitantes y alrededor de 6 millones son indígenas, “de culturas y lenguas diversas”. Se enumeran algunas, aquellas que cuentan con más de 100 mil hablantes. Después se apunta:

En general, las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas. Necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Se ha trabajado intensamente para integrar la población indígena al desarrollo de México y fomentar su mejoría, pero es mucho más lo que aún falta por hacer.

El indicador para calcular a la población indígena, casi siempre la lengua, excluye a la población indígena que es hispanohablante, sobre todo la urbana. La visión que se proporciona, teniendo en cuenta la fotografía en la que se presenta un indio con traje folclórico, es estereotipada. Entre las necesidades que tienen los pueblos indígenas, el “respeto” es la primera, respeto a sus vidas y culturas, a sus tierras y recursos. De cumplirse eso significaría dejarlas vivir su mundo. De los movimientos indígenas y su situación sociocultural actual no se dice ni una palabra; tampoco se menciona la reforma al artículo 4º Constitucional de 1992, por la cual se reconoce la composición pluricultural de México sustentada en los pueblos indígenas.

Este análisis nos permite concluir que, en el afán por “forjar” en la mente del individuo una identidad nacional mestiza y por ello unificada, a través de estimular el amor y la lealtad a la patria, se ha excluido de la historia, y también del presente, a una buena parte de la población que, como dice Zaid, es en realidad la heredera de las culturas originales y eso le concede más derecho a llamarse mexicana. Por otra parte, no solo se le niega ese derecho, sino que se le niega al resto de la población el conocimiento y la oportunidad de transformar, para mejorar las relaciones sociales asimétricas que

tanta injusticia y violencia han provocado. Los indígenas y sus comunidades no son considerados parte de la historia oficial, sino que son fusionados al resto de la población perdiendo así su propia identidad.

5.3. Historia de México. Secundaria. Tercer Grado

Como ya se señaló, los libros de texto para secundaria son elaborados por autores y editoriales particulares,⁴⁶ pero “siguiendo el programa señalado por la SEP”, como se indica en la presentación. Desde 1997 se distribuyen gratuitamente a las secundarias públicas⁴⁷. El ejemplar que analizamos corresponde a la sexta edición de 2003, reimpresso en 2004 para el ciclo escolar 2004-2005. No se indica el tiraje. El formato es tamaño carta, de 21x 27cm. consta de 286 páginas, más las de prólogo, índice y bibliografía. Las páginas están impresas en un papel resistente y de color blanco. La imagen de la portada, perteneciente al Archivo Fotográfico Castillo, corresponde a la pirámide del Castillo de Chichén Itzá, dedicada al dios Kukulcán.

En cuanto a la estructura y distribución es sistemática, cuenta con armonía y suficiente espacio blanco entre los textos e interlineal. El texto verbal se presenta a dos columnas y párrafos cortos, lo que hace ágil la lectura. Las unidades se distinguen por colores sobre una franja al extremo de cada página. Las imágenes son definidas y atractivas; éstas y sus respectivas leyendas hacen alusión al tema de la lección, pero cuando se trata de pinturas o fragmentos de murales con frecuencia no se especifica de qué mural se trata ni a qué autor corresponde, aunque se puede reconocer que muchos son artistas de la corriente nacionalista. Otros elementos didácticos son los siguientes: una ilustración alusiva al tema al inicio de cada unidad, acompañado con una leyenda; una relación cronológica del periodo; un recuadro con “preguntas temáticas”; dos apartados de “actividades”, uno en cada lección y otro más amplio al final de cada unidad, que sirven de repaso y evaluación o para investigar y reflexionar sobre algún

⁴⁶ El ejemplar que utilizamos fue elaborado por Héctor Jaime Treviño, Rogelio Velázquez, Héctor Mario Treviño y Alberto Solís y publicado por Ediciones Castillo

⁴⁷ En el libro, al reverso de la portada, se dirige el siguiente mensaje al alumno(a): “Este libro se te entrega gratuitamente para tu formación, y es parte del esfuerzo que estamos haciendo el Gobierno Federal y los Gobiernos de los Estados, para convertir a la educación en la llave de las oportunidades y el éxito para ti y tu familia”.

tema. Al interior de la lección, a veces, aparece un pequeño párrafo en caracteres mucho más pequeños que funcionan como notas adicionales. También se resaltan y definen algunos términos, lo que nos parece inútil, ya que con frecuencia se definen palabras como *pacificar*, *sofocar*, *latifundio* que ya deben conocer los alumnos de tercero de secundaria.

En cuanto a la macroestructura, el libro está dividido en 8 unidades temáticas y 41 lecciones que se estudian por subtemas. Como todo volumen histórico, abarca cronológicamente todas las épocas y los “grandes” acontecimientos. Los temas de las unidades son: las civilizaciones prehispánicas y su herencia; la Conquista y la Colonia; la época de la Independencia, la guerra, las primeras décadas de vida independiente, los gobiernos liberales y el Porfiriato; la época de la Revolución mexicana y su impacto en la transformación del país; y el desarrollo de México Contemporáneo de 1940 a 1990.

En cuanto al estilo, es claro y coherente. La descripción de lugares e instituciones es amplia y precisa. La narración de acontecimientos procura mantener un tono formal, pero no político. Se da una aparente tendencia a la objetividad, tratando de mantenerse lo más cercano posible al referente y evitando los comentarios ideológicos; a veces el tono resulta lejano y hasta un poco indiferente, como es el caso en la unidad que trata sobre la conquista y la colonia. Llama la atención este tratamiento porque en la bibliografía aparecen historiadores críticos como Enrique Florescano o Héctor Aguilar⁴⁸. Suponemos que este tratamiento obedece también al hecho de tener que atravesar por la verificación de la SEP para ser autorizado como libro de texto. Sin embargo, como sabemos, es imposible ser objetivo en un discurso histórico —como lo advierte Foucault— y este discurso nos lo demuestra: hay ideología y hay crítica, pero no se expresan de forma apasionada; se mantiene una cierta distancia que aparentemente es objetiva. Es muy interesante el tratamiento diferente (comparado con los libros de primaria) de los personajes históricos; no se refiere a ellos como héroes y, en general, no expresa alabanzas a su persona.

Para empezar el análisis de la microestructura revisaremos primero el prólogo para conocer el propósito del curso. En él los autores señalan que “el propósito de la asignatura de Historia 3 es proporcionar a los alumnos los conocimientos acerca de los

⁴⁸ Héctor Aguilar Camín utiliza frases como “portentosas dosis de megalomanía histórica”.

procesos históricos por los que ha pasado nuestro país. [...] se pretende fortalecer en ellos la identidad nacional con base en el análisis de los sucesos y acontecimientos resultantes de la constante evolución de la sociedad”. Destacamos aquí el uso del término “evolución” cuya connotación lo acerca más a la noción de “modernización” y no se limita al significado de “transformación”, el cual parece ser el sentido que se le atribuye.

Comencemos el análisis de las unidades temáticas. La unidad 1 que trata de la prehistoria proporciona una información clara, organizada y amplia con una visión no “prejuiciada”; no es la estereotipada presentación folclórica. La admiración que muestra no es emocional, sino que está justificada con información que presenta a esas culturas como civilizaciones avanzadas. Se ofrecen datos y descripciones amplias sobre el calendario, la astronomía, la escritura, las técnicas de cultivo, la organización social y política, y aspectos tan importantes como la educación de los niños, la moral y los valores de la familia; sin olvidar, por supuesto, la arquitectura, la religión y otros temas más explotados. Todos esos aspectos y su tratamiento contribuyen a cambiar la percepción del mundo indígena pasado y también presente.

La unidad 2 trata el tema de la conquista y la colonia. El hecho de utilizar el término colonia y no virreinato implica una toma de posición que compartimos, porque consideramos que virreinato enmascara la invasión y la explotación e injusticias que padecieron -y siguen padeciendo- los pueblos indígenas. La ilustración de una pirámide es acompañada por una leyenda que dice “la llegada de los españoles a América vino a transformar los patrones de cultura en el territorio que habitamos”. El término “llegada” parece un poco eufemístico, quizá invasión, opresión y dominación sería más preciso. Sin embargo, “transformar los patrones de cultura” es un cambio importante en la percepción, deja claro con ello que, si bien la destrucción fue grande, las culturas indígenas han resistido y continúan transformándose y adaptándose a las circunstancias históricas. Es por eso que, se afirma en el libro, “han llegado a manifestarse hasta la época actual”. Presenta el episodio con el típico “descubrimiento de América” y aunque menciona que Colón se encontró con un continente que no conocía, no se dice que los europeos lo llamaron Indias Occidentales y que a los habitantes se les llamó indios y tampoco explica ese error ni la connotación racista que ha tenido ese término –como lo

advirtió Molina en los textos de primaria. La imagen del español es más realista, es decir, se presenta como un ser bárbaro y codicioso, con enunciados como los siguientes: “la conquista fue una violenta imposición en la que los españoles, en busca de fama y fortuna [...]” (41) o “Cortés mandó arrasar la ciudad y apresó a Cuauhtémoc, a quien torturó para que dijera dónde se hallaba el tesoro de Tenochtitlan” (40). En cuanto a la colonia, se afirma que “España transmitió a los indígenas dominados su lengua, su fe, su civilización y cultura” (48), con la misma actitud que se afirma que también trajo diferentes animales y productos agrícolas. Se afirma también que la población indígena disminuyó notablemente debido a la “ruptura del equilibrio ecológico del mundo americano”, a enfermedades y, sobre todo, a explotación y maltrato. Para demostrarlo se recurre al apoyo de documentos de los religiosos quienes describen la esclavitud, mala alimentación, cautiverio, vicios y embriaguez debidos a “introducción del aguardiente y el vino” (48), situación que califican de “catástrofe”. En general, se hace un reconocimiento y constatación del “sistema injusto, una esclavitud disfrazada”. Para abordar el tema del mestizaje se señala que la cantidad de españoles aumentaba con la inmigración y que “surgieron nuevas mezclas raciales”. Hace así su aparición, en la historia, el mestizo, del que se dice que es hijo de español con indígena, pero también se explica que “los tres grupos que fueron elementos originarios en la demografía colonial fueron los blancos, los indígenas y los negros” (48). Para desmitificar el mestizaje que empezó en la colonia y que se ha querido generalizar, el libro proporciona datos de población que demuestran lo contrario, aunque no es explícita esa intención. Cuando se inicia la independencia, a principios del XIX, había aproximadamente 6 millones de habitantes, de los cuales 3.5 eran indígenas; casi 1 millón eran criollos o españoles; 1.5 eran mestizos; y, finalmente, unos 10 mil eran negros. En general, la visión sobre el mestizaje no es maniquea, sino que se presenta como un fenómeno racial natural debido al contacto “inevitable” de las razas. En una apariencia de objetividad se ocultan algunos aspectos de la realidad, lo cual se aprecia cuando al tratar el tema de la explotación de la tierra no se enuncia expresamente el despojo que sufrieron los indígenas de sus bienes, aunque se puede deducir que si los españoles se repartían esas tierras era porque se las habían arrebatado. Otro aspecto que se trata es el del empobrecimiento de las colonias americanas como consecuencia del monopolio que ejercía España, pero no se invita a la

reflexión ni se hace una relación con los problemas actuales que podrían tener su origen desde entonces. Sin embargo, el aspecto religioso es más crítico. Se comienza por afirmar que la Iglesia o, más precisamente, “los frailes fueron los que iniciaron el proceso de aculturación”; los indígenas fueron cristianizados “derrumbando todos sus valores sociales, políticos, culturales y religiosos”. Se reconoce que “en la conquista espiritual” los españoles mostraron incompreensión y desprecio por las culturas y “creencias” de los indígenas que los llevó a destruir códices, monumentos y esculturas. Pero no se mencionan las consecuencias, el desequilibrio psicológico y espiritual en el mundo indígena. En general, no se asoma el sentimiento humano que muestre al joven no sólo los hechos sino la solidaridad con el semejante que sufre, que sienta que las injusticias se reprobaban, no solo se constatan.

Cuando se habla de cultura, el indio comienza a desaparecer. Si bien se menciona que los religiosos fundan escuelas para educarlos, principalmente, para castellanizarlos y cristianizarlos. El resto de la información habla del desarrollo de “una nueva cultura novohispana” que solo tiene en cuenta al criollo: escuela y universidad para criollos, dos “grandes figuras de los literatos eruditos”, Sigüenza y Góngora y Sor Juana, ambos criollos. Una fotografía es representativa: se trata de la imagen de la universidad con la estatua del rey y cuya leyenda indica: “La Universidad cumplió una de las funciones sociales más dignas: la formación intelectual de la juventud” (63). Sin embargo, no se aclara que solo se refiere a la juventud criolla. Lo anotado aquí nos muestra que, a pesar de las apariencias, en realidad no existe objetividad en el discurso histórico. Se presenta la “cultura” y la sociedad novohispana como algo homogéneo, germen de lo que después será la “cultura nacional”. Se afirma que Sigüenza y Góngora fue “un gran defensor de lo mexicano, de las tradiciones prehispánicas, alabó a la ciudad de México y se sentía orgulloso de su patria”. Esta sorprendente afirmación nos lleva a preguntarnos ¿qué es “lo mexicano” para Sigüenza y para este discurso? ¿de quién y por qué lo defendía? ¿cuál ciudad de México? Esas preguntas pueden responderse si se reconoce y se le explica al alumno las transformaciones que estaban operando en la mente criolla. América y con ella los criollos eran menospreciados por los europeos; y para revalorarse a sí mismos y frente al europeo, imaginaron una patria y una identidad propia: “su respuesta descansó en dos pilares ideológicos: el guadalupanismo y la apropiación del

pasado indio” (Bonfil, 1994: 146). Fueron criollos quienes “crearon los primeros símbolos de identidad de la patria americana” (Florescano, 2002: 172). Los criollos se identifican con la tierra que los vio nacer y adoptan un gentilicio aborigen “mexicanos” para identificarse (Zaid, 1979: 163). Empieza a diluirse la presencia del indígena en la cultura y la sociedad hegemónica, primero llamada novohispánica. El discurso histórico está incompleto, falta la continuación de la historia de los pueblos indígenas, ¿qué pasó con ellos? ¿cuál es su contribución en la historia nacional? ¿no existe documentación? Zaid (1979: 176) responde a estas interrogantes:

Lo cierto es que los indios después de 1521 no han sido ni volverán a ser nadie. No aceptar esto es imponerles una forma de coloniaje disfrazada de admiración. Son ellos los que tienen el derecho de convertirse en mexicanos, no nosotros los que tenemos el derecho de usarlos como una ‘reserva’ cultural, en la cual los tendríamos encerrados para exhibición turística a título de padres de la mexicanidad.

La historia del grupo hegemónico borra al indígena. Sin embargo, a las escuelas secundarias de educación general asisten jóvenes que proceden de alguno de esos grupos indígenas y tienen que estudiar en los LTG la historia de una porción de la población con la que no se identifican, la que se califica de mestiza.

La unidad 3, “La Independencia de México”, se ilustra con un tradicional fragmento de mural que nos muestra a Miguel Hidalgo rodeado de un grupo de personas que representa al pueblo mezclado y unido para la lucha. Lo acompaña la siguiente leyenda: “el movimiento por la independencia de México unió a las fuerzas más disímolas de la sociedad novohispana en su búsqueda por liberarse de la influencia que España ejercía sobre nuestra nación”. Esa introducción de “nuestra nación” no es objetiva ya que a principios del siglo XIX no existía la nación mexicana, existía la Nueva España y los novohispanos. Entre las causas que provocaron esta guerra se señala que “la explotación colonial llegó al máximo” y que la discriminación del sistema que privilegiaba a los peninsulares “fue creando un fuerte sentido de identidad novohispana entre los demás grupos sociales”. Los “demás” grupos sociales eran criollos, indios, castas (incluyendo mestizos) y negros. ¿Es posible que se creara una identidad entre ellos? En realidad, era en la conciencia criolla que se estaba gestando esa identidad. Sin embargo, “el nacionalismo criollo” (72) es presentado como consecuencia de esa identidad novohispana, con afirmaciones como la de que “criollo no tan sólo fue el hijo”

de español nacido en América, “sino también aquél que se sintió novohispano, americano y por lo tanto no se sintió europeo” (72). Zaid advierte que “los primeros mexicanos” no fueron ni indios ni mestizos, sino los criollos. Ellos son “los fundadores de un ‘nosotros’ nacional constituido por referencia a la tierra de origen” (Zaid, 1979: 163). Una rivalidad, “ese pique” (73), entre gachupines y criollos impulsa a estos a buscar su identidad. El mismo discurso lo demuestra cuando afirma que el criollo construyó su identidad “en la cultura, en el sentirse orgulloso de la tierra que habitó, de sus gentes y de sus obras. Exaltó el pasado indígena revalorándolo e incorporándolo a la cultura novohispana, alabó el lugar de su nacimiento [...] buscó cimentar su religiosidad, la consolidó con la Virgen de Guadalupe” (73). Al arrogarse el pasado indígena, lo descontextualiza, lo resemantiza para adaptarlo a su nacionalismo. Los términos criollo y novohispano son utilizados de manera indistinta y resultan ambiguos; a veces, como si fuesen sinónimos, son lanzados con un sentido de unificación de la sociedad, la que sólo la logra el Guadalupanismo, “símbolo unificador” (74). Debemos reconocer que cuando se habla de identidad y cultura novohispana se habla de una porción de la sociedad novohispana, la compuesta por los criollos, en el mismo sentido que al hablar de identidad y cultura nacional se hace referencia al grupo mayoritario, autodefinido como mestizo.

Más adelante se afirma que “antes del movimiento de independencia” la sociedad y sus 6 millones de habitantes constituían “una sociedad multirracial muy complicada, integrada por españoles, criollos, negros y castas” (74). ¿Falta algo ahí? Falta el 50% de la población, 3.5 millones de indígenas. Quizá fue un error de dedo. El adverbio “antes” se puede interpretar como que “después” dejó de ser multirracial la sociedad. Eso no es exacto y lo prueba el trato discriminatorio que siempre ha existido hacia los indígenas y, en general, a las personas de tez oscura. Según este discurso, el movimiento fue generado por la situación desigual e injusta en la que se encontraba toda la sociedad (excepto españoles), en la que los indígenas ocupaban una posición inferior con respecto a los demás, “eran despreciados y explotados” (77), y eso explica que la independencia haya sido un movimiento popular.

En el apartado de “Actividades” se le pide al alumno que reflexione sobre las clases sociales en Nueva España y en la sociedad actual, lo que creemos resulta

interesante para que tome conciencia de la situación en que se encuentran todos los grupos y principalmente los pueblos indígenas. Se le indica también que confronte “gachupín” con otras palabras de igual carácter despectivo. Sin embargo, no se le pide que reflexione, y tampoco se le proporciona información, con respecto a otro término que se ha utilizado para discriminar y con fuerte connotación racista, nos referimos a “indio” o incluso “indígena”. Llama la atención que también se le pida que comente en clase “el movimiento zapatista del subcomandante Marcos, de Chiapas”. Es importante que se discuta sobre este tema, pero nos preguntamos ¿por qué en esta unidad en la que se estudia la independencia y en un apartado de actividades, cuando no se le ha proporcionado al alumno ningún tipo de información al respecto? Nos parece que introduciéndolo aquí se descontextualiza y no se le concede suficiente importancia. Por otro lado, no se le vuelve a mencionar ni en la unidad del México contemporáneo, salvo en otra actividad en la que se le pide al joven que consulte otras fuentes y comente “las consecuencias violentas provocadas por la situación de bajo desarrollo en el sureste de México” (267). Además, el movimiento zapatista no es un movimiento de una persona, como parece pretender la indicación, pues muchas comunidades indígenas participaron en él. En la siguiente lección se mencionan “algunas insurrecciones” ocurridas antes del movimiento de independencia, pero no todas son indígenas. Solo se menciona la de Jacinto Canek.

Ya se ha dicho que el tratamiento que se hace de los personajes históricos no es exaltando sus virtudes heroicas. Así, cuando se habla de Hidalgo, se mencionan las causas por las que tuvo que desempeñar el cargo de jefe del movimiento muy a su pesar. La información que se proporciona nos ilustra sobre la habilidad de los criollos, actores intelectuales del movimiento, que para atraer a los sectores populares (incluyendo indígenas) utilizan al cura Hidalgo que gozaba de prestigio y éste, a su vez, usa “como símbolo de lucha libertaria el estandarte de la Virgen de Guadalupe” (84). El discurso recurre, para conservar su “objetividad”, en casos que no están bien documentados, a enunciados del tipo “algunos historiadores afirman”. La unión para alcanzar el éxito en el proyecto de independencia era imperativa para los líderes del movimiento como lo demuestra la siguiente información que nos presenta a un Morelos no tan conocido. Se afirma que este ordenó la “pena de muerte a quien fomentara el odio entre los indios,

blancos y castas, porque era perjudicial a la causa de la independencia” (89). Al referirse a los efectos de la guerra se afirma que “modificaron el pensamiento de los novohispanos y, sobre todo, ayudó a constituir una identidad propia” pues, “el pueblo comprendió que ya era tiempo de ser una nación independiente” (95). De acuerdo con lo que se afirma podemos asumir que novohispanos y pueblo son sinónimos, lo cual implica que los pueblos indígenas se identifican como novohispanos y como tales comparten la misma conciencia de identidad y el mismo proyecto de nación; y eso en realidad no es así. En la identidad novohispana “criolla”, en ese “nosotros nacional” del que habla Zaid, “asumible y transmisible hasta hoy”, se subsume la existencia y diversidad de los grupos indígenas. Los intelectuales criollos tenían “bien claro y definido su pensamiento político” (95), se apropiaban de los reclamos del pueblo y se los regresaban en quimeras, promesas y proclamas. Villoro explica que “mientras los letrados criollos proyectan asambleas para construir la nación” imitando modelos occidentales, “las masas que seguían a Hidalgo y a Morelos luchaban por objetivos concretos: la disminución de la opresión del Estado, el usufructo de la tierra, la libertad de las comunidades concretas a las que pertenecían”. Frente a la concepción de un Estado-nación homogéneo, ellas “defendían sus comunidades reales, donde transcurría la vida de las personas concretas” (Villoro, 1998). Muy elocuente resulta la imagen que ilustra la unidad 4 sobre la vida independiente. Es un conjunto de hombres, elegantemente vestidos, de tez blanca y rasgos europeos y su leyenda señala que “los primeros pasos de la nación mexicana”, dados entre una población heterogénea y dispersa, “requería de la participación decidida” para poder construir “el futuro del naciente estado mexicano” (103). Otros símbolos importantes de la época a los cuales no se hace referencia, o no se les resalta su valor simbólico son: el escudo que aparece en la bandera que Morelos adoptó para la lucha y que es también el emblema de la fundación de Tenochtitlan, cuyos elementos constitutivos tenían un importante significado para los mexicanos y ha pasado a la Bandera Nacional; el otro es la constitución del Ejército de las Tres Garantías, las cuales son independencia, unión y religión.

Existe todavía en este texto la confusión entre etnia e indio, cuando al afirmar que al inicio de la independencia había 6 millones de habitantes de los cuales cuatro “eran etnias en un estado de miseria e ignorancia, sometidos a la servidumbre”,

confusión que, como aclara Molina, nace del desprestigio del término que se volvió sinónimo de indio. Por la cantidad suponemos que se está haciendo referencia a los indígenas. Para reflexionar se le indica al alumno que investigue sobre el problema de la tierra en México y que proponga posibles soluciones. Se le pide también que investigue qué es el imperialismo territorial y el cultural y que compare los problemas que enfrentó el gobierno independiente con los actuales problemas. Interesante actividad si se logra que desarrolle una actitud crítica y libre de prejuicios.

En la unidad 5 se desarrolla el tema de los gobiernos liberales. La imagen de Juárez ilustra esta unidad, acompañado de un grupo de combatientes indígenas que luchan contra los franceses. La leyenda resalta que “en tiempos de la Reforma liberal” Juárez y su grupo de intelectuales liberales lucharon contra los conservadores para “establecer la forma republicana de gobierno” y las leyes que garantizaran “la igualdad, la libertad entre los mexicanos” y, un eje muy importante de la época, “la soberanía nacional que diera paso a la formación del Estado moderno” (137). Así, se habla de un México moderno, democrático e industrial que haga posible introducir en el país el sistema capitalista (138). Se señala que “el triunfo liberal se debió a la admirable fuerza y entereza de Juárez y sus ministros”, quienes “siempre supieron defender los ideales de libertad, bajo los cuales México debía entrar a una etapa de progreso y modernidad” (148). Los vocablos usados, como *progreso*, *desarrollo* y *modernidad*, muy apreciados y recurridos desde la guerra de independencia, en la práctica son sinónimos de explotación de recursos humanos y naturales, destrucción y desequilibrio, injusticias y desigualdad. Al pensamiento ilustrado liberal lo guiaban ideales como la libertad en todos los aspectos, entre ellos la propiedad privada que conducía a impulsar la pequeña propiedad agrícola y la igualdad que se concebía como homogeneidad. No se reconoce que los perjudicados por estos “ideales” fueron los pueblos y comunidades indígenas.

Un dejo de orgullo patriota se percibe cuando, al referirse a la invasión francesa, después de reconocer que los soldados franceses eran “considerados entonces como los mejores de mundo” se afirma que “se vieron obligados a retirarse” vencidos por los mexicanos en Puebla (150). “Esta victoria despertó los sentimientos patrióticos del pueblo mexicano” y “el héroe de tan trascendental acontecimiento fue el general Ignacio Zaragoza”. Se afirma que “el triunfo de las fuerzas mexicanas causó un gran impacto a

nivel internacional” (151). No entendemos a qué se debe esa exaltación, pero se explica que fue una victoria “significativa”, más bien simbólica, no definitiva porque los franceses volvieron, invadieron México e impusieron a su emperador. Otra cosa que no queda clara es por qué no se menciona la intervención del grupo indígena. Presumimos que formaron parte del “ejército mexicano” sin diferenciación; así, en la masa se diluyó su presencia. El triunfo definitivo contra la invasión francesa tomó algunos años y fue de mucha ayuda la presión que ejerció Estados Unidos, el antiguo invasor. Se señala que “terminó uno de los más difíciles y dolorosos episodios de la historia de México” en el cual ni padeciendo ni participando en la lucha figuran los pueblos indígenas.

Juárez y sus acciones obtuvieron una “respuesta positiva del pueblo”, pues “gozaba de gran prestigio popular”. Nos metemos otra vez a los términos ambiguos, aquí es lo mismo decir pueblo que “lo popular”. Cuando se dice que lo seguía el “pueblo” ¿se quiere decir toda la sociedad entendida como el pueblo mexicano, o lo que generalmente se conoce como sector popular, trabajadores y campesinos? Las políticas liberales que atacaban el sistema de posesión de la tierra, los grandes latifundios, y “defendían los intereses de los pueblos indígenas particularmente en lo que se refiere a la posesión de la tierra” (143), no fueron realmente muy positivas. Se debe reconocer que la aculturación y desindianización se aceleró con sus proyectos de educación e integración. Los pensadores liberales fueron los primeros en planear acabar con la diversidad que se concebía como problema y peligro, como un obstáculo para el progreso; creían que el indio debería olvidar sus costumbres e idiomas, para poder regenerarlo. La igualdad de todos los hombres –entendida como homogeneidad- disfrazó las diferencias e hizo desaparecer al indígena; ya no se vio representado con personalidad propia, sino que quedó subsumido en una clase social, denominada sector popular, pueblo, campesinos.

Durante la llamada guerra Cristera, reaparece un poco el indígena. El discurso señala que “el motivo real” de su participación fue defender “sus tierras comunales, confiscadas por la aplicación de las leyes reformistas”, pero aparecen como campesinos no caracterizados como comunidades indígenas. Se menciona la represión brutal de la que eran objeto las rebeliones de grupos indios que protestaban por el despojo de sus tierras, haciendo referencia breve a la de Manuel Lozada en Nayarit. En ese levantamiento, señala Florescano, Lozada fue traicionado y fusilado, pero “pasó a la otra

vida convertido en un Santo de los pobres” (Florescano, 2002: 336). Lozada y Jacinto Canek son dos “héroes” de los pueblos indígenas de los cuales casi no se habla en los libros de texto de historia. Los únicos “héroes” indígenas reconocidos son prehispánicos, como Cuauhtémoc. En la sección de actividades se le indica al alumno que realice un debate sobre la inseguridad de la época y la compare con la actualidad. Creemos que la información con respecto a los movimientos indígenas es muy escueta y superficial y, por lo tanto, el joven no podrá comprender a los pueblos indígenas y sus demandas, ni las de ayer ni las de hoy.

Otro aspecto que influyó en este periodo de los gobiernos liberales fue la prensa. “La palabra escrita constituyó un medio de gran importancia para transmitir las ideas de libertad y para crear conciencia en los ciudadanos [...]”, un recurso al que no tenía acceso la otra porción de la población, la indígena; razón por la cual no pudieron difundir su “ideal” de mundo de vida más allá de las fronteras de sus territorios. Pero ahora muchos grupos se valen de las nuevas tecnologías para entrar en contacto con otros grupos e intercambiar ideas. Pero de estos dos últimos aspectos no se le habla al joven, ni en esta unidad ni en la del México contemporáneo.

La unidad 6 estudia el periodo conocido como Porfiriato. El trato que se le da al personaje Porfirio Díaz tampoco es exaltado. Se reconoce el avance económico, se describen las instituciones y la política del presidente. La ilustración nos muestra a un Díaz en una actitud prepotente, rodeado de sus fieles, todos gente que por su vestimenta pertenecen a la clase social alta. En la leyenda se resumen algunos de los aspectos más importantes; se lee, por ejemplo: “fue un periodo de transformación mediante el cual México entró a la modernidad al incorporarse al sistema económico capitalista”. Así mismo, se destacan las inversiones en capital y tecnología extranjera y “progreso material”. Se hace una crítica a la “modernidad” reconociendo que sólo se notó en el aspecto económico, pero que no alcanzó a toda la sociedad y no hubo modernidad “en los aspectos político y social” (172). Se señala que todo tipo de movimientos de oposición contra el sistema eran acallados con la mayor energía y que, de esa forma, se logró “la unidad y la paz necesarias para el progreso material” (174). Los pueblos indígenas más brutalmente reprimidos fueron los mayas del sur y yaqui del norte, del que se afirma: “esta nación fue prácticamente exterminada” (176). Se manifiesta aquí

una visión nueva y honesta al referirse explícitamente a un grupo indígena como una nación. Pero no se aprovecha para discutir sobre el tema y tal vez hablar en los mismos términos de otros pueblos indígenas. Se hace un reconocimiento importante, aunque no explícito, de la relación ‘a mayor progreso mayor injusticia y desigualdad’ cuando se afirma que las medidas represivas se acentuaban “al incrementarse la explotación laboral, necesaria para el progreso de la política económica del régimen” (175), haciendo mención de los despojos injustos e ilegales a favor del “progreso”. Además, en las actividades, se le pide al alumno que realice un debate sobre el tema de la represión a grupos indígenas. Sin embargo, falta información al respecto; y la que se proporciona, no es suficiente; y tampoco lo es que solo se haga una constatación. Al alumno le hace falta la guía y el estímulo para la reflexión y la crítica que tienda al mismo tiempo a desarrollar en el joven una actitud de solidaridad hacia el sufrimiento de sus semejantes.

En esta unidad se trata el tema de la desigualdad de las regiones. Se señala que están divididas en tres zonas y que presentan grandes diferencias, afirmándose que “la tercera zona era el Pacífico sur, donde continuó el atraso, dedicándose a la agricultura de subsistencia” (182). Se apunta en este enunciado la relación del binomio atraso-agricultura de subsistencia. Sin tener en cuenta la visión del mundo indígena, se le juzga desde la visión occidental capitalista, por comparación al prestigioso “progreso”. Otro aspecto que se menciona, pero no se analiza, es el impulso a la enseñanza de la “historia patria” con el fin de alcanzar la unidad nacional, orientada “bajo el concepto de la evolución, en una línea que debía conducir al modelo de las potencias occidentales” (185). Se hace de ese modo una constatación sin explicación alguna y sin aclarar que el pensamiento al respecto se ha transformado. Sin embargo, con ese concepto de evolución se ha calificado a las culturas indígenas de “primitivas”; se las ha discriminado y se ha justificado su integración homogeneizadora al modelo de progreso occidental. En esa concepción de la “historia patria”, se afirma que un nuevo nacionalismo “revalora el pasado indígena”, el cual había sido condenado al olvido por los liberales de la Reforma, que se presenta como un pasado común. Pero se constituye en el pasado común de un grupo ficticio que en realidad excluye a los que son los herederos de ese pasado. Se acentúa la ideología del mestizaje, pues la diversidad no permite la unión. Apunta Florescano (2002: 391) que Riva Palacio, un intelectual de la

época, afirmaba que “mientras el cruzamiento de la raza no produjese un pueblo nuevo, exclusivamente mexicano”, no existirá la nación.

Más adelante se habla de cultura entendida como literatura, escultura, música, pintura, etc. Del arte popular solo se dice “que buscó nuevas formas de expresión” (185). Se habla en términos de “nuestra cultura nacional”, pero no se precisa qué es la cultura nacional, ni de quién es, ni qué es el arte popular o el folclor. Los aspectos que se mencionan como cultura corresponden a la cultura para las elites, no para la masa popular. De las diversas culturas indígenas solo se retoman algunos aspectos, descontextualizándolos –como advierte García Canclini- y ofreciéndolos como folclor, como atracción turística.

Llegamos al siglo XX en la unidad que estudia la Revolución mexicana. La ilustración, otro fragmento del muralismo nacionalista, nos muestra a un Morelos en su montura y ondeando la bandera mexicana. Lo rodea un grupo que representa a todos los grupos sociales unidos nuevamente para la lucha. La leyenda insiste en las transformaciones, esta vez debido a una “lucha sostenida por los sectores sociales” que pretendían “forjar”, ahora sí con la fuerza del acero, “un país donde prevaleciera la libertad, la justicia y la democracia” básicas para el “desarrollo de la nación” (201). Observamos aquí varios topes de los que no se ha logrado desprender el discurso histórico. Personaje central al inicio es Madero y el problema, aparentemente, el agrario. Problema que se pretendió resolver con el fraccionamiento de tierras y el reparto, principalmente. El programa social de la Revolución fue lo que atrajo a los grupos campesinos e indígenas. Los pueblos indígenas son actores de su propio destino con el lema de su ejército “Tierra y Libertad”. Se señalan los programas de los grupos en pugna, pero no que las promesas que se constatan no pasaron de ser plataformas de lanzamiento para quienes las usaban. El grupo revolucionario siempre se abanderó con la promesa de defensa de las demandas de las clases populares, como se reconoce al afirmar que se dieron cuenta de “la importancia que tenía la participación de las masas populares”. Otra percepción diferente de los dirigentes de masas populares, como Zapata, se muestra al afirmar que “los campesinos, sobre todo los zapatistas, demandaron siempre solución a sus problemas agrarios propios de una región”. Como apunta Villoro, “en la base de su proyecto no están ciudadanos aislados, sino estructuras

comunitarias”, resaltando que “los valores fundamentales que reivindican no son la libertad individual, ni la igualdad ante la ley, son la justicia y la colaboración fraterna” (Villoro, 1998). Perseguían valores diferentes porque diferente es su visión del mundo y eso lo deben conocer los jóvenes para que puedan entender y ser conscientes de que hay formas diferentes de ser, de concebir el mundo y de vivir en él, aparte del desarrollo capitalista y el modelo occidental del que se les habla en esta unidad que concibe el problema agrario como un problema de progreso-atraso y cuya política fomenta el régimen de la pequeña propiedad (224). Eso queda claro cuando se afirma que la tendencia de los gobiernos revolucionarios ha sido “fomentar la transformación de buen número de campesinos en pequeños propietarios” (224). Tal visión va en contra de las comunidades indígenas y no en su beneficio, y es el resultado del desconocimiento que se tiene de las culturas indígenas. Tratándose de educación pública, se apunta que ésta recibió un amplio apoyo para hacerla llegar a las “clases populares” principalmente al campesinado. Otra vez el problema de integrar a las comunidades indígenas, individualizándolas, en una clase o grupo social, a saber, la clases populares o el campesinado. No son una clase social, aclara Bonfil, porque no viven bajo el sistema de la sociedad capitalista, sino que viven su propio proyecto de vida. Se describe el sistema de educación, las escuelas rurales, etc. sin referirse específicamente a la educación indígena. Tampoco se menciona nada respecto a sus peculiaridades culturales, por ejemplo, las lenguas; no se dice qué impacto tuvo sobre los pueblos indígenas la educación primero en español y después bilingüe, pero con el mismo objetivo de castellanizar y, por medio de la sustitución de elementos culturales, de desindianizar al indio (Bonfil, 1994).

Por último, llegamos a la unidad 8, México Contemporáneo. Es ilustrada con fotos de edificios modernos y murales. Primero se trata el tema del que se califica de “partido dominante” y que otros historiadores llaman “partido de Estado”, porque no sólo era dominante, sino que partido y Estado eran lo mismo⁴⁹. Se describe este organismo y las fases por las que pasó para llegar a ser lo que hoy conocemos como Partido Revolucionario Institucional. Se proporciona información que solo porque ya no está en el poder se puede divulgar, en este medio, por supuesto. En general se trata, con

⁴⁹ Esa relación era entre el PRI y el Estado. En 2000 el PRI perdió el poder.

“objetividad” –entre comillas porque siempre se tienen ciertas tendencias, humanamente no es posible de otra manera- los problemas políticos y sociales generados durante el régimen del PRI. El estilo es mucho menos narrativo y da la impresión de que se lee un informe político, económico y social. Se habla de la pluralidad y complejidad de la sociedad, pero no en relación a la diversidad cultural. Se afirma que “en el ámbito rural la situación está relativamente tranquila” (248); aunque se puede deducir por qué, no se expresa claramente que el partido corporativista ha integrado a las organizaciones populares, entendidas como obreras y campesinas, al sistema, lo que hace más difícil protestar. Se señala que las políticas agrarias se dirigían a estimular la “producción agrícola de exportación y hacia la obtención de productos necesarios para la industria” (252). Como consecuencias, se señala que, entre otras, se redujo el ritmo de la distribución de tierras.

Se habla de salud, natalidad, etc. de la población en general, como si los pueblos indígenas tuvieran los mismos índices en esos renglones, sin considerar que sus condiciones de vida son muy diferentes. Hay una afirmación sobre los hábitos alimenticios que deja claro que ni se incluye al indígena ni se dirige a él. En ella se dice:

seguimos las influencias y dictados de la publicidad, de la tradición y eso hace que en la república mexicana, un país pobre, se presenten dos contrarios: por un lado, que exista un alto número de desnutridos y, por otro, que tenga 21.5 por ciento de los adultos con grados de obesidad importante (260).

Además de ambiguo, este párrafo no tiene en cuenta a la población indígena, cuyos niños presentan grados más altos de desnutrición que el resto de la población y que es por falta de los recursos básicos para vivir, no por seguir patrones comerciales o “tradicionales” de conducta. Cuando se refiere a fenómenos de migración tampoco se tiene muy en cuenta cómo afecta a los pueblos indígenas y además no se menciona cómo se alteran sus territorios. Se hace referencia a la desigualdad en todos los ámbitos entre las diferentes regiones, indicándose que las zonas más marginadas son las del sur, sureste y península de Yucatán, pero no se aclara que en esas regiones se concentra la mayor cantidad de población indígena. La leyenda de una fotografía que muestra a dos mujeres indígenas afirma: “la población indígena se encuentra en una situación marginal con respecto al resto de la nación mexicana”. Es la afirmación más directa y honesta de todo el discurso. En otra afirmación elocuente se lee que la situación de las zonas

marginadas “se debe a que dichas regiones no reúnen las condiciones necesarias para la realización efectiva de las actividades económicas”, pero no se especifica cuáles son esas condiciones necesarias: ¿que no haya indígenas? ¿Que abandonen sus culturas? ¿Que adopten el modelo capitalista?

Se incluye una sección que se titula “La situación de la población indígena y de los campesinos”. Ya el título nos indica que no se trata de sus problemas particulares, sino de problemas que comparte como “clase social” con otro grupo que no es indígena. Se comienza por reconocer que “la población indígena ha estado al margen del desarrollo económico”. Esta situación provocó que surgieran los movimientos indigenistas para reclamar respeto a sus tierras y territorios y también el derecho a su cultura. El gobierno en respuesta ha creado instituciones y el sistema de educación indígena. El texto presenta un breve resumen de la situación: perciben bajo ingreso, su producción es escasa, les falta apoyo, sus recursos naturales son explotados por personas ajenas, etc. No se menciona el despojo de tierras para la construcción de infraestructura, la discriminación que padecen por parte del resto de la población, ni tampoco se tiene en cuenta su diversidad cultural y lingüística, sino que se les presenta como un grupo homogéneo. No se vuelve a mencionar el movimiento armado de Ejército Zapatista de Liberación Nacional que aquí podría haberse ampliado (1994). Tampoco se mencionan las dos importantes Reformas a la Constitución de 1992. La primera, al artículo 27, con la que se pone fin a la Reforma Agraria arguyendo que ya no había más tierras que repartir y abriendo la posibilidad de transformar el ejido en propiedad privada; y la segunda, al artículo 4, por la que se reconoce la composición pluricultural de México sustentada en los pueblos indígenas.

El texto de historia de México para secundaria en general ha cambiado la percepción que se tenía de la enseñanza de la historia. Los personajes y acontecimientos son presentados con más realismo, incluyendo información precisa y mejor documentada, sobre todo con respecto al México prehispánico. Por otro lado, los pueblos indígenas son respresentados, tienen un lugar en esta historia, pero no es suficiente, pues no se proporciona la información necesaria para que el joven conozca el mundo indígena. Se insiste en presentar a México como mayoritariamente mestizo y, en consecuencia, se propugna integrar al indígena dentro de ese grupo.

5.4. Formación Cívica y Ética 3. Secundaria. Tercer grado

El ejemplar que analizamos no tiene ninguna aclaración de que haya sido distribuido o autorizado por la SEP. Sin embargo, está incluido en la lista de libros de texto autorizados para secundaria, publicada por la SEP en la web, y su contenido temático sigue fielmente el programa de estudios oficial para esta asignatura⁵⁰. Este libro fue editado en 2000 y reimpresso en 2004 para el ciclo escolar 2004-2005. El formato es tamaño carta y consta de 260 páginas impresas sobre un papel resistente y de color blanco. El diseño de la portada solo presenta el título del mismo.

En cuanto a la estructura y distribución de los textos es sistemática y armoniosa. El espacio blanco entre textos es suficiente. Un detalle que salta a la vista es que el texto verbal, presentado a una columna, no se alinea a la derecha (no está justificado) lo que resulta extraño si lo comparamos con los otros libros de texto. Las unidades se diferencian por el color de una pequeña franja en la parte superior de cada página que se utiliza también para algunos de los recuadros. Las imágenes son claras y junto con sus leyendas hacen alusión al tema que se estudia. Cada unidad se presenta con la ilustración de un rompecabezas al que le falta sólo una pieza, la que lleva el número de la unidad. Colocando la pieza faltante se completa una etapa de la formación del joven. Al interior de las lecciones encontramos varios elementos didácticos. Al inicio de cada lección se ofrece un resumen. Se cuenta con 4 secciones ilustradas con iconos, un tipo de ideogramas indígenas, que representan la acción que se espera que realice el alumno como pensar, dialogar, participar en grupo y hablar con familiares y vecinos. Otras secciones son recuadros. Algunos constituyen apoyos intertextuales y ofrecen información adicional y oportuna para enfatizar ideas. En otros se le pide al joven su opinión, se le hace una advertencia, se le indican actividades o sirven de repaso y evaluación, además se incluye frecuentemente la definición de algunas nociones o palabras complejas.

⁵⁰ La razón es que nuestro ejemplar fue utilizado por un alumno de tercer grado de una secundaria particular. A las escuelas secundarias particulares no se les distribuyen en forma gratuita los libros de texto. El libro fue elaborado por Silvia Conde e Ismael Vidales y editado por Larousse.

Con respecto al estilo, si bien es claro y coherente en un afán por ser democrático y reflejar la equidad de género, dificulta la dinámica de la lectura, pues se recurre a enunciados del tipo: el papel del maestro o la maestra, a los ciudadanos y las ciudadanas, las mexicanas y los mexicanos; en alguna ocasión se ha resuelto utilizar exclusivamente el femenino. Esta decisión es reflejo claro del enfoque de la lección 9, subtema “Género, estudio y trabajo: criterios de equidad” (190), de la cual hablaremos en su momento.

En cuanto a la macroestructura, el libro se divide en 3 unidades temáticas subdivididas en 12 lecciones. Las dos primeras unidades tratan aspectos teóricos divididos en dos grandes temas: el primero, estudia la Constitución como ley suprema y partiendo de ella se abordan temas como la forma de gobierno, las garantías individuales y derechos sociales, los servidores públicos, sus responsabilidades y los recursos para defender los derechos humanos y, por último, la participación política y social del individuo. El segundo tema aborda aspectos personales del individuo con temas relacionados con la responsabilidad y la toma de decisiones en materia de sexualidad y adicción a drogas; de realización personal en cuanto a estudios y trabajo y se incluye el aspecto legal del trabajo, dándole mucho peso al problema de equidad de género y el trabajo de menores. La unidad 3 se le dedica a la elaboración de un proyecto de participación social.

Antes de comenzar el microanálisis de las lecciones debemos tener en cuenta algunas precisiones que en la “Bienvenida” -dirigida a la “alumna o alumno”- y en la “Presentación” -destinada a “maestras, maestros”- se señalan, entre ellas, que este libro corresponde al tercer curso de formación cívica y ética que han recibido los jóvenes y con él “culmina un proceso de formación [...] en el cual se ha puesto énfasis en las personas, sus valores, sus relaciones y conocimientos”; que ese proceso ha sido orientado por tres preguntas: ¿quién soy? ¿en qué momento de mi vida estoy? y ¿cómo puedo contribuir a la construcción de mi sociedad? En este curso se pretende darles respuesta a través del análisis de experiencias de vida cotidiana, de la situación en que viven otros jóvenes, de la reflexión sobre temas como organización social y política del país y cómo contribuir a mejorar el entorno cotidiano y la comprensión de cómo funciona el país para poder participar. Los estudiantes de secundaria “muy pronto serán ciudadanas y ciudadanos”; por lo tanto requieren desarrollar “un conjunto de valores y

habilidades necesarias para contribuir al fortalecimiento de la democracia” y el “dominio de ciertas nociones y comprensión de la ley” (5). El propósito de la asignatura es “proporcionar a los alumnos y alumnas elementos conceptuales y de juicio para que desarrollen su capacidad de análisis y discusión necesaria para tomar decisiones personales y colectivas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño en la sociedad” (6). Además, se enfatiza que esta materia requiere “cierta congruencia en las experiencias formativas” a nivel de toda la escuela secundaria. Se pretende inculcar en los alumnos el diálogo, la libertad de expresión, la equidad de género, el respeto en el aula. Por lo tanto, ellos van a esperar que las demás materias ofrezcan lo mismo y una escuela “más democrática, más libre e igualitaria”. Por otra parte, se reconoce que los grupos son diferentes y “que en la diversidad cultural de nuestro país es imposible pensar en un libro de texto que se adapte a la medida de todas las necesidades” (7).

En este libro se estudian ampliamente muchos elementos conceptuales jurídicos y se proporcionan algunos casos concretos o se le pide al alumno que los investigue. Los casos o situaciones que se le presentan son, generalmente, ficticios, simples o remotos en el tiempo, lo cual no permite que desarrolle su capacidad de análisis crítico y el joven tome conciencia de la realidad social en que vive, de manera que al tomar decisiones tenga asideros firmes basados en la comprensión, la solidaridad y el respeto por todos los seres humanos. Sobre la congruencia queremos traer a cuenta la advertencia que Antonio Meza hace con respecto a la “incongruencia” entre el contenido de esta asignatura y el sistema, afirmando que “no se puede cambiar a través de la educación un problema que existe en la naturaleza y en la entraña misma del sistema y de la estructura social”. Sin embargo, reconoce, la educación es uno de los caminos para provocar las transformaciones, pero tiene que luchar contra una “política educativa de naturaleza pragmática y utilitaria, neoliberal y eficientista” (Meza, s/f: 2). En el curso del análisis de las unidades podremos comprobar estas afirmaciones.

Entremos al análisis de las unidades. La unidad I parece más un curso introductorio de derecho que de formación cívica y ética. Se proporcionan muy amplias descripciones de nociones e instituciones jurídicas en relación con la Constitución Política, principal fuente de las leyes. En la introducción al estudio de la Constitución se afirma que “toda sociedad posee un sistema de leyes o normas de carácter obligatorio”

que regulan la convivencia de sus miembros y que en una sociedad democrática esas leyes “surgen de la voluntad de los ciudadanos”. En México, continúa, “hemos definido nuestras propias leyes, basadas en las aspiraciones de libertad, igualdad, justicia, democracia y respeto a la dignidad humana” que se recogen en la Constitución. Más adelante se afirma que es una ley general, “aplicable a todos los mexicanos y mexicanas” (10). El sujeto de ese “hemos definido” es un “nosotros” excluyente, toda vez que la Constitución de 1917 surgió de la aspiración del grupo hegemónico. No todos los grupos sociales, específicamente los pueblos indígenas, comparten la concepción socioeconómica de sus principios. En esta Constitución no se tomó en cuenta la concepción del mundo indígena, la del “México profundo” (Bonfil).

Se define a las leyes como “acuerdos sociales que regulan la convivencia”, señalando lo que “podemos hacer en ciertas circunstancias”. Del mismo modo se afirma que son elaboradas “por las personas y para las personas quienes considerando sus necesidades, valores y aspiraciones [...]”, definen ciertas normas. Las normas se definen de manera democrática, lo que significa que se consideran “los intereses de los distintos grupos de la sociedad, los cuales son expresados a través de los representantes populares” (11). Se observa que esa definición sólo tiene en cuenta la connotación de “libertad”, es decir, “lo que podemos hacer” y pasa por alto la connotación “restricción” de la libertad que implica coacción o prohibición, nociones que parecen contradecir la de democracia. Con respecto a la noción “democracia”, habría que preguntarse y dar a conocer al alumno: ¿a quiénes pertenecen esas necesidades, valores y aspiraciones? ¿quiénes tienen acceso a los medios para expresar sus intereses? ¿tienen, efectivamente, representación todos los grupos sociales? Se puede responder que esos valores, intereses y aspiraciones corresponden, principalmente, a quienes ejercen el poder y, en segundo lugar, a otros grupos que tienen representación y de alguna manera pueden ejercer presión sobre el grupo hegemónico porque además comparten la misma ideología. Eso implica que muchos otros grupos quedan excluidos, particularmente los pueblos indígenas. Se ofrece una explicación vaga y “excluyente” de por qué “si las leyes son para beneficio de toda la gente, tienen carácter obligatorio... La respuesta es que no siempre los integrantes de un mismo grupo social poseen el mismo espíritu de colaboración ni buscan el bien común”, y que son de “obediencia obligatoria” porque

“están basadas en la convicción de que es un deber moral respetarlas porque ello es conveniente para todas las personas” (12). Esta es una afirmación maniquea, dicotómica y excluyente, pues con ella no se le proporciona al alumno información que le sirva para conocer y entender que el mundo es diverso y no todos los grupos comparten la visión del grupo dominante; que no se puede dividir al ser humano entre los que obedecen las leyes –los buenos- y los que no obedecen –los malos- sin considerar que las leyes no son “justas” para todo el mundo; y que eso que se llama “bien común” es el bien de solo algunos grupos. Los alumnos deben saber que los grupos indígenas, más que los occidentales, tienen una filosofía de vida basada en la colaboración, en la reciprocidad, en el bien de la comunidad. Por otro lado, no se define ni analiza la noción de “moral” o “deber moral” que se utiliza a lo largo del discurso, a pesar de ser un concepto importante para la asignatura. Antonio Meza explica esta falta señalando que, por un lado, se identifica erróneamente moral con religión. Por otro lado, y esto es decisivo, señala que la sociedad mexicana atraviesa una crisis “integral, particularmente moral”, caracterizada, entre otras cosas, por la “pérdida de los valores ‘tradicionales’”; por la “valoración exacerbada de lo material sobre lo humano y lo espiritual” y, lo que aumenta la incongruencia entre este discurso y la realidad social, “la ausencia de valores morales positivos en el quehacer político”. El sistema y la estructura social son el centro generador de esa crisis moral. Por eso –afirma Meza- es que “no se llegan a tocar temas tan importantes como el de la moral y su relación con la política y con la religión” (Meza, s/f).

Con respecto a la relación intertextual, se observa que algunos textos con que se ejemplifican situaciones diferentes a las originales sirven de apoyo a determinadas ideas. Por ejemplo, cuando se habla de quién define el contenido de la Constitución, se incluye, como lectura, un texto de Luis Villoro que trata de la estratificación social, las injusticias y desigualdades en la Nueva España. De ese texto se han seleccionado tres párrafos y en el último se afirma que “la clase media, mejor preparada que ninguna otra [...] los llevó a oponer al orden existente otro más justo. Ellos eran los depositarios de las semillas del cambio” (14). Como se sabe fueron los criollos los que buscaron liberarse de España y fueron ellos los que decretaron la primera Constitución de México en 1823. También se afirma que las leyes son fundamentales para “resolver los conflictos y contener el abuso

de quienes ejercen el poder político”, resultado de las situaciones de “dominación” como la que se vivió en la Colonia. Pero no se menciona que durante el Porfiriato, estando vigente la Constitución de 1857, la ley no estuvo al poder político. La elección de ese ejemplo y de algunos casos se hace sobre una base unidireccional que conviene a la imagen que se quiere construir; de manera que al alumno no se le proporciona una información imparcial y global de la realidad social. Por otro lado, se anotan las tres constituciones que ha tenido México y algunas de sus características, pero no se menciona que no gozaban del consenso social; que la misma Constitución de 1917 fue contestada con fuerza durante mucho tiempo y que recogió demandas populares, los llamados “derechos sociales”, que aun siendo leyes no han sido cabalmente cumplidos, como la Reforma Agraria. Se afirma que “las diversas constituciones que ha tenido nuestro país, han sido elaboradas por representantes populares” y que la Constitución “refleja el proyecto de Nación que la propia sociedad quiere para sí misma” (15). Toda vez que no se menciona la reforma de 1992 al artículo 4, por la cual se reconoce la composición de la “Nación” como pluricultural, podemos concluir que esa afirmación excluye de tal proyecto de nación a los pueblos indígenas que, por lo demás, no comparten ese proyecto. A propósito de la supuesta “representación popular”, Enrique Krauze recuerda que en 1945 un diputado afirmaba que “el ejecutivo de la nación tenía mayor autoridad moral que los representantes del sector obrero para proponer a la nación entera reformas a la Constitución”. Ese diputado fue también presidente en los años 1960, Gustavo Díaz Ordaz. (Krauze, 2000: 163). Por su parte Bonfil afirma que “algunos estados creados autoritariamente al calor de circunstancias coyunturales” son representados por dos senadores, mientras que “millones de integrantes de los pueblos indios no tienen asegurada su representación [...]; en tanto pueblos diferenciados, y con legitimidad histórica, no la supuesta representación en (sic) base al voto individual ‘universal [...] y sus asuntos e intereses, cuando llegan a percibirse, lo son desde la perspectiva única del proyecto dominante de nación, bajo la óptica impuesta de occidente” (Bonfil, 1994: 243-244). Esta es una realidad que no se menciona y por lo mismo el alumno terminará el curso sin conocer a los pueblos indígenas y la relación asimétrica que se ha establecido entre ellos y la sociedad dominante, o la “mayoría” como se la llama en el libro, a la cual pertenece.

Cuando se habla de los “principios fundamentales de la Constitución” se mencionan, entre otros, el de soberanía popular el cual está estrechamente ligado con la representatividad, asunto que ya se ha discutido, y el del “reconocimiento de los derechos sociales”. Al respecto, se afirma que contiene “preceptos relativos a la sumisión de la propiedad privada al interés público”. Cabe preguntarse qué es el interés público y explicárselo al alumno tomando el caso de la reforma al artículo 27 decretada en 1992 que pone fin a la Reforma Agraria y abre la puerta a la transformación del ejido en propiedad privada. De acuerdo con Miguel A. Bartolomé, esta reforma puede “considerarse como un atentado contra los territorios indígenas” ya que si se venden tierras ejidales de indígenas se compromete “el derecho colectivo” del pueblo, no de un individuo en particular (Bartolomé, 1996).

A los pueblos indígenas se les asigna un espacio en la lección sobre la forma de gobierno, pequeño pero innovador y significativo, en el que se le pide al alumno que lea el siguiente caso: “los indígenas coras y huicholes del estado de Nayarit hablan su propio idioma y tienen sus costumbres, tradiciones y formas de gobierno. ¿Consideras que son parte de la nación mexicana? ¿Tienen derechos y obligaciones como ciudadanos? En el interior de la lección se dice “sabemos que México es un país pluricultural, compuesto por una gran diversidad de pueblos indígenas y de otros grupos étnicos que tienen distintas prácticas culturales”. Y en la leyenda de una fotografía se reconoce que en ese contexto pluricultural “es necesario un gobierno que logre la unidad y respeto a las diferencias regionales” (21). La “unidad” a la que se hace referencia se logra con el concepto de “pueblo” que se define como un “conjunto de ciudadanos libres e iguales que ejercen sus derechos políticos”, es decir, lo constituyen todos los habitantes del país que deciden sobre las leyes que los rigen. En adelante ya no se hablará de pueblos indígenas diferenciados porque han sido integrados en el pueblo. También son integrados en el concepto de “minorías”. Por ejemplo, cuando se mencionan los rasgos de la democracia se afirma que “se respeta la voluntad de las mayorías”, pero “se busca incluir a las minorías en las decisiones y los planes de desarrollo”. Por eso el gobierno promueve el respeto a la diversidad elaborando “leyes para proteger el derecho a la diferencia cultural, étnica, religiosa, de género” (23). Se debe reconocer que esta representación de los pueblos indígenas y de la diversidad

cultural es un paso adelante hacia las relaciones interculturales, pero no es suficiente. Lo primero que llama la atención es que no se haga mención expresa de la reforma al artículo 4º constitucional de 1992 por la que se reconoce la composición pluricultural de la nación. Por otra parte, el espacio es verdaderamente muy pequeño, se resume a 6 o 9 líneas. En ese espacio no se puede mostrar a los jóvenes la realidad de todo un mundo diferente al de ellos, sin mencionar que no se habla de sus problemas específicos, de sus intereses, aspiraciones o de su proyecto de vida propio y de las violaciones de derechos de que son objeto.

En cuanto al tema de la soberanía se define en dos dimensiones: la nacional, en lo que toca al ejercicio del pueblo en la toma de decisiones; y la internacional, en lo que se refiere a la libertad y respeto entre los países. Si bien se menciona que México ha suscrito acuerdos y convenios internacionales solo se hace referencia a los relacionados con los derechos humanos. No se le informa al alumno con honestidad que bajo la presión de organismos internacionales e incluso de los gobiernos de Estados Unidos y Europa, México adopta políticas que se ajustan a intereses neoliberales que afectan al “pueblo”, como el recorte del gasto público o el abandono de subsidios, etc. (Piña, 2003). Asimismo, otros convenios obligan al Estado a realizar reformas en su cuerpo jurídico, como el Convenio 169 de la OIT de 1989 que para cumplirlo el gobierno tuvo que reformar el artículo 4º constitucional y reconocer la composición pluricultural del país, como ya se mencionó en otro capítulo.

Se estudia ampliamente el tema de los derechos humanos y se afirma que “están garantizados por leyes internacionales y nacionales; que son universalmente exigibles, es decir válidas en cualquier lugar y en cualquier momento para todos los habitantes del mundo” y se les declara “patrimonio de la humanidad” (39). Para mostrarlo se pasa revisión al “proceso que se ha venido generando en el mundo”. Pero no se menciona que ese proceso supuestamente “mundial” y la validez “universal” de los principios de los derechos humanos solo se refiere a una parte del mundo, la occidental. No se señala que la concepción del pensamiento occidental liberal capitalista es el fundamento de esos derechos humanos y que existen otras concepciones diferentes que pueden llegar hasta ser opuestas en algunos aspectos. Habría que indagar por un lado, ¿qué son los derechos humanos para los pueblos indígenas? ¿cuáles son para ellos los derechos fundamentales?

Por otro lado, indagar también si las garantías constitucionales que los contienen protegen realmente a esos pueblos. Con respecto a los derechos sociales, se afirma orgullosamente que “México fue el primer país en reconocer en su Constitución los derechos sociales”. Lo que caracteriza a esos derechos es que “tienden a asegurar el bienestar social, económico y cultural, tanto individual como colectivo de ciertos grupos sociales a fin de que realmente puedan llevar una vida digna” (49). Esos derechos son consagrados, entre otros artículos, por el 3º, 4º, 27, 123. No hay que olvidar mencionar que reformas como la de 1992 al artículo 27 constitucional se puede considerar en palabras de Miguel Bartolomé “un atentado contra los territorios indígenas”. En lo que toca a los derechos de educación y trabajo hay que reconocer que una buena parte de jóvenes (53%) que están en edad de estudiar no lo pueden hacer; y otra (39%) no puede conseguir trabajo (García Canclini, 2004: 167).

Cabe señalar que las leyes no obtienen el consenso ni nacional ni internacional de todos y tanto es así que existen múltiples recursos para defenderse de ellas y de los servidores públicos. El tema por cierto es extensamente tratado en este libro, pero los casos estudiados no incluyen las violaciones a los derechos de los pueblos indígenas y sus miembros; salvo en una ocasión en la que se conciben como violación a la propiedad privada: la invasión de tierras y el despojo sin diferenciar si se trata de comunidades indígenas o no (63). En otro caso, se le pide al joven que reflexione sobre la información de un recuadro en la que se proporcionan algunos datos sobre los menores de edad que viven o trabajan en la calle de la ciudad de México, sin especificar que muchos de ellos pueden ser indígenas migrantes. Una foto que muestra a un niño a quien apuntan con un fusil por la espalda sirve para ejemplificar la violación a la dignidad humana. Pero no se hace mención de los graves conflictos que han resultado del enfrentamiento de visiones del mundo opuestas y que coinciden en el tiempo con el entorno de los jóvenes. Lo que sí se menciona, y más ampliamente se estudia en la unidad 2, es la discriminación por causa de género. En cuanto a la imagen de los pueblos indios se presentan como “minorías vulnerables” cuyos derechos específicos son promovidos y defendidos por organismos no gubernamentales. Es cierto que esos organismos intervienen en la defensa de los pueblos indígenas, pero también es cierto, y eso no se menciona, que esos pueblos han creado organizaciones a nivel nacional e internacional para exigir sus

derechos. Y tampoco se mencionan los movimientos armados, particularmente el EZLN de 1994, los cuales exigen ser escuchados y tomados en cuenta por el gobierno y el resto de la sociedad mexicana. Al respecto se califica de contrarios a la democracia los intentos de participación fundados en la violencia.

En esta lección, en el recuadro “No se vale”, se apunta que “en algunos países no se reconocen los derechos sociales como derechos humanos [...]. Esto ha traído como consecuencia la formación de sociedades cada vez más injustas y desiguales, en las que cada vez hay más pobreza y marginación” (50). La información que se ha seleccionado para desarrollar en el joven la capacidad de crítica y despertar en él la solidaridad humana es no solo insuficiente sino parcial y maniquea. ¿Por qué no proporcionarle información sobre las inequidades “inauditas” en la distribución de la riqueza? Se podría informar, por ejemplo, que “a nivel mundial, 300 multimillonarios disponen de ingresos anuales equivalentes a otro tanto de lo que dispone el resto de la humanidad”, que eso “es un indicador elocuente de la magnitud del absurdo estructural de una economía deshumanizada” (Latapí, 1998) y que un mexicano, Carlos Slim, es uno de esos magnates multimillonarios⁵¹.

En lo que respecta a la participación política y las elecciones, que se analizan ampliamente, se señala que “quizá el derecho principal” en este renglón es “la libertad de participar” de diferentes maneras votando, perteneciendo a un partido político o expresando nuestras ideas políticas y poder estar informados sin que eso sea “motivo para la represión, la persecución o el encarcelamiento” (107). Pero no se habla ampliamente y honestamente sobre el dominio del partido oficial PRI, de los fraudes, del acarreo de masas populares a los mítines políticos, de las promesas con que se compran votos de los pueblos indígenas, de la inequidad de acceso a los medios de comunicación tanto para informarse como para difundir ideas contrarias al grupo dominante, etc. Recordemos además lo que Bonfil advierte sobre la falta de representación de los pueblos indígenas.

Pasemos a la unidad 2 titulada “Responsabilidad y toma de decisiones individuales”. En especial, nos interesan las lecciones 9 y 10 que tratan el tema de la realización personal en relación con oportunidades de estudios y trabajo, así como al

⁵¹ De hecho Carlos Slim alcanzó el segundo lugar en 2007.

derecho laboral. En estas lecciones se utilizan topos del tipo “el trabajo bien hecho dignifica a quien lo hace”, “nos permite alcanzar nuestras metas” y es “fuente de realización personal” (175). El trabajo, concebido como una realización individual, es protegido por la ley como un derecho individual. Trabajamos, se señala, “para proveernos de los medios de subsistencia” en el plano individual (177). Esta concepción del trabajo solo toma en cuenta a la porción de la población que comparte los principios económicos occidentales. Los alumnos no tendrán oportunidad de conocer otra concepción del trabajo, particularmente la de las comunidades indígenas, porque de ello no se les habla. Con respecto a la equidad, es importante señalar que la manera en que se presenta toda la información sobre las oportunidades de estudio y de trabajo hace que uno se pregunte ¿a qué grupo pertenecen los alumnos a quienes se dirige? Si este libro de texto se usa en las secundarias públicas, buena parte de los alumnos de estas escuelas provienen de familias con bajos o muy bajos recursos económicos y también asisten jóvenes de grupos indígenas. Para estos grupos sociales el acceso a niveles más altos de estudio es muy restringido ya que el Estado sólo se obliga a ofrecer educación básica. Por otra parte, con respecto al acceso al trabajo, como ya se ha señalado, los jóvenes enfrentan dificultades para encontrar trabajo “digno”. El aspecto de equidad se trata extensamente con relación al género. Al respecto se afirma: “uno de los problemas graves de la sociedad moderna que le impide transitar por el camino de la democracia es la falta de equidad entre los hombres y las mujeres en muchas actividades y en muchos escenarios” (191). En el aspecto protección de los derechos laborales se trata el problema del trabajo de los menores, del abuso y explotación de los niños y de los niños de la calle y también los derechos de las mujeres que trabajan. En ese apartado se dice que “las personas con discapacidad y los indígenas también son sujetos de medidas legislativas particulares en materia laboral” (206). En esa frase queda resumido todo el problema relacionado con el trabajo y los indígenas. Se explica que “las principales razones” por las que trabajan los menores son “la pobreza, [...] y las bajas expectativas educativas que les hacen valorar poco la asistencia a la escuela”. Más adelante se apunta que “miles de niños mexicanos de entre tres y quince años de edad viven y trabajan en la calle, afrontando cotidianamente la violencia y el desdén de la sociedad”. Se reconoce que el problema es grande y que lo que se hace por resolverlo no es realmente

significativo. Como se puede advertir, se constata el problema de una manera superficial sin profundizar y sin ofrecer al joven una crítica o la oportunidad de desarrollar una visión crítica del sistema en que vive. Por qué no ofrecerle datos como los que señala Pablo Latapí, diciendo que “en México las desigualdades sociales son abismales y el empobrecimiento creciente de la gran mayoría de la población [...] es un hecho irrefutable; [que el hecho de] que el 43% de los niños rurales esté desnutrido o que 85% de la población viva con menos de tres salarios mínimos mensuales; que haya municipios indígenas donde el 80% de las mujeres es analfabeta y que la oferta nacional de empleo sea cada vez más insuficiente, son realidades que imprimen a la solidaridad dimensiones concretas” (Latapí, 1998). Sobre la base de una información honesta e imparcial se debe fomentar la conciencia crítica del joven a partir de la cual será capaz de tomar decisiones y participar solidariamente con la sociedad.

La unidad 3 se dedica a la elaboración por parte de los alumnos de un proyecto de participación social para proponer soluciones a algún problema observado dentro de la escuela o en su localidad. Se pretende que el alumno desarrolle y fortalezca “un conjunto de habilidades, actitudes y valores relacionados con la vida democrática” a través del trabajo en equipo que se resumen en la capacidad de negociar, dialogar, respetar las decisiones y las diferentes ideas, cooperar, y tomar una postura ante una situación (245). Todo lo cual debe tener como fondo una información clara y honesta del problema que se estudia.

Para concluir citamos una reflexión de Pablo Latapí en la que nos ofrece una concepción de la solidaridad que todo curso de ética debiera fomentar. A esta reflexión la enmarca un momento histórico violento en México, el movimiento armado del EZLN. Lo traemos a cuenta porque los comentarios que el autor recogió con respecto a los indígenas y su movimiento muestran que existe no solo un gran desconocimiento de los pueblos indígenas, sino desprecio y falta de solidaridad en el resto de la sociedad. La gente se refiere a los indígenas con expresiones como “¿los indios? Siempre han estado ahí; ¿por qué ahora quieren crearnos problemas?” o “no tengo tiempo para andar en marchas y firmar desplegados en favor de los indígenas”. Esa relación desigual es generada desde el mismo gobierno como lo confirma la siguiente declaración de un indígena: “sus mañas del mal gobierno, nos llenan de coraje por tanta mentira y hacen

que la semilla de la rebeldía se enraice (sic) más en nuestros corazones y nuestras conciencias”. Dentro de este marco de consideraciones, reflexionemos con Latapí que nos dice:

Leer a México desde sus pobres requiere valor; implica desprenderse del ideal de realización del mundo rico [...] de la concepción de la vida como acumulación de bienes, negocio o entretenimiento; implica una interpretación diferente de México, ya no como un país ‘en desarrollo’ [...] sino como un país atravesado por un gran reclamo étnico: la opción por la vida o la opción por la muerte de muchos; opciones que se hacen presentes en las noticias económicas y políticas cotidianas (Latapí, 1998).

El libro de texto de Formación Cívica y Ética no enfoca el interés en generar ese tipo de solidaridad entre los hombres, ni nacional ni internacional. Tampoco fomenta una relación intercultural entre los diferentes grupos que conforman la sociedad mexicana. El joven no conocerá a través de este libro de texto la realidad de la diversidad cultural y de las inequidades sociales y, por lo tanto, no tendrá elementos sólidos y honestos para criticar el sistema y la sociedad a la que pertenece y, por lo mismo, no podrá contribuir efectivamente a mejorarla.

CONCLUSIÓN

Una importante función de la educación ha sido la transmisión de la ideología oficial y la inculcación del nacionalismo, de manera que los niños crecen pensando que viven en un país “libre, democrático y unido”. El modelo de educación en México tiene una concepción de la cultura que presupone la homogeneidad de la población y la desaparición de los pueblos indígenas como pueblos diferenciados. En los programas de estudio y, por consiguiente, en los contenidos de sus LTG, los pueblos indígenas actuales están ausentes y su presencia se reduce a su existencia prehispánica. Cisneros Paz (s/f) advierte que “a todos los que nos hemos formado en el sistema educativo mexicano, la escuela no nos ha proporcionado conocimientos sobre los indígenas y sus culturas. En general, hasta 1994, en los libros de texto escolares prácticamente no aparecían los pueblos indígenas actuales” y sigue siendo así por lo menos para los libros de primaria.

Hagamos una recapitulación sintetizando los resultados del análisis. Recordemos que los libros de primaria son resultado de una renovación general de la Educación Básica, con el fin de actualizar los contenidos en función de los “más recientes avances científicos”. Los LTG analizados corresponden todos al periodo sexenal 2001-2006. Hemos estudiado dos libros de cada nivel, ya sea éste la educación primaria o secundaria. Se eligió la educación básica por considerarse fundamental en la socialización y formación de los futuros ciudadanos, eventualmente interculturales. Las asignaturas Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética fueron escogidas por ser las más susceptibles de contener los conocimientos propiamente culturales y de formación integral del niño, incluyendo la conciencia nacional.

En suma, podemos concluir que los libros de primaria no hacen mención de los pueblos indígenas, salvo algunos aspectos superficiales como vestimenta, comida, folclor. En general, la ideología es la nacionalista, se insiste en el mestizaje, en que toda la población comparte territorio, historia, costumbres y tradiciones, es decir, una cultura nacional unificada. Se confunden los términos indio y etnia y no se aclara la connotación racista que han tenido ambas nociones y por qué se utilizan. El mundo indígena es cosa del pasado y la cultura indígena actual es estereotipada como algo estático, remanentes

del pasado y folclor. Se subsume la identidad étnica en grupos sociales como campesinos o comunidades rurales. No se hace referencia a los movimientos indígenas actuales ni a su presencia pública. No hay un reconocimiento de injusticias. Se narra la historia oficial, dirigida a “forjar” la identidad nacional del niño.

Pasemos a los libros de secundaria. El libro de Historia, a pesar de su aparente objetividad sigue teniendo una visión nacionalista y homogeneizante. El propósito mismo del libro es reforzar la identidad nacional del joven. No se logra el objetivo de propiciar la conciencia crítica, porque no se le proporcionan elementos al alumno para que analice el porqué de las desigualdades, el subdesarrollo, la discriminación del indio, etc. En el periodo del colonialismo, desde la adopción del término, se hace el reconocimiento de las injusticias, pero desde una perspectiva muy distante. La imagen de los “indígenas mexicanos” de gente pobre, sin trabajo, carentes de alimentos, etc. aparece simplemente como una constatación, como si el Estado y la sociedad no tuvieran nada que ver con esa situación. La imagen del indígena queda subsumida a partir de la cultura novohispana en la historia oficial de la mayoría de la población, convirtiéndose en el pueblo, en campesinos, etc. perdiendo su propia identidad. Se mencionan los movimientos indígenas que reclaman el respeto por sus tierras, pero superficialmente; y se menciona que el gobierno ha creado instituciones y un sistema de educación indígena, pero no hace mención de las reformas constitucionales y su importancia. No se hace un reconocimiento de las injusticias con respecto al proyecto liberal que intentó borrar las diversidades. Los problemas de las comunidades indígenas son tratados junto con los problemas de los campesinos como si ambos compartieran la misma situación, aunque se hace un primer reconocimiento de que los pueblos indígenas han estado al margen del desarrollo económico. Presenta a los pueblos indígenas como si fuera un grupo homogéneo. El libro de Formación Cívica y Ética tiene como propósito proporcionar valores y habilidades para contribuir al fortalecimiento de la democracia, para desarrollar la capacidad de análisis y la libertad de expresión, pero no se propone inculcar en el joven el diálogo intercultural, a pesar de que en muchas escuelas se convive con alumnos de diferentes grupos étnicos. Desde la presentación, reconoce la diversidad cultural del país para justificar que con un solo libro no se puede cubrir todas las necesidades. La base fundamental de este discurso es la Constitución y

los derechos individuales (civiles, políticos y sociales). Se habla de mexicanos y mexicanas en general, pero nunca se diferencia a los grupos indígenas. Sin embargo, este libro es posterior a las reformas constitucionales que reconocen a los pueblos indígenas como constituyentes de la nación. Se mencionan algunas instituciones y pactos o tratados internacionales con respecto a los derechos fundamentales, pero no se reconoce la presión que esos órganos han ejercido en las políticas culturales y educativas. La imagen del indígena en este discurso es el de un ser vulnerable; y, como grupo, sus derechos son defendidos por organismos que se ocupan de los derechos de personas discapacitadas.

En conclusión, ninguno de los cuatro LTG presenta una clara intención intercultural. Presentan una imagen pobre de la diversidad cultural, incumpliendo con el criterio de equidad. Todos apuestan, en mayor o menor intensidad, por la “cultura nacional unificada”, por el mestizaje, por el tratamiento de los grupos indígenas como algo del pasado, folclórico o vulnerable. México es un país pluricultural de hecho y de derecho, pero sus políticas educativas no corresponden a esa concepción. La educación sigue apuntando más a reproducir el sistema, lo cual requiere de recursos humanos para la producción.

La ‘educación intercultural para todos’ queda como un proyecto futuro, según el Programa Nacional de Educación. Sin embargo, la EIB ya se lleva a cabo y se dirige a los pueblos indígenas que viven en zonas rurales. Pero la educación intercultural no puede ser unidireccional. Un grupo étnico no puede tener una actitud intercultural con otro grupo que no está abierto para ello e incluso lo desconoce y lo rechaza. Mientras al grupo monocultural y monolingüe, que es el hispanohablante, no se le enseñe a desarrollar una actitud intercultural, sensible a la diversidad, no se va a avanzar en ese aspecto, porque, como ya se ha dicho, es precisamente ese grupo étnico el que tiene actitudes racistas y cerradas. “Las altas sociedades indoamericanas nos han legado esa histórica actitud intercultural de saber aprovechar los aportes de otras culturas sin necesariamente tener que dejar de ser lo que eran ni abandonar lo propio. Incas, Aztecas y Mayas se hicieron grandes porque supieron buscar la complementariedad entre lo propio y lo ajeno” (López, 1996: 43). Lo que se ha hecho hasta ahora no es suficiente.

No puedo terminar esta conclusión sin aclarar cuál es mi posición frente a este estudio. Mi motivación mucho tiene que ver con ser inmigrante, parte de una minoría, de las llamadas “comunidades étnicas”; del haber tenido que aprender otro idioma para poderme comunicar y también por ser mexicana. Reconozco que no tengo información amplia sobre lo que con respecto a la interculturalidad se hace hoy día, agosto de 2007, en México y por lo mismo este estudio requiere ser considerado como un inicio de análisis crítico, se necesitan trabajos más ampliamente documentados. Hoy puedo entender y compartir los ideales de la interculturalidad, la valoración de la diversidad e igualdad de todos los seres humanos. Ha cambiado mi percepción del indígena y de su mundo. Pero creo que el reconocimiento de la pluriculturalidad, y toda la parafernalia del discurso oficial que conlleva, al iniciarse el siglo XXI ha sido muy tardío. No se modifica fácilmente la identidad y esta incluye nuestro *habitus*, entendido como predisposiciones y condicionamientos, algunos de los cuales son negativos, como es el caso de los prejuicios raciales. Estos se educan durante la socialización secundaria, es decir, en los primeros años de escuela.

Invitamos al lector a reflexionar con esta bella forma de concluir una etapa y comenzar otra. Según la cultura maya, acabamos de cerrar un periodo de amargo dolor, un *katun* “de cuenta larga”. Toca ahora unirse -indígenas y no indígenas- para vivir “el inicio de ese nuevo ciclo maya de la claridad, del amanecer y de la esperanza. Pues, como nos enseña el *Pop Vuj*, ese nuevo *katun* será también un período de la clarificación de las ideas y del pensamiento. Será un tiempo de búsqueda de raíces, de identidades y de reconocimiento y respeto del carácter eminentemente social de la raza humana” (López, 1996: 45).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Camín, Héctor. et al. “Nociones presidenciales de ‘cultura nacional’”. De Álvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz”. *En torno a la cultura nacional*. México: Instituto Nacional Indigenista. CONACULTA, 1983. 95-135.
- Aguilar, José Antonio. “Las batallas por la historia en México y Estados Unidos”. *El sonido y la furia: ensayos sobre la persuasión multicultural en México y Estados Unidos*. En preparación cuando se consultó el 6 de mayo de 2007. <www.istor.cide.edu/archivos/num_1/dossier3.pdf>
- Aguirre, María Esther. “Una invención del siglo XIX: la escuela primaria”, 2004. <<http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL>>
- Althusser, Louis. *Sur la reproduction*. Paris: PUF, 1995.
- Asiain, Aurelio. “Historia ejemplar”. *Vuelta*. No. 191, México, octubre de 1992. 31-33. www.letraslibres.com/pdf.php?id=3640
- Bartolomé, Miguel Alberto. *Pluralismo cultural y redefinición del Estado en México. Serie Antropología*. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.
- Bermejillo, Eugenio. “El balde de Agua Fría: se desata la violencia contra los indígenas mexicanos”. *Ojarasca*, núm. 62, México, junio 2002. <<http://www.jornada.unam.mx/2002/06/17/oja62-portada.html>>
- Bonfil Batalla, Guillermo (Ed.). *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. México: CONACULTA, 1993.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalvo, 1994.
- Bulnes, Marta. *Análisis iconográfico de los textos para Educación Bilingüe Intercultural*. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW y Ministerio de Educación del Perú, 2000.
- Byram, Michael. “On Being ‘Bicultural’ and ‘Intercultural’”. *Intercultural Experience and Education*. Eds. Michael Byram and others. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003. 50-65.

- Canales, Alejandro, et al. “Los libros de texto gratuitos”. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Comunicado 96, México, 2003.
<<http://www.observatorio.org/comunicados/comun096.html>>
- Cisneros Paz, Erasmo. *Educación intercultural y pueblos indígenas en México*. México, 9 de noviembre de 2001.
<<http://redderes.upn.mx/2areunion/erasmocisneros.htm>>
- Cros, Edmond. *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid: Gredos, 1986.
- Cros, Edmond. *El sujeto cultural. sociocrítica y psicoanálisis*. Medellín: Fondo Educativo Univesidad EaFiT, 2003.
- De la Peza, Ma. del Carmen y Sarah Corona. “Educación cívica y cultura política”. *Infancia, legislación y política*. Yolanda Corona (coord.). México: UAM, 2000. 69-78. <www.uam.mx/cdi/inflegypol/carmendelapeza.pdf>
- Díaz, Lilia. “El liberalismo militante”. *Historia general de México*. México, D.F.: Colegio de México, 2000.
- Díaz Piña, Antonio. *Las políticas públicas en materia de educación*. México: SEP, 2003. <www.sep.gob.mx/work/appsiste/libroinova/legislacion.pdf>
- Dietz, Gunther. “Por una antropología de la interculturalidad”. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003. 79-127.
- Dijk, Teun A. van. “Mediating racism. The Role of the Media in the Reproduction of Racism”. *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Ed. Ruth Wodak. Philadelphia: John Benjamins Pub., 1989, 199-227.
- Dijk, Teun A. van. “Contextual Knowledge management in discourse production”. *A new Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, methodology and Interdisciplinarity*. Eds. Ruth Wodak and Paul Chilton. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. 2005. 71-97.
- Fairclough, Norman. “Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning”. *Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Ed. Rebecca Rogers. New Jersey: Lawrence Erlbaum A., 2004. 225-235.

- Fairclough, Norman. "Critical Discourse Analysis in Transdisciplinary Research". *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Eds. Ruth Wodak and Paul Chilton. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. 2005. 53-69.
- Florescano, Enrique. *Etnia, Estado y Nación*. México: Santillana, 2002.
- Fornet-Betancourt, Raúl. "Filosofía y interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica". *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica en el contexto de la globalización neoliberal*. San José, Costa Rica: Editorial DEI, 2000. 65-78.
- Foucault, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- Franco, Jean. "Angst global en la ciudad letrada". *Alteridades*. 3 (5): 21-33. 1993. <www.uam.antropologia.info/alteridades/alteri_05.html>
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- García Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- García López, Lucía. "Balance historiográfico". Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2004.
<<http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL>>
- García, María Elena. *Making Indigenous Citizens. Identities, Education, and Multicultural Development in Peru*. California: Stanford University Press, 2005.
- Gee, James P. "Discourse Analysis: What Makes It Critical?". *Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Ed. Rebecca Rogers. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 19-31.
- Godenzzi, Juan C. (Ed.). "Introducción. Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina". *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", 1996. 11-19.
- Godenzzi, Juan C. "Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento". Lima: Bull. Inst. fr. études andines, 28 (3): 323-328. 1999.

- Godenzzi, Juan C. “Globalización, multilingüismo y educación: el caso del Perú”. *Programa: Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad*. Lima: OEI. 2001. <<http://www.compus-oei.org/cultura/god.htm>>
- Godenzzi, Juan C. (Ed.). “Introducción/Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana”. *Tinkuy*. Núm. 1, Montreal: Université de Montréal, invierno 2005.
- González, Luis. “El liberalismo triunfante”. *Historia general de México*. México, D.F.: Colegio de México, 2000.
- Heller, Monica. *Eléments d'une sociolinguistique critique*. Toronto: Didier, 2002. 9-44.
- Kymlicka, Will. “Estados multiculturales y ciudadanos interculturales”. *Actas del V Congreso Latinoamericano de educación intercultural bilingüe: Realidad multilingüe y desafío intercultural*. Ed. Roberto Zarquiey. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003. 47-81.
- Lakoff, George y Mark Johnson. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1991.
- Latapí, Pablo. “¿Desde dónde leer a México?”. *Proceso*. núm. 1132, México, julio 1998. <www.ezln.org/archivo/news/pro-latapi980712.html>
- Latapí, Pablo. “Programa Nacional de Educación 2001-2006”. *Proceso*. núm. 1301, México, octubre 2001. <www.cnep.org.mx/Informacion/articulosant/prognacional2.htm>
- Latapí, Pablo. “La política educativa del Estado mexicano desde 2002”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 6 no. 2. México, 2004. <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>>
- López, Luis Enrique. “No más ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 23-65.
- Martínez, Ana Teresa. “Igualdad de derechos e interculturalidad”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan

Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 93-104.

- Martínez M., Lucía. “Los libros de texto en el tiempo”, México, 2004.
<<http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL>>
- Martínez, José Luis. “México en busca de su expresión”. *Historia general de México*. México, D.F.: Colegio de México. 2000.
- Meyer, Lorenzo. “La institucionalización del nuevo régimen”. *Historia general de México*. México, D.F.: Colegio de México. 2000.
- Meza, Antonio. “La política educativa y la formación, cívica y ética en México”. México: UPN. Consultado 24-04-2007.
<www.unidad094.upn.mx/revista/36/poledu.htm>
- Molina Ludy, Virginia. “La educación intercultural en México”. *América Indígena*. México: Instituto Indigenista Interamericano, Vol. 59, No.3, Julio-septiembre 2003. <www.ini.gob.mx/iii/america3_03.html>
- Monsiváis, Carlos. “La nación de unos cuantos y las esperanzas románticas”. *En torno a la cultura nacional*. México: Instituto Nacional Indigenista. CONACULTA, 1983. 159-218.
- Muñoz, Héctor. *Educación escolar indígena en México: del indigenismo a la interculturalidad institucional*. México: UNESCO, 2003.
<www.uam.antropologia.info/articulos.pdf>
- Quasthoff, Uta M. “Social Prejudice as a Resource of Power: Towards the Functional Ambivalence of Stereotypes”. *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Ed. Ruth Wodak. Philadelphia: John Benjamins Pub., 1989. 181-197.
- Panikkar, Raimundo. “El mito del pluralismo: La Torre de Babel. Una meditación sobre la no violencia”. *Sobre el diálogo intercultural*. Salamanca: Editorial San Esteban, 1990. 15-63.
- Paz, Octavio. “Los libros de texto en su contexto”. *Vuelta*. no. 191, México, octubre 1992. 31-33. <www.letraslibres.com/pdf.php?id=3640>
- Pratt, Mary Louise. *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge, 1992.

- Regino Montes, Adelfo. “¿Pacto por Oaxaca? Los pueblos indígenas al olvido”. *La Jornada*. México: UNAM, 4 de octubre de 2006.
<<http://www.jornada.unam.mx/imprimir.php?fecha=20061004nota>>
- Rogers, Rebecca. (Ed.) “An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education”. *Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 1-15.
- Said, Edward. “Introducción”. *El orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990. 19-49.
- Schmelkes, Sylvia. “Reforma de la educación secundaria intercultural y bilingüe”. *Milenio*, México: SEP, junio 2004. <www.eib.sep.gob.mx>
- Schmelkes, Sylvia. “Programa de educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal”. Boletín informativo de la CGEIB, México, diciembre 2004.
- Schmelkes, Sylvia. *La interculturalidad en la Educación Básica*, México: SEP, 2005. <http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf>
- Scollon, Ron and Suzie Wong. “Lighting the Stove. Why Habitus isn’t Enough for Critical Discourse Analysis”. *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis. Theory, Methodology and Interdisciplinarity*. Eds. Ruth Wodak and Paul Chilton. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. 2005. 101-110.
- Secretaría de Educación Pública. *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*. México, D.F.: SEP/CGEIB, 2004.
- Sepúlveda, Gastón. “Interculturalidad y construcción del conocimiento”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 93-104.
- Serres, Michel. *Le Tiers Instruit*. Paris: Gallimard, 1991.
- Soto, Ileana. “La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 139-149.

- Speiser, Sabine. “Interculturalidad en la educación: Algunas reflexiones sobre un contexto necesario”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 105-115.
- Valiente C., Teresa. “Interculturalidad y elaboración de textos escolares”. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Ed. Juan Godenzzi Alegre. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”, 1996. 295-301.
- Vera Herrera, Ramón. “¿Computadoras para todos?, los tamaños de la mentira”. *Ojarasca*, núm. 62, México, junio 2002.
<<http://www.jornada.unam.mx/2002/06/17/oja62-portada.html>>
- Villoro, Luis. “El futuro de los pueblos indígenas”. *La Jornada*. México, 24-julio-1998. <www.uv.mx/DEI/P_publicaciones/basesteoricas/villorofuturo.htm>
- Vljaki, Emil. *Les misérables de la modernité*. Montréal : Méridien, 1999.
- Walsh, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación/DINEBI, 2001.
- Wodak, Ruth. “1968: The Power of Political Jargon – a ‘Club-2’ discussion”. *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Ed. Ruth Wodak. Philadelphia: John Benjamins Pub., 1989. 137-165.
- Wodak, Ruth. “¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nueva Perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso”. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*. Barcelona: Gedisa. Vol. 2 (3), 2002. 123-147.
- Woodside-Jiron, Haley. “Language, Power, and Participation: Using Critical Discourse Analysis to Make Sense of Public Policy”. *Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Ed. Rebecca Rogers. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 173-187.
- Zaid, Gabriel. *Cómo leer en bicicleta*. México: Cuadernos de Joaquín Mortiz, 1979.
- Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión. *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo, 1997.

<macareo.pucp.edu.pe/-jansion/Publicaciones/Publi.htm>

- Zúñiga Balderas, Abigail. *El proceso legislativo en México y la reforma constitucional sobre derechos y cultura indígena*, México, 2002.
<<http://indigenasdf.org.mx/analisis02.php>>

Discursos oficiales

- Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917*. México: D.O.F. 2002.
- Presidencia de la República. *Ley General de Educación*. México: D.O.F. 2006.
- Secretaría de Gobernación. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: D.O.F. 2001.
- Secretaría de Gobernación. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: D.O.F. 2001.
- Planes y Programas de estudio para la Educación Básica, primaria. Geografía e Historia. <www.sep.gob.mx> 13-05-2007.
- SEP. Planes y Programas de Estudio para la Educación Secundaria. Formación Cívica y Ética. e Historia. <www.sep.gob.mx> 13-05-2007.

Libros de Texto

- Conde, Silvia e Ismael Vidales. *Formación Cívica y Ética 3*. México: Larousse, 2000.
- SEP. *Geografía cuarto grado*, México, 1999.
- SEP. *Historia cuarto grado*, México, 2001.
- Treviño, Héctor, et al. *Historia de México. Secundaria*. México: Ediciones Castillo, 2003.