

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LENGUAS INDÍGENAS. SU TRAYECTORIA, PRÁCTICA Y DESAFÍOS

CECILIA GREAVES LAINE
Centro de Estudios Históricos
El Colegio de México

Con la Revolución de 1910, la preocupación de los gobernantes por construir un Estado nacional conceptualizado en términos de homogeneidad cultural y lingüística recobró vigor. Empero, una postura ambivalente caracterizó su acción. Por una parte se enorgullecían del legado prehispánico pero, por otra, no cejaban en su empeño por crear una sociedad culturalmente homogénea, bajo el eterno postulado ideológico de que se requería la uniformidad de la sociedad para con olidar la nación y asegurar el anhelado desarrollo y modernización. En este contexto, la unificación del idioma fue un punto central y la enseñanza de manera directa del castellano, la norma.

Mucho se ha dicho de las experiencias educativas en zona indígenas, de los problemas que enfrentaban los maestros al no hablar la lengua de sus alumnos ni conocer la costumbres locales, de la reducida asistencia, la temprana deserción, del poco interés en el aprendizaje ante la transmisión de conocimientos, valores y actitudes que con frecuencia chocaban con los de la cultura de los educandos. Los testimonios hablan por sí mismos:

Recuerdo que el maestro no hablaba el idioma del pueblo; reprimía severamente a los niños que hablaban la lengua de nuestros padres. Entonces empezaron mis primeras dudas sobre la validez de mi lengua, de mi cultura y de todo lo que la comunidad y mis padres me habían enseñado (Hernández Hernández 1998, p. 65).

Sin embargo, los fracasos y resistencias obligaron a modificar el rumbo. Desde mediados de los años treinta surgieron voces discordantes de lin-

güistas y antropólogos en favor de una educación que reconociera la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza y fue en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro en 1940, cuando quedó definida una nueva postura frente a la pluralidad étnica. Ya no se habló de incorporación sino de integración, concepto que implicaba el respeto a la identidad, a los valores y particularidades de las culturas nativas y, por lo tanto, de sus lenguas. A partir de estos principios, el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició un programa de carácter integral apoyado en la figura del promotor cultural que contemplaba la enseñanza bilingüe durante los primeros años de la escuela. Los frutos de este esfuerzo pronto se dejaron sentir en una creciente inscripción escolar.

A dos décadas de distancia, y no obstante los avances, el panorama no era del todo halagador. Aunque reconocida oficialmente la validez de la educación bilingüe como base de la política educativa nacional, tal como se aplicaba, seguía siendo propiamente una educación unilateral en la que lo fundamental era la enseñanza de la lengua oficial. Se habían elaborado cientos de cartillas de alfabetización en varias lenguas, la mayoría por el Instituto Lingüístico de Verano, otras por la Dirección General de Asuntos Indígenas y el INI. Muchas eran fascículos de unas cuantas páginas; las más de las veces con ilustraciones y tipografía de alto puntaje, lo que reducía el texto. Pocas rebasaban las cien cuartillas (Bravo Ahuja 1977). Pero el problema iba más allá de la falta de material didáctico. Un considerable número de maestros no hablaba la misma lengua nativa de sus alumnos y por tanto utilizaban el español como el único medio de instrucción¹. (Ofrezco algunos ejemplos en las figuras 1 y 2.)

Además, el tipo de preparación que recibía el educador indígena no era adecuado a su medio de trabajo, por lo que faltaban instituciones para su formación. Debido a ello, la Secretaría de Educación Pública creó el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües y confió su preparación al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, organismo destinado a la formación de los docentes nacionales, cuyo programa de tipo urbano propició, voluntaria o involuntariamente, el distanciamiento de los maes-

¹ El número de promotores y maestros bilingües se incrementó considerablemente: de 449 en 1964 a 3 416 en 1970.

FIGURA 1

Lección de la primera cartilla otomí-español



ra skwēlá pa ya bātsí

gáthó ya bātsí pa skwēlá.

'enga ra nzáyá ge ga já ga pēnhé ya

bātsí ra skwēlá n'á.

ya ts'ánt'á, ya nšytsí, gáthó da má já
ra skwēlá. 'enga ya mástro' ge dí hyóyáhé
ngéthó híndí pāhē mahém'í.

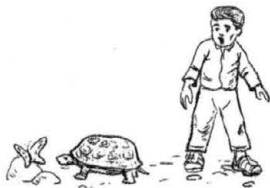
jange nágá dí pēhní ma lénchó, dí pēhní
ma líá ra skwēlá.

ké da šóka yá dá, da bādí da hyon'ya da
zí ri šyúdí ndamaní, ha hínda thó ra thūhū
ngúgahé.

Fuente: SEP 1946a, p. 58.

FIGURA 2

Lección de la primera cartilla mazahua



commó'

la tortuga

dóá ndá commó'.

ndovájo' tsómje.

ndonnó tsómje.

Cosé ndovájo' commó'.

mmá'a Cosé.

Andó una tortuga.

Vió a una mariposa.

Se aceró a la mariposa.

El chemequito vió a la tortuga.

El chemequito grita.

commó'	commó'
commó'	mmá'a

Fuente: SEP-ILV [s. f.], p. 66.

tros de su grupo étnico y con frecuencia el abandono de su propia lengua. No era raro, por tanto, encontrar testimonios de maestros bilingües que se declararan portadores de “la civilización” y “enemigos del atraso indígena”, que consideraran la enseñanza de la lengua materna como “pérdida de tiempo” y prefirieran identificarse como maestros federales y no como agentes indigenistas (Ros Romero 1981, pp. 165-166). Así, la educación indígena se mantuvo como un proyecto marginal dentro del sistema educativo nacional.

CAMBIO DE ESTRATEGIA

A principios de los años setenta surgen cambios importantes derivados del movimiento estudiantil de 1968. Cobró fuerza un nuevo lenguaje indigenista y hubo un cuestionamiento a fondo del modelo cultural único que prevalecía. Provino primero de un grupo de antropólogos y científicos sociales cuyos puntos de vista, si bien no siempre coincidían, se unificaron en una áspera crítica al autoritarismo oficial insistiendo en la formulación de una nueva política que otorgara a los grupos étnicos, a nivel regional y nacional, la responsabilidad de su propio desarrollo. Esta actitud de inconformidad trascendió a las comunidades indígenas, y en particular a grupos de maestros bilingües, unidos en torno a la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Ellos se manifestaron en contra de la desaparición “natural” o forzada de su cultura y sus lenguas y rechazaron el tipo de educación al que se habían visto expuestos por considerarla destructora de las sociedades y culturas indígenas (Hernández Franco 1985, pp. 173-184). Las razones a las que aludían eran claras:

Nosotros, los maestros bilingües y promotores culturales, hemos sido preparados para desempeñar el papel de intermediarios entre la sociedad nacional y los grupos étnicos, entre la cultura occidental y la cultura indígena; hemos sido medianamente capacitados para desarrollar programas que responden a las necesidades y exigencias del Sistema Educativo Nacional y no a las necesidades y características sociales, lingüísticas, económicas y culturales de la población indígena; hemos sido preparados para trabajar en función de los intereses del Estado y no de las comunidades indígenas (ANPIBAC 1980, p. 189)

El gobierno hablaba de una educación bilingüe bicultural sin que hubiera sido definida conceptualmente. Tal como se aplicaba era propiamente una educación unilateral en la que lo fundamental seguía siendo la enseñanza de la lengua oficial. El *II* continuó impartiendo la enseñanza bilingüe en sus escuelas durante los primeros años, pero aún así, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y las formas de evaluación se perpetuaban como simples repeticiones de la escuela urbana, basándose en la cultura occidental, ajenos a la realidad social y cultural y a las necesidades de los grupos étnicos. Consolidar una educación bicultural era un problema más complejo aún. A pesar de que se había logrado elevar el nivel de preparación escolar y pedagógica de los promotores y maestros bilingües, esto no significaba que estuvieran más comprometidos con la comunidad o con su cultura tradicional.

En las postrimerías de los años setenta se hizo evidente la radicalización de los reclamos. El Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural realizado en Oaxtepec, Morelos, convocado por la APIBAC en 1979, sirvió de foro para presentar un análisis crítico de la política indigenista. Se hablaba de la escuela como una escuela del silencio, represiva, enajenante, que desde el año de la Colonia había servido para mantener en una situación de explotación económica, de dominación cultural, discriminación racial y manipulación política a los grupos étnicos. Esta vez los reclamos fueron acompañados de propuestas y acciones concretas dirigidas a superar la opresión y marginación en que vivían. Insistían en ser ellos mismos quienes deberían planear y poner en práctica sus propias formas de educación, de elaborar una pedagogía no para indígenas sino de los indígenas (Hernández Franco 1985, p. 36). Argumentaban que “todo mundo tiene sus creencias pero no quieren reconocer que también las nuestras valen”. Y añadían: “nosotros tenemos que reencontrarnos con nuestro pasado [...] buscar la educación que responda a nuestras necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características sociales, económicas y lingüísticas” (*ibid.*, p. 65) sin confundirla con las prácticas de asimilación, incorporación y supuestamente integración que se han venido realizando. Uno de los objetivos centrales del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural fue, entonces, alcanzar una forma de conciencia social, cultural y política propia. Con esta propuesta el planteamiento tra-

dicional se invertía. Se subrayaba la pluralidad sociocultural en contraposición al afán homogeneizador de la teoría de integración.

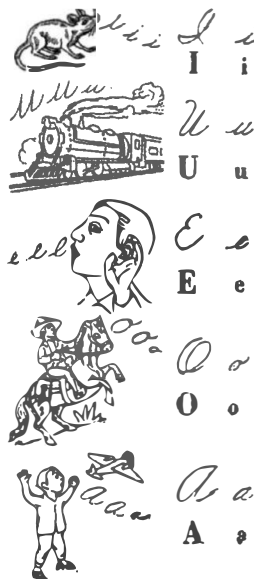
Ahora bien, ¿qué tan viable era este proyecto? Desde el punto de vista técnico era una labor sumamente difícil y compleja. Habría que definir las bases filosóficas y científicas de la educación, los objetivos, revisar planes y programas, decidir los contenidos, la metodología, los sistemas de evaluación y otro punto fundamental, determinar los alfabetos para las 56 lenguas existentes y elaborar los materiales didácticos apropiados. Ya en 1944, Jaime Torres Bodet, secretario de Educación, advertía que la unificación nacional no sería posible a menos que se reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas a estar representado en el material educativo pues:

¿Qué adhesión puede esperar el maestro de un niño maya, otomí, zapoteca o yaqui cuando, para radicar en él la mexicanidad esencial que nos proponemos, quiere enseñarle a leer en publicaciones hechas al margen de sus costumbres y con ejemplos tomados de objetos, de seres, de paisajes que nunca ha visto? (1944, p. 197).

Huelga decir que el número de profesionales indígenas que podría encargarse de semejante tarea era reducido. El INI, en treinta años de existencia, no había logrado formar los cuadros técnicos para transferir la dirección del instituto a manos de los propios grupos indígenas, además de que no existían en México instituciones de educación superior para la formación de maestros bilingües, lingüistas y etnólogos. Los libros utilizados para la supuesta primaria bilingüe eran los libros de texto gratuitos (LTG) editados por el gobierno federal como parte del proyecto de expansión y homogeneización del sistema educativo nacional. Escritos en español, eran obligatorios para todas las escuelas del país fueran urbanas o rurales, públicas o privadas. Su contenido e ilustraciones pertenecían al mundo mestizo, generalmente urbano. Incluso para la enseñanza de la lecto-escritura se seguía utilizando la *Cartilla nacional contra el analfabetismo* reimpresa una y otra vez y cuyos ejemplos no tenían relación con la vida cotidiana del niño indígena. Para ilustrar esto, remito a la figura 3.

FIGURA 3

Las vocales. Cartilla nacional



Fuente: EP 1944.

No obstante el reto, la propuesta no quedó en el tintero. La ANPIBAC tomó la iniciativa y definió la base de un proyecto alternativo, el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural:

La educación que buscamos es aquella que nos permita volver a nuestros pueblos, a desarrollar nuestra cultura y nuestra ciencia y resolver nuestras necesidades vitales [...] no debe confundirse con aquella que en realidad significa la domesticación del individuo, ni con la instrucción impartida en una escuela que sirve como aparato para la dominación cultural y en donde se imponen ideologías de las clases y grupos dominantes y se adiestran para ejercer funciones subalternas; en donde se aprende a reproducir las relaciones entre explotadores y explotado, en donde se destruye la cultura indígena (ANPIBAC 1980, p. 234).

El nuevo esquema educativo ya no implicaba simplemente la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas vernáculas para facilitar el paso a la castellanización, sino que el planteamiento tradicional se invertía y la lengua materna se utilizaría en todas las asignaturas de la educación primaria para-

lamente al español como segunda lengua. Su carácter bicultural radicaría en los contenidos: en el bagaje cultural de los pueblos indios, en sus saberes tradicionales, en sus valores morales y en su visión particular del mundo, para reforzar la identidad cultural del niño. La fuente del conocimiento debía ser la familia y la comunidad indígena, los ancianos y autoridades tradicionales, los pueblos mismos junto con maestros y promotores “porque en ellos está el secreto de la sobrevivencia” (*ibid.*, p. 65).

Para sorpresa de muchos, el nuevo modelo de educación indígena empezó a verse como viable al finalizar los años setenta. La creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) representó un triunfo para el grupo de intelectuales, maestros y líderes indígenas en su lucha en favor de un proyecto específico para los grupos étnicos². Se reestructuró la educación primaria con base en los nuevos planteamientos y propuestas y se elaboraron nuevos materiales. Ya no se trataba de las tradicionales cartillas sino que empezaron a circular libros de lecto-escritura escritos sólo en lengua vernácula además de ediciones bilingües de cuentos y leyendas para niños.

LOS NUEVOS TEXTOS

La educación bilingüe bicultural, como opción educativa, ganó terreno en el ámbito político al reformarse en 1992 el artículo 4º constitucional y reconocer legalmente la diversidad cultural y lingüística del país:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus 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 (Hernández Hernández 1998, p. 112).

En apoyo a esta reforma se elaboró el Programa para la Modernización Educativa Indígena (1990-1994). La DGEI diseñó un nuevo modelo curri-

² Para 1978 la población indígena se estimaba en seis millones. Sólo recibían instrucción primaria 315000 de un total de 1250000 jóvenes en edad escolar (Nahmad 1978, p. 237).

cular que contemplaba no sólo contenidos nacionales sino también étnicos y retomó la producción de los Libros de Texto en Lenguas Indígenas (LTGLI), labor que venía a complementar la iniciativa del gobierno lopez-mateista de otorgar en forma gratuita a toda la población en edad escolar las herramientas necesarias para su educación.

Una empresa de tal magnitud requería de tiempo, financiamiento, movilización y recursos. Había que definir los objetivos, el enfoque, la estructura, metodología y contenidos. Además, la diversidad lingüística se convertía en un reto. Había que unificar criterios para la elaboración de alfabetos y gramáticas, pero también resolver el complejo problema de decenas de variantes dialectales³. Un exiguo presupuesto, la falta de personal docente capacitado, además de que el tiempo apremiaba para poder cumplir con el compromiso, fueron motivos suficientes para tomar una decisión práctica y optar por elaborar un solo material por grupo étnico, a excepción de algunos cuantos como el náhuatl, lengua con mayor número de hablantes, del cual se editaron tres variantes distintas.

Los nuevos libros salieron a la luz en 1994. La enseñanza se regionalizaba. Se trataba de versiones distintas en 33 lenguas, más las variantes dialectales, divididas no por año sino por ciclos escolares, que mostraban al indígena en un papel protagónico⁴. Me centraré en los libros correspondientes al primer ciclo, es decir primero y segundo grados. En ningún caso son traducción de los textos nacionales redactados en español. Si bien las temáticas abordan los lineamientos marcados por el programa nacional, los contenidos fueron definidos por equipos de maestros bilingües, asesorados por pedagogos y lingüistas de la DGEI y adaptados a las condiciones lingüísticas y culturales de cada grupo étnico. En conjunto representan una cosmovisión y una manera de actuar diferente a la sociedad nacional.

Profusamente ilustrados, muchos de ellos con fotografías que recrean la vida cotidiana del niño, los libros representan un paso importante hacia el conocimiento de las culturas nativas, como se puede apreciar en las figuras 4 y 5.

³ Entrevista con el profesor Eleuterio Olarte, coordinador del Proyecto de Libros de Texto Gratuitos en Lengua Indígena (LTGLI) de la (DGEI).

⁴ De acuerdo con la entrevista con el profesor Olarte, algunos textos no se elaboraron por tratarse de grupos pequeños como era el caso del lacandón, el huave y el matlazinca.

FIGURA 4

Página del libro en lengua mixteca de Oaxaca

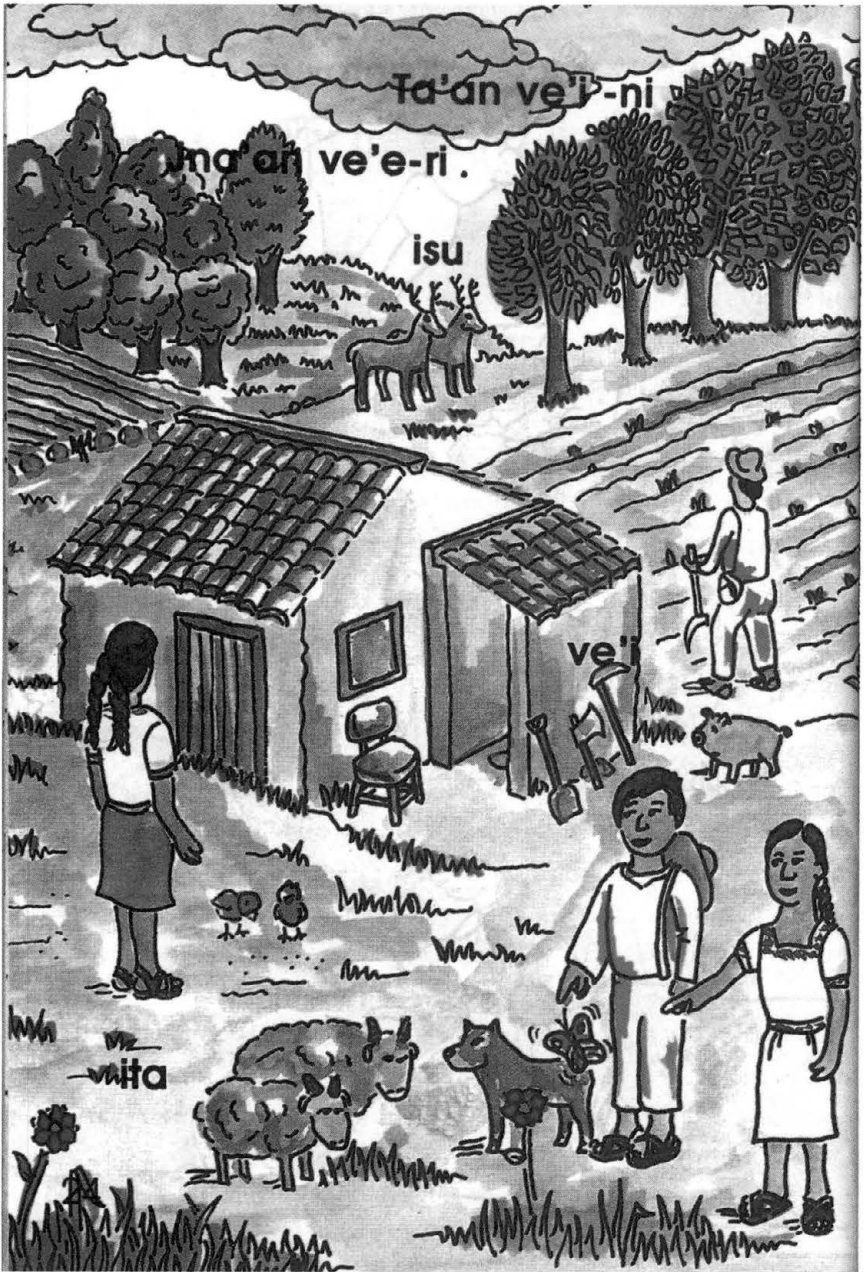
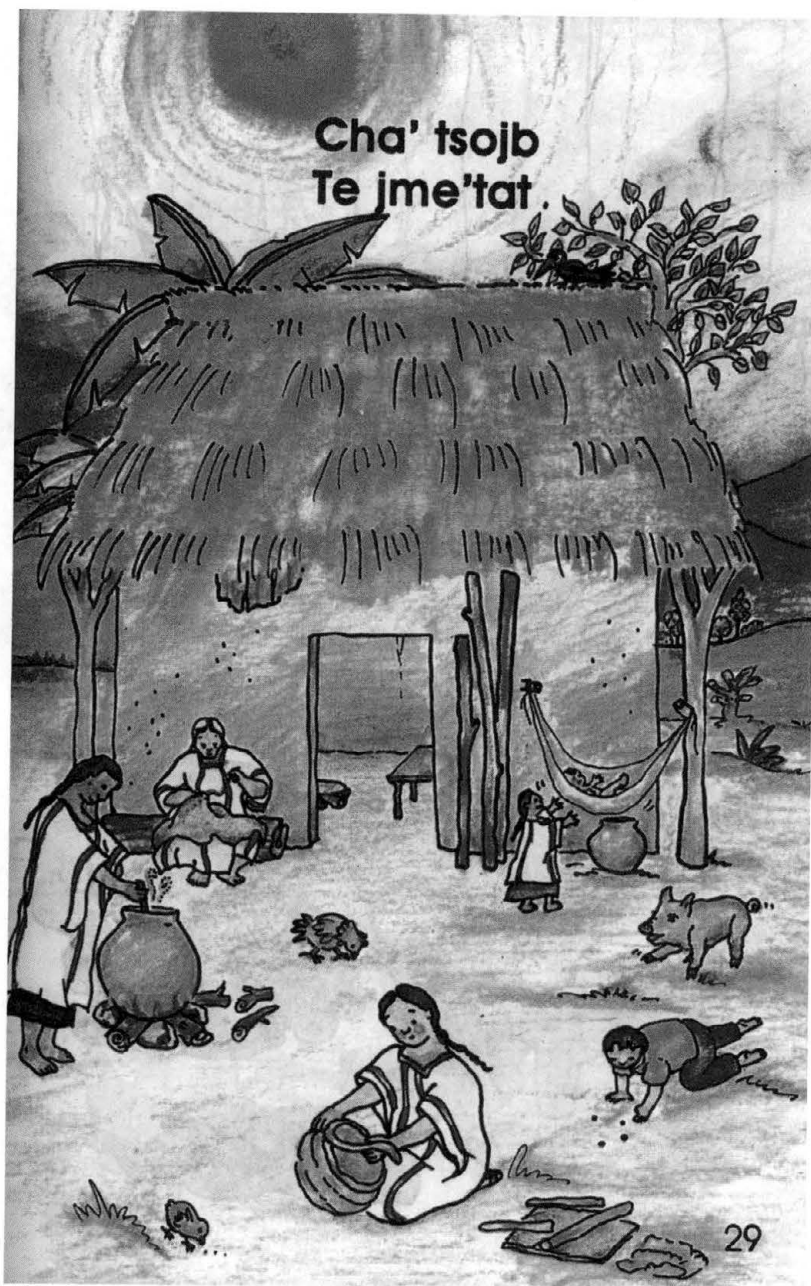


FIGURA 5

Página del libro en lengua tzeltal de Chiapas



Fuente: SEP 1994b.

Las ilustraciones expresan, en mayor o menor grado, la identidad propia de cada grupo: formas de vida y de conducta, conocimientos, creencias, costumbres y valores tradicionales que rigen la vida cotidiana, dentro de un contexto particular caracterizado por el medio ambiente, la flora y la fauna locales y los cultivos principales de la región.

No podemos hablar de todos los textos por igual. Algunos constan de dos libros, uno de ellos de lecturas que incorpora cuentos, leyendas, poesías tradicionales y adivinanzas. Los métodos pedagógicos también son diferentes. Textos como los del maya, el tojolobal, el zoque, el tarahumara, el triqui, el mixe, el yaqui y el mazateco, entre otros, dan oportunidad para que el niño reflexione sobre las lecturas, conteste preguntas sobre su propia vida, experimente la redacción libre, dibuje e investigue. Otros simplemente inducen al alumno a llenar espacios con la palabra adecuada.

Los contenidos están divididos en unidades temáticas al igual que los libros de texto en español: la familia, la comunidad, el trabajo, la escuela, el tianguis, la higiene, la salud, costumbres y tradiciones y valores nacionales. La familia se presenta como una unidad económica que procura ser autosuficiente a base de satisfacer sus necesidades esenciales mediante el aprovechamiento diversificado de los recursos que están a su alcance. Las ilustraciones muestran una intensa convivencia familiar por la disposición de un mismo espacio doméstico en donde reina la armonía entre todos. Los hábitos y valores que destacan son los mismos que se difunden a nivel nacional: respeto a los padres y mayores, responsabilidad, cumplimiento en el trabajo, orden y limpieza, aseo personal y lealtad a la patria, como podemos observar en la figura 6.

El trabajo adquiere un profundo sentido comunitario, muy diferente al que se presenta en el ambiente urbano. Se trata de una sociedad igualitaria en donde no se distinguen clases sociales y los intereses de la comunidad predominan sobre los individuales. Supone responsabilidad para cada uno de los miembros de la familia, incluyendo a los niños que desde pequeños asumen deberes de acuerdo con su sexo y edad. El hombre es representado como proveedor del sustento familiar y la mujer como ejecutora del trabajo interno de la casa pero también partícipe en otro tipo de actividades.

La familia se presenta como parte de una comunidad a la que está unida mediante formas de vida específica como son la lengua y la cultura.

FIGURA 6

Ralanuli. ra'ichala. Lengua tarahumara de Chihuahua

Fuente: SEP 1995, pp. 14-15.

Las variedades geográficas se ilustran en la diversas formas de asentamiento. Hay desde comunidades dispersas en zonas montañosas o asentadas en mesetas semiáridas o en valle húmedos, con espacios destinados a huertos y milpas, hasta aquéllas más cercanas a centros urbanos en donde aparecen ciertos rasgos de urbanización: casas contiguas, alineadas en calles y veredas; viviendas de distintos tipos de acuerdo con la zona: de varas y techo de palma, o bajareque y palma, de adobe y teja o ladrillo y teja. Al interior de la habitación se muestra un mobiliario sencillo, generalmente de madera: mesas, sillas, bancos, además de los utensilios de barro necesarios para la elaboración de los alimentos: ollas, cazuelas, comales. En todo momento hay orden y limpieza.

La actividad productiva fundamental es la agricultura; y el maíz, el cultivo principal. De ahí que en todos los textos encontremos una marcada actitud de respeto a la naturaleza, una profunda vinculación con la tierra de la que proviene el sustento. Algunos ilustran las ceremonias de siem-

bra y cosecha observando ritos ancestrales y utilizando métodos de cultivo rudimentarios. Se utiliza la hoz y el machete, rara vez aparece una yunta de bueyes. El aprovechamiento de la naturaleza abarca también la recolección de frutos, la pesca y la cría de animales domésticos. Fuera de estos trabajos, las demás labores parecen complementarias. No aparece industria alguna de importancia comercial. Al igual que el hombre, la mujer participa en la elaboración de artículos de barro para consumo propio; ambos tejen la palma para hacer cestos, canastos, petates, morrales, sombreros y reatas. Ella utiliza el telar de cintura para elaborar prendas de vestir, huipiles de algodón y camisas de manta; en tanto él trabaja la madera para elaborar sillas, mesas, bancos y otros utensilios.

La identidad étnica se manifiesta a través de ritos, fiestas, música y danza. La fiesta como convivencia social entre los miembros del paraje o comunidad refuerza la solidaridad del grupo y las normas y comportamientos sociales. La religiosidad está presente de muy diversas maneras. Siendo estos grupos esencialmente agrícolas, la mayoría de las celebraciones se vinculan con las faenas del campo, por ejemplo, atraer la lluvia, evitar plagas o lograr una buena cosecha. También se ilustran las festividades dedicadas a una imagen venerada de la región o al santo patrón, permeadas por un sincretismo religioso, expresión de la cultura tradicional. Tema común en los textos es el intercambio comercial. En el mercado o tianguis, en el mismo barrio o en otro sitio más lejano, intercambian los escasos excedentes de sus propios productos agrícolas o artesanales por objetos o productos que necesitan y no producen.

En relación con la indumentaria, una característica propia de las culturas indígenas es que no hay un patrón establecido. Hombres, mujeres, niños y niñas se presentan indistintamente portando su ropa tradicional o vistiendo a la usanza mestiza. La figura del anciano adquiere relevancia como símbolo de la tradición, del conocimiento y la experiencia y como guía en el cumplimiento de las costumbres. Otras figuras representativas en los textos son el curandero, representante de la medicina tradicional, mediador entre los espíritus y los seres humanos, ejecutor de prácticas ancestrales para la curación de enfermedades. Y el maestro, que se convierte en promotor de la permanencia y el cambio, en puente entre la sociedad indígena y la nacional, entre la cultura propia y la universal.

Además de los contenidos regionales, los textos incorporan otros de carácter nacional. No hay que olvidar que uno de los propósitos de la labor editorial de la SEP fue asegurar un concepto de pertenencia a la nación. La mayoría incluye lecciones acompañadas de imágenes relativas a los principales acontecimientos y figuras de la historia nacional. Pocos textos hacen mención de Cuauhtémoc y Tenochtitlán. Con mayor frecuencia abordan el tema de Hidalgo y la Independencia, los niños héroes, la batalla de Puebla, Juárez, Madero y la Revolución mexicana, así como los símbolos patrios relacionados siempre con la identidad nacional.

En conjunto los textos muestran los diversos grados de aculturación de los grupos étnicos. Algunos incluyen la historia local del grupo. El texto maya es un buen ejemplo para destacar el valor y la importancia de las civilizaciones prehispánicas al igual que el totonaca de Veracruz. Otros, en cambio, con descuido, no logran definir rasgos culturales propios, no presentan tradiciones arraigadas sino que muestran, a través de su vida cotidiana, mayores semejanzas con la vida urbana.

De aquí que en ocasiones las formas tradicionales de vida coexistan con formas modernas. Paralelamente a la vida cotidiana empiezan a aparecer en algunos LTGLI, como el del náhuatl (de Guerrero) y el del yaqui, los avances de la vida moderna. Se trata de medidas que no trastocan directamente la esencia de la identidad étnica pero que contribuyen a satisfacer necesidades apremiantes y a mejorar el nivel de vida. El progreso es representado con servicios de luz eléctrica, clínicas de salud, edificios escolares, caminos y vías de comunicación, medios de transporte, mercados y tiendas de abarrotes.

Finalmente, es importante resaltar que en ningún momento se muestra la explotación de unos sobre otros, sino por el contrario, se enaltece el trabajo colectivo. Si bien a través de sus páginas quedan plasmadas las carencias y la pobreza, no hay manifestación alguna de querer modificar la situación. En todo momento es el indígena y su familia quienes con su propio esfuerzo logran sobrevivir manteniendo su cultura y su tradición.

Obstáculos y perspectivas

Con la publicación de estos libros, la educación bilingüe bicultural se fortaleció. Sin embargo, aún quedaba un largo trecho por recorrer. En la prác-

tica, debió enfrentar problemas sumamente complejos. Para empezar, ¿era posible contrarrestar la influencia de la castellanización directa impuesta durante tantos años? Y la escuela, ¿podría contribuir a rescatar o reforzar la lengua, las costumbres y tradiciones indígenas? Los textos eran un apoyo importante para la labor magisterial, pero los maestros, en su mayoría, difícilmente tenían un claro concepto del proyecto que se pretendía aplicar. Las deficiencias en cuanto a su formación docente eran evidentes. Habían recibido formación como maestros de primaria, pero no para la educación indígena, lo que propiciaba, voluntaria o involuntariamente, el distanciamiento de su grupo étnico. Había quienes veían con suspicacia la nueva propuesta por considerar que retrasaba el proceso de asimilación de la población indígena a la sociedad nacional y, por tanto, se negaban a aplicarla. Y otros, acostumbrados por años a sus propios métodos de trabajo, también la rechazaban por representar un esfuerzo adicional a sus obligaciones, ya que implicaba el dominio de dos lenguas.

Los problemas técnicos eran otro agravante. Había quienes estaban en favor de la educación bilingüe bicultural, pero se les dificultaba emplearla, fuera por el problema de las variantes dialectales —uno de los argumentos más frecuentes de los maestros para justificar la no utilización de los nuevos materiales— o por que ellos mismos desconocían la ortografía y estructura gramatical de su propia lengua y por tanto se les dificultaba escribirla (De Gortari Krauss y Briceño 2003, p. 186). Por ejemplo, un maestro de la DGEI comentaba:

Aprendí por mi propia iniciativa, porque era un gran desafío. Yo lo escribo agregándole algunos signos del alfabeto español, hay unas palabras en mi lengua que no pueden ser traducidas al español (Guzmán Gómez 1991, p. 103).

Atender la capacitación de miles de maestros bilingües y promotores, y concientizarlos sobre el valor de su lengua y cultura, era un reto titánico. La DGEI programó cursos de orientación en todas las zonas lingüísticas sobre el manejo y la aplicación didáctica del nuevo programa. Pero las limitadas partidas presupuestales no ofrecían mayor apoyo a los educadores indígenas. El grupo de especialistas dedicados a su instrumentación era reducido y no permitía mayor atención. Los cursos, breves, apenas logra-

ban dar una idea general. Fue frecuente que los textos se distribuyeran en los centros escolares sin que hubieran sido acompañados de una preparación previa. De ahí que la responsabilidad de esta capacitación fuera paulatinamente transferida a los gobiernos estatales.

La expansión del sistema escolar en el medio indígena limitó su desarrollo cualitativo. Las autoridades de la DGEI, preocupadas por la formación docente del personal asignado a zonas indígenas, exigieron mayor nivel de escolaridad —secundaria o bachillerato— en la contratación de nuevo personal. Pero ante la carencia de jóvenes con el perfil profesional requerido en las regiones étnicas, no fue posible evitar de nuevo la incorporación de maestros que no hablaban la misma lengua de sus alumnos.

Los vicios indiciales fueron otro factor que frenaba el proceso de cambio. Al intervenir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la ubicación del personal bilingüe, éste no tomaba en cuenta la lengua o la variante dialectal que hablara el maestro, sino que utilizaba como criterio de movilización su antigüedad y preparación, sin faltar los sobornos. Con esta política los profesores de nuevo ingreso eran ubicados en las zonas, más lejanas, en tanto que quienes contaban con mayor antigüedad eran designados a comunidades en la periferia de los centros urbanos. El resultado lógico fue la asignación de maestros de diferente grupo étnico al de la zona donde trabajaban, desconociendo, por tanto, las características culturales de los grupos que atendían. A las zonas tarahumara y huichol, por ejemplo, fueron enviados maestros nahuas⁵. Así, la lengua y la cultura quedaban supeditadas a los derechos laborales, pero también a la corrupción sindical, por lo que la enseñanza directa del español no llegaba a desaparecer.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Entre altibajos y contradicciones, carencias y aciertos se había delineado un nuevo proyecto alternativo de educación indígena. Las principales demandas de los grupos étnicos formaban parte del discurso oficial y se inscribían dentro del proyecto nacional. Pero este proceso hacia una auto-

⁵ Entrevista con el profesor Eleuterio Olarte.

nomía cultural parecía no rebasar la etapa experimental. Para muchos, la reforma estaba por debajo de las expectativas. Si bien se habían editado los LTGLI, el gobierno mantuvo una postura ambivalente. El afán de aprovechar la oportunidad política que representaba institucionalizar la educación bilingüe bicultural contrastó con la falta de respaldo técnico y presupuestal para alcanzar sus objetivos. La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBA) no pudo mantenerse por sí misma y dejó prácticamente de operar. Al interior de la SEP tampoco pudo evitarse la arraigada oposición de funcionarios, directores e inspectores, así como de maestros federales y estatales para quienes fragmentar el sistema educativo siguiendo líneas lingüística representaba una amenaza para la consolidación de una identidad nacional. Las denuncias de que los LTGLI permanecían en las oficinas de la SEP, en las ciudades o en las comunidades y no eran distribuidos en las escuelas, eran frecuentes. También podía observarse la influencia negativa del SNTE sobre ese sector del magisterio, ahora más atento a los beneficios que podría obtener que a su compromiso con la comunidad.

No obstante los incipientes resultados y deficiencias, estas experiencias representan un rico caudal de enseñanzas. De una propuesta marginal, a principios de los años cincuenta, con la figura del promotor cultural —para alfabetizar en las lenguas vernáculas como paso previo a la castellanización—, se había logrado, a mediados de los setenta, crear la categoría de maestro bilingüe y, para los noventa, el reconocimiento legal de una educación bilingüe bicultural y la edición de LTGLI que daban cuenta de las particulares formas de vida de los grupos étnicos, de sus creencias, costumbres y tradiciones.

A pesar de todo, como señala Natalio Hernández —uno de los principales protagonistas de esta historia—, había quedado atrás el proyecto de un Estado nación homogéneo en lengua, cultura, valores, formas de vida y tradiciones, y cobraba vigor la imagen de una sociedad que reconocía su rostro plural (1998, p. 91). Sin embargo, esta diversidad de culturas que da la imagen de “muchos Méxicos” no debería perderse en aras de la unidad nacional, del progreso y de la modernidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A.C. 1980. *Los indígenas y su política educativa*. México. [Documento mimeografiado.]
- BRAVO AHUJA, GLORIA 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- DE GORTARI KRAUSS, LUDKA Y JUAN BRICEÑO GUERRERO 2003. *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*. México: SEP.
- GABRIEL HERNÁNDEZ, FRANCISCO 1985. "De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe bicultural", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. XXV, núm. 97, pp. 173-184.
- GARDUÑO CERVANTES, JULIO 1983. *El final del silencio. Documentos indígenas de México*. México: Ediciones del Centro Cultural Mazahua.
- GUZMÁN GÓMEZ, ALBA 1991. *Voces indígenas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, NATALIO 1998. *In tlahtoli, in ohtli, la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.
- NAHMAD, SALOMÓN 1978. "La educación bilingüe bicultural para las regiones interculturales de México", en *10 años después. Una revisión crítica*. México: Instituto Nacional Indigenista, pp. 225-238.
- ROS ROMERO, CONSUELO 1981. *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1944. *Cartilla nacional contra el analfabetismo*. México: SEP.
- 1946a. *Cartilla otomí-español para los monolingüos de la zona otomí*. México: SEP.
- 1946b. *Primera cartilla mazahua*. México: SEP.
- 1994a. *Sa'an nuu Savi. Nuú Vijin. Lengua mixteca de la región alta, Oaxaca. Primer ciclo*. México: SEP.
- 1994b. *Bats'i K'op. Lengua tzeltal, Chiapas. Primer ciclo*. México: SEP.
- 1995. *Ralamuli. ra'ichala. Lengua tarahumara, Chihuahua. Primer ciclo*. México: SEP.
- TORRES BODET, JAIME 1944. *Educación mexicana. Discursos, entrevista y mensajes*. México: SEP.