

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN LENGUA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

SYLVIA SCHMELKES
*Instituto de Investigaciones
para el Desarrollo de la Educación
Universidad Iberoamericana*

PROLEGÓMENOS

No considero conveniente comenzar este trabajo sin antes explicitar la postura desde la cual abordo el análisis de los libros de texto gratuitos en lengua indígena (LTGLI) para la educación primaria en México.

México es un país pluricultural, definido como tal en nuestra Constitución política desde 1992, ahora en el artículo 2º¹. Definirnos de esta forma, exige el diseño de medidas políticas para preservar, fortalecer y desarrollar las lenguas y las culturas que así nos definen. Dentro de estas estrategias, las educativas son centrales. Una política que desarrolle y fomente la educación intercultural y bilingüe es la indicada. Una educación intercultural es conveniente porque persigue que los indígenas conozcan y valoren su propia cultura, así como que conozcan otras culturas y la cultura dominante. Lo que un país pluricultural debe buscar es que las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas se den desde posiciones de igualdad y basadas en el respeto. Esto sólo puede ocurrir si los pueblos indígenas se relacionan con otras culturas con base en el conocimiento y la valoración de su pro-

¹ A la letra el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos dice: “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” (2010, p. 1).

pia cultura. Y una educación bilingüe debe perseguirse como resultado de la educación básica para el dominio, oral y escrito, de la lengua propia y del español. Dicho bilingüismo debe lograrse con los alumnos indígenas que hablan una lengua materna diferente al español, pero también con quienes no hablan o dominan la lengua indígena propia de su grupo.

Además de lo anterior, la política educativa debe desarrollar y fomentar una educación intercultural para toda la población. Sólo así podrá lograrse que la población nacional conozca, valore y aprecie la diversidad cultural que siempre ha existido en México, pero que ahora nos define. La educación intercultural para todos es la otra parte de la pinza que permitirá ir construyendo relaciones de respeto entre los culturalmente diversos.

Podríamos preguntarnos si la educación también debiera ser bilingüe para toda la población. Aceptando que se trata de un tema controversial, presento mi propia postura, que es que este propósito sí debe perseguirse a nivel regional. En los territorios propios y en las zonas de influencia de cada una de las culturas indígenas de nuestro país, la educación bilingüe en la lengua correspondiente también debiera ser para toda la población. Esta política, aunada a otras políticas lingüísticas que estimulen el uso público de las lenguas indígenas, en forma oral y escrita, sin duda ayudaría a cumplir el cometido implícito en la Constitución: el de fortalecer las lenguas y las culturas que nos hacen ser pluriculturales.

Las investigaciones recientes sobre la adquisición de segundas lenguas son claras, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2007) señala la conveniencia de iniciar con su aprendizaje, en forma oral, lo más temprano posible. Esto significa que, desde preescolar, se enseñen las dos lenguas —la indígena correspondiente y el español— y se instruya en las dos lenguas (Hamel *et al.* 2004). Para que esto pueda ocurrir —incluso para que pueda darse la verdadera educación bilingüe solamente entre alumnos indígenas— se tienen que cumplir, sin embargo, algunas condiciones que aún no están dadas, como es: documentar todas las lenguas, lograr consenso entre los hablantes de los alfabetos de cada lengua, formar docentes capaces de enseñar la lengua indígena y en número suficiente para atender a toda la población, producir textos de múltiples tipos en lengua indígena, y sensibilizar a la población en general para enfrentar las resistencias, que necesariamente habría ante estas tareas. Sería deseable que la enseñanza de

la segunda lengua no descansara en cursos de gramática, sino en experiencias del aprendizaje de la lengua en torno al conocimiento de la cultura. La gramática podrá adquirirse como producto de la reflexión sobre las correcciones que hay que ir haciendo a la expresión oral y escrita y que resultan de los ejercicios de este conocimiento.

La educación intercultural y bilingüe, así concebida, ería responsabilidad de la educación básica, que es la obligatoria. Sin embargo, esto no tiene que significar que la educación intercultural y bilingüe se interrumpa a partir de la secundaria. Por el contrario, sería muy conveniente que esta educación se convirtiera en un propósito de todos los niveles educativo. Con eso lograríamos congruencia entre nuestra definición constitucional y nuestro quehacer educacional.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN MÉXICO

No podemos más que celebrar que exista actualmente una oferta de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas de México. Fueron muchos siglos de intentos de asimilación de los indígenas a la cultura nacional. En la historia reciente de nuestra educación —claramente a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921— se persiguió la castellanización para la asimilación definitiva de los indígenas, y dicha empresa fue muy exitosa en muchos casos. En palabras de José Vasconcelos, el primer secretario de Educación Pública del país: “Deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado” (Fell 1989, p. 206).

También debemos celebrar que para apoyar la educación intercultural bilingüe existan los LTGLI. Es sin duda uno de los aspectos que, a cincuenta años del primer reparto de los libros de texto gratuitos, es motivo de orgullo y conmemoración. A pesar de ello, considero necesario hacernos algunas preguntas.

La primera se refiere a la realidad de nuestra educación intercultural bilingüe: sólo existe en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. ¿Es suficiente eso? Parecería, por varias razones, que no es así. La educación obligatoria, desde 1993, incluye la educación secundaria. Un

bilingüismo equilibrado puede lograrse mejor como resultado del periodo completo de educación básica y no solamente de la educación primaria. Más aún, como ya señalamos, la educación intercultural bilingüe tendría que ser objetivo de todos los niveles educativos.

La segunda tiene que ver con la conveniencia de mantener este tipo de educación en un subsistema diferente, separado y, podríamos decir, incluso segregado de la educación básica. La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) tuvo su razón de ser en 1978, pues nace como fruto de la lucha de un grupo de docentes indígenas —aliados con antropólogos comprometidos con la causa del bilingüismo—, y logra revertir la educación castellanizante y asimilacionista iniciada más de medio siglo antes. Esto no se habría podido hacer desde el sistema regular, normado de manera totalmente homogénea para toda la República.

Sin embargo, con el tiempo esta DGEI se ha venido distanciando del centro de la toma de decisiones en materia educativa. Además de sufrir fuertes recortes de presupuesto que han impedido que los alumnos indígenas tengan las condiciones necesarias para estudiar, ha generado, con los años, un conjunto de expectativas educativas un tanto distintas y por debajo de las experiencias de las escuelas regulares. En parte esto es resultado de que los docentes indígenas no cuentan con una formación inicial profesional, sino que son reclutados como bachilleres y, por lo mismo, no son considerados “del mismo nivel” que los maestros regulares. En consecuencia, se ha ido construyendo una cultura magisterial distinta a la mayoritaria, la cual que tiende a ser más flexible ante los incumplimientos e inclusive ante las violaciones a los reglamentos y las leyes. De esta forma, la separación, y consecuente segregación de la educación indígena en el sistema educativo nacional, que se reproduce en las entidades federativas, ha fomentado la creación de un servicio educativo de segunda, que al parecer no merece presupuestos dignos ni tratos equivalentes. La pregunta entonces se transforma en la siguiente: ¿No sería mejor cuidar nuestra diversidad desde el propio corazón del sistema educativo? Ello permitiría atenderla en donde quiera que ésta se encuentre y evitar lo que ocurre en la actualidad, en la que 30% de los niños indígenas acuden a escuelas no indígenas, muchas de ellas urbanas, en donde no son reconocidos como tales, o bien no son tratados con dignidad y son víc-

timas de actitudes discriminatorias tanto por parte de los docentes como de los compañeros alumnos. Es de suponerse que el sistema educativo nacional, y los estatales, han evolucionado lo suficiente en estos últimos 30 años como para poder reconocer la heterogeneidad del sistema educativo mexicano y diseñar sistemas de enseñanza para cada grupo a partir de lo que necesite para lograr, con calidad, los propósitos educativos que pueden ser de todos, al mismo tiempo que los propios.

La tercera pregunta cuestiona las causas de los bajos —bajísimos— aprendizajes que logran los alumnos de las escuelas indígenas y que han sido ampliamente documentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE 2007 y 2008). El siguiente cuadro nos proporciona, a guisa de ejemplo, los resultados de los niños que asisten, en escuelas indígenas, a la prueba Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) de tercer grado de primaria. Es necesario tomar en cuenta que las pruebas que aplica el INEE, así como las de la SEP: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), están en español, y que ello puede explicar en parte estos bajos resultados. La prueba de español no es una prueba de español como segunda lengua, sino la misma prueba que se aplica a los hispanohablantes.

TABLA 1
*Resultados de las pruebas Excale, de matemáticas y español,
de tercero de primaria (2007)*

Tipo de escuela	Nivel			
	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
<i>Privadas</i>				
Español	8	47	39	6
Matemáticas	13	15	45	28
<i>Urbanas públicas</i>				
Español	24	58	17	2
Matemáticas	36	21	34	9
<i>Rurales públicas</i>				
Español	31	56	12	1
Matemáticas	52	20	24	4

Tipo de escuela	Nivel			
	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
<i>Indígenas</i>				
Español	41	52	6	1
Matemáticas	72	14	12	2
<i>Nacional</i>				
Español	25	56	17	2
Matemáticas	40	20	31	9

Fuente: INEE 2007.

La pregunta es la siguiente: dados estos resultados tan bajos, ¿no será que lo que estamos haciendo en educación indígena está equivocado y amerita una revisión a fondo? Parecería que la respuesta es afirmativa.

Los LTGLI I para la educación primaria

Planteadas estas posturas y analizados los, que desde mi perspectiva, son los problemas fundamentales de la educación indígena en México, analicemos, en su contexto, estos libros.

Existen hasta ahora libros en 33 lenguas indígenas y 55 de sus variantes. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali 2007) registra en su catálogo 68 agrupaciones sociolingüísticas y 364 variantes de lenguas indígenas en el país. La propia DGEI atiende alumnos hablantes de 57 lenguas indígenas. Obviamente, no se cubren todas las lenguas indígenas del país, ni siquiera todas las lenguas comprendidas en la DGEI. A pesar de ello, el esfuerzo ha permitido una cobertura considerable de las lenguas indígenas, pues las 33 lenguas y 55 variantes son habladas por 94.7% de los alumnos que asisten a escuelas indígenas.

Estos libros son importantes por varias razones. Una fundamental es que permiten alfabetizar en la lengua indígena cuando es la materna. Ésta es una premisa básica de la educación bilingüe: la lecto-escritura se adquiere mucho mejor cuando es la lengua materna, ya que después se transfiere sin

dificultad a segundas y terceras lenguas (Cummins 2000). La sola existencia de estos libros muestra que las lenguas indígenas se pueden escribir y que proporcionan material de lectura en lenguas indígenas no sólo a los alumnos, sino también a sus familias. La presencia de estas lenguas en los textos escolares es un paso sustancial en su valoración y en el de las culturas que expresan.

Podemos encontrar el origen de los libros de texto en lengua indígena desde 1957, los que al parecer estuvieron en uso hasta 1960, cuando fueron desplazados por los libros de texto gratuitos en español (Modiano 1974; Aguirre Beltrán 1973), así como por la absorción de la educación indígena por parte de la SEP (antes era responsabilidad del Instituto Nacional Indigenista). No obstante, a lo largo de los años, se siguen produciendo textos en lengua indígena.

La producción fuerte comienza poco después de la creación de la DGEI, durante los años ochenta del siglo pasado. En los LTGLI recientes podemos identificar dos épocas. La primera agrupa los libros producidos a partir de 1992, y hasta 1995 aproximadamente, con el inicio de los programas compensatorios, y en concreto del Programa para Abatir el Rezago Educativo, con recursos del Banco Mundial, que operó en cuatro entidades federativas: Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo. En cada entidad federativa se produjeron libros de texto en sus dos principales lenguas indígenas (tzotsil, tseltal, mixteco de Guerrero, náhuatl de Guerrero, zapoteco de la Sierra, mixteco de Oaxaca, ñhañhu y náhuatl de Hidalgo).

Una entrevista realizada con la directora de la elaboración de los libros durante esta etapa permite destacar lo siguiente:

- Se seleccionaron dos lenguas para cada estado y, en cada lengua, la variante hablada por un mayor número de indígenas.
- Se ofrecieron los libros en estas lenguas y variantes a todos los alumnos hablantes de la lengua y de todas sus variantes.
- Los libros fueron elaborados por equipos de docentes que conocían su lengua y sabían escribirla.
- A los equipos de docentes se les proporcionó un guión muy abierto basado en las unidades del libro integrado para primero y segundo de educación primaria para las escuelas primarias regulares del país: yo, mi familia, mi comunidad y mi país.

- Cada equipo docente elaboró los textos a partir de su cultura.
- Años más tarde, una traducción de estos libros al español reveló importantes diferencias culturales en los tratamientos de los grandes temas, que era lo que se perseguía.

En Chiapas se realizó un estudio (Freedson y Pérez Pérez 1999) que revela un serio problema con las variantes que no fueron la base de la elaboración de los libros. Los libros causan un total rechazo cuando llegan a usuarios que hablan una variante distinta a aquélla en la cual se elaboró el libro, aunque entre sí las variantes sean inteligibles. Puede plantearse la hipótesis de que esto se debe a que la identidad de los indígenas es comunitaria, no étnica ni lingüística. Algo que no pertenece a su comunidad se considera ajeno, tan ajeno como si se tratara de algo extranjero. Este rechazo lo he podido constatar en recorridos a varias entidades del país, por lo que no parece ser un fenómeno que se refiera solamente a Chiapas.

Entre los niños que sí hablan la variante en la cual están escritos los libros, el gusto por ellos es excepcional. Los niños los hojean, los leen, los vuelven a comenzar y los comentan entre ellos.

Los docentes indígenas manejan de manera muy limitada la lecto-escritura en su lengua, por lo que les resulta difícil, aunque no imposible, trabajar con los libros. Se quejan de su grado de dificultad. Tanto de parte de los maestros como de los padres de familia hay una preferencia por la docencia del español y en español.

Cuando se hizo el estudio se observó también la existencia de problemas en la distribución de los libros en las escuelas. Estos obstáculos, al parecer, fueron superados después.

La segunda etapa en la historia reciente de los LTGLI es la actual, a partir de 1995 aproximadamente, cuando comienzan a producirse libros en otras lenguas. Busqué, sin éxito, algún lugar en el que se describiera la metodología seguida para la elaboración de esta segunda familia de libros. Sin embargo, sí puede deducirse que los libros son de un solo autor. A través de un sondeo informal con algunos autores, al parecer estos libros sí fueron traducidos de un mismo texto, elaborados y terminados en la ciudad de México, lugar a donde viajaron los autores en grupo para trabajarlos. Así, el contenido de los libros es idéntico para todas las lenguas y cultu-

ras. Desde hacía algunos años, aproximadamente desde 2005, no se habían elaborado textos en otras lenguas, sino en todo caso más textos en las mismas lenguas. Los libros son para los primeros cuatro grados de la educación primaria; por alguna razón, se consideró que ya no eran necesarios los de los últimos dos grados. Durante esta administración se han producido pocos textos de diferente naturaleza, más literarios y lúdicos, llamados *Vivencias y sucesos cercanos* (SEP 2008), pero no son de texto. En la tabla 2 aparecen los textos distribuidos durante lo que va de la presente administración.

TABLA 2

Libros de texto gratuitos en lengua indígena distribuidos entre 2007 y 2010

<i>Título</i>	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Libros de texto	154	179	172
Libros de lectura	36	33	34
Cuadernos de trabajo	34	32	33
Materiales de apoyo	—	5	5
Vivencias y sucesos cercanos	—	—	34

Fuente: SEP 2010.

Los libros anteriores se produjeron en cantidades importantes, como muestra la tabla 3.

TABLA 3

Libros de texto gratuitos en lengua indígena. Tiraje 2007-2010

<i>Título</i>	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Libros de texto	897 450	1 001 900	1 031 200
Lecturas	228 850	227 350	235 700
Cuadernos	278 850	272 300	287 930
Material de apoyo	19 600	17 300	17 300
TOTAL	1 424 750	1 518 850	1 572 130

Fuente: SEP 2010.

En el año 2002, la DGEI produce un libro con el título de *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lengua indígena* (SEP 2002). En esta guía se establece que el objetivo de los libros es servir como apoyo “para propiciar el uso, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, contribuyendo al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y niñas indígenas. No son para niños cuya lengua materna es el español” (*ibid.*, p. 8). Se explica que obedecen al plan y programa de estudios vigente en ese momento (de 1993), así como al enfoque funcional comunicativo de la enseñanza de la lengua. También se señala que hay un libro para cada grado, de primero a cuarto, salvo en ocho lenguas, donde hay dos libros, uno por ciclo.

Puesto que estos libros están escritos en lengua indígena, es difícil para un lector no hablante ni lector de estas lenguas saber qué dicen ni cómo lo hacen. Sin embargo, a través de esta *Guía* tenemos una idea de su contenido, que en adelante resumo:

- Los libros de primero y segundo están organizados por unidades temáticas que se relacionan con la vida y la experiencia del niño: familia, comunidad, medio ambiente y fiestas, en primero; y escuela, tianguis y trabajo; fenómenos naturales y niños de otras culturas, en segundo. Los textos son de interés para el niño: cuentos, fábulas, leyendas, poesías, historias regionales, adivinanzas, narraciones y costumbres. Están acompañados con ilustraciones del entorno, que varían entre los distintos libros. Las actividades son atractivas para los niños: crucigramas, juegos con palabras, palabras y expresiones lingüísticas de variantes dialectales cercanas.

- Los libros de tercero y cuarto están organizados por lecciones. Comienzan con un texto articulador de actividades de lectura, escritura, expresión oral y reflexión sobre la lengua. Incluyen lecciones de ortografía. Además la *Guía* sugiere a los docentes adaptarlos a las características de cada grupo.

Sin embargo, la cuestión sobre el contenido de los libros permanece. El contenido específico solamente puede ser analizado por los hablantes/lectores de una lengua indígena. Por esa razón, me di a la tarea de pedirles a algunos hablantes/lectores que hicieran un somero análisis del contenido de los libros. He aquí los resultados por grupos:

Los rarámuri (tarahumaras). Ellos me indican que las variantes dialectales son un impedimento serio para el uso de los libros, pues a los niños de variantes distintas a aquella en la que fue escrito el libro se les dificulta mucho entenderlo. Se quejan de que la misma palabra aparece escrita en el mismo libro de diferentes maneras, lo que genera confusión en los niños. Entre los libros de diferentes grados hay desigualdades importantes, pues al parecer fueron escritos por distintos autores y no hay criterios comunes. Finalmente, dicen los rarámuri, se producen libros que muy pocos entienden. Pero los dibujos son muy buenos. Los maestros recurren a ellos porque a los niños les gustan. Ven en las ilustraciones cosas significativas porque son parecidas a las de su comunidad. Y los libros sí toman en cuenta su cultura y su vida cotidiana, hablan de cosas que suceden en su comunidad, de cosas que conocen y que no les son ajenas.

Los ñomndáa (amuzgos) de Guerrero. Los maestros amuzgos que entrevisté consideran que los libros se acercan a la realidad de los niños y que los niños los entienden y comprenden, y les gustan mucho. Le dan importancia a la lengua del niño, y en general a su entorno y a su cultura. Sin embargo, los libros sólo tocan algunos contenidos. No parten de una investigación lingüística previa, tienen errores ortográficos y no se han actualizado. La escritura que se emplea no es utilizada por todos los amuzgos, pero los libros pueden servir como instrumento para estandarizar la escritura de la lengua.

Los tseltales de Chiapas. Los libros están escritos en la variante de Oxchuc, que no es comprendida por una parte importante de la población tseltal. No hay unificación lingüística; al igual que en el caso rarámuri, la misma palabra se escribe de diversas maneras.

En este breve sondeo, se constata lo siguiente:

- La pertinencia cultural y lingüística, tanto textual como gráfica, de los libros de texto parece agrandar a los alumnos de las escuelas primarias a los que están destinados, lo que indica la conveniencia de seguirlos produciendo.

- El proceso de producción de estos libros indígenas, correspondiente a la primera etapa parece mucho más conducente para la producción de libros cultural y lingüísticamente pertinentes que el procedimiento seguido durante la segunda etapa, por lo que parecería recomendable,

si se van a producir nuevos libros, retomar esta primera metodología y perfeccionarla.

- Las variantes dialectales son causa de dificultad en el uso e incluso de rechazo de estos libros de texto. Al parecer, la identidad de los pueblos indígenas es más comunitaria que étnica y son las características del habla de la comunidad donde habitan las que los unifica. Cualquier diferencia respecto de esa forma específica de hablar se interpreta como ajena. Ello conduciría a pensar que habría que desarrollar mecanismos para que los docentes puedan ir haciendo las adecuaciones dialectales de estos libros.

- Los LTGLI tienen deficiencias tanto lingüísticas como pedagógicas. La falta de consensos sobre los alfabetos conduce a que haya varias formas posibles de escribir una lengua. El problema es que en un mismo libro, al parecer, y en más de un caso, aparecen varias formas de escribir la misma palabra. Esto no puede más que confundir a los alumnos. El descuido en la unificación lingüística denota una correspondiente falta de preocupación pedagógica en la elaboración de los libros.

- Parece indispensable realizar una evaluación de calidad lingüística, cultural y pedagógica de los LTGLI —lo que por el momento sólo puede ser juzgado por quienes hablan y escriben la lengua en cuestión—, así como de los nuevos libros que haya que producir frente a las reformas curriculares, de forma tal, que se asegure que a los pueblos indígenas se les entreguen libros en su lengua de la mejor calidad y con mayores posibilidades de impacto.

LOS LTGLI PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA INNOVACIÓN RECIENTE

El Acuerdo 384 de la SEP relativo a la reforma curricular de la educación secundaria fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de mayo de 2006. En sus primeros párrafos este acuerdo incluye el reconocimiento de México como un país “multicultural y diverso, por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas y requiere, por tanto, impulsar una ecuación intercultural para todos, que identifique y valore esta

diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP 2006, p. 2). En el artículo 10° transitorio el acuerdo a la letra señala:

Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura Estatal, la SEP emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. *En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura indígena con base en los lineamientos que establezca la SEP (ibid., p. 19. Las cursivas son mías).*

Por primera vez en la historia, la lengua y la cultura indígenas ingresan a la educación secundaria, si bien con algunas restricciones. La filosofía orientadora de esta política, promovida por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, a partir de 2005, postula que en el caso de los pueblos indígenas que se encuentran en situación mayoritaria, sea en sus lugares de origen o en sitios de migración, la educación intercultural en secundaria debe permitir la culminación de su dominio de ambas lenguas: la lengua propia y la lengua oficial del país en el que viven —sin desmedro del aprendizaje de una tercera lengua—. Asimismo, ésta debe ser la etapa de conocimiento profundo, reflexivo, crítico, comparativo y dialógico sobre su cultura y las otras con las que se establece contacto, tanto cercano como vicario. Y evidentemente, debe ofrecérseles una educación de calidad que permita desarrollar las habilidades, los conocimientos y los valores cívicos y ciudadanos para vivir dignamente en el país en el que se nació y en cualquier otra parte del planeta².

Esta disposición culmina la elaboración de libro de texto en lengua y cultura indígena para la educación secundaria en las primeras ocho lenguas, las habladas por un mayor número de personas y por 75% de los hablantes de lengua indígena: náhuatl, maya, otomí, mixteco, zapoteco,

² Esto último incluye combatir lo que denomino “asimetría escolar”, que es la que explica por qué los indígenas son los que menos acceso tienen a este nivel educativo, por qué transitan con mayor dificultad a través de él, por qué aprenden menos en él y por qué les sirve menos lo que aprenden en su vida cotidiana. Dicha asimetría sólo se combate con calidad educativa, entendida como necesariamente diversa en sus procedimientos, pero similar en sus fines con la educación destinada a la población mayoritaria.

tseltal, tzotzil y totonaco. También culminó la definición de una política de la educación secundaria para poblaciones indígenas que implicó opciones importantes como las siguientes:

- No crear “secundarias indígenas”. En México existe un subsistema indígena para la educación preescolar y primaria, como ya se explicó. Es un subsistema segregado que ha venido desarrollándose, a lo largo de los años, con menores exigencias de cumplimiento y calidad. Se quería evitar que sucediera lo mismo con el siguiente nivel educativo, además de pretender que la asignatura de lengua y cultura indígena fuera una experiencia de interculturalidad en las localidades con población indígena. Se consideró que si un niño o una niña no indígena nacía y crecía en una comunidad en la que 30% o más de su población hablaba una lengua indígena, bien haría en aprenderla y en conocer la cultura de esa población. Por eso, toda secundaria ubicada en estas localidades tendría esta asignatura como obligatoria tanto para alumnos indígenas como no indígenas.

- En México existen 68 lenguas indígenas, y el sistema escolar opera con 50 de ellas. No era posible trabajar todas las lenguas al mismo tiempo, no se quería repetir lo que se hace para los niveles preescolar y primaria, que es diseñar una asignatura genérica para todas las lenguas indígenas del país. Por lo mismo, se comenzó con las ocho lenguas más habladas del país. Hubo la oportunidad de continuar con otras ocho y, en el tercer año, con ocho más. De esta forma, se adoptó un programa de mayor plazo que permitía trabajar lengua por lengua y cultura por cultura.

- Sólo los hablantes y los conocedores de su cultura podrían diseñar los contenidos de esta asignatura. Así fue como se constituyeron pequeños equipos de hablantes que diseñaron la asignatura a partir del conocimiento de su lengua y su cultura.

- No se deseaba que esta asignatura se convirtiera en una clase de lengua. Se partió del conocimiento de la experiencia boliviana, en la que se introdujo la asignatura de quechua o aymara como obligatoria en todas las escuelas, pero con un enfoque lingüístico que los alumnos de secundaria aborrecieron. Con eso la experiencia de interculturalidad resultó contraproducente. Entonces, se prefirió desarrollar un enfoque en el que la

lengua se aprende a partir de estudiar la cultura. Los alumnos leen sobre su cultura y profundizan su conocimiento haciendo investigación en su propia comunidad. Esta investigación la hacen en lengua indígena. La presentan oralmente y por escrito. Durante la presentación se atiende la corrección de la expresión oral o de la escrita y ello se aprovecha para reflexionar sobre la lengua.

A los equipos se les pidió que en una frase indicaran los aspectos fundamentales de su cultura. Un ejemplo es el listado que hicieron los mayas tseltales: “Nuestro caminar en la tierra y en el mundo”. *Nuestro* remite a la noción de comunidad, a las autoridades comunales y su función, a las festividades y los ritos; *caminar* hace referencia a la historia, desde los mitos originarios hasta los sueños de futuro, pasando por su visión de la historia nacional; *en la tierra* incluye la relación con la naturaleza, el trabajo agropecuario, la recolección y la caza, el clima y su conocimiento y predicción, el significado de los fenómenos meteorológicos; *en el mundo* alude al estudio de la cosmovisión tselta. Todo esto constituye el currículo para los tres años de educación secundaria. Este proceso se repitió, aunque de manera distinta en cada caso, en todas las lenguas.

Con esta visión se produjeron entre 2005 y 2007 diecinueve programas de estudio para los tres grados de la asignatura en otras tantas lenguas, aunque no se editaron más que para ocho de ellas. Hasta 2009 se habían editado más de 300 000 libros, entre programas de estudio, guías didácticas para el maestro, y guías de aprendizaje y libros de texto para el alumnado en estas ocho lenguas.

Sin embargo, la asignatura de lengua y cultura indígena en secundaria se ha enfrentado a dos dificultades. La primera es realmente lamentable, pues al final, estando listo el currículo para los tres grados escolares, sólo fue posible impartir la asignatura en el primero. La razón fue la falta de tiempo curricular (se había ofrecido el tiempo curricular de la asignatura tecnológica, pero el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la reivindicó), además la carencia de recursos no permitió ampliar el horario a fin de hacer caber dicha asignatura. Esta decisión, dicho sea de paso, contraviene la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en 2003, que establece con claridad que los indígenas

tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica. Decisiones, al fin, todavía racistas.

La segunda dificultad fue la ausencia de docentes que supieran escribir su lengua. Hay muchos docentes de secundaria que hablan la lengua, o docentes de primaria que pueden fungir como docentes de la asignatura en secundaria. Por desgracia no la escriben porque en el país no ha habido oportunidades para aprender a hacerlo³. Esto condujo a elaborar un *software* para que alumnos y maestros, juntos, aprendieran a escribir su lengua. Con este sistema fue posible hacer el *software* para seis de las ocho primeras lenguas trabajadas.

Lo aquí relatado representa apenas una primera aproximación a lo que debiera ser la educación secundaria en regiones indígenas: una educación de su lengua y en su lengua, a propósito de su cultura, y con una calidad que permita acceder al conocimiento de otras culturas y dialogar con ellas. Además, como ya señalábamos, la educación secundaria requiere desarrollar las habilidades básicas y superiores de pensamiento, y los valores de convivencia ciudadana con los niños indígenas, de la misma manera en que debe hacerlo con todos los niños del país.

REFLEXIONES FINALES

No se puede negar la importancia de los LTGLI por lo que ellos significan para el fortalecimiento de nuestra diversidad lingüística y cultural, la que ahora se reconoce que nos caracteriza como país. Sin embargo, lo que se ha realizado hasta la fecha es claramente insuficiente. Los LTGLI para la educación primaria llegan sólo hasta cuarto grado, lo que de alguna manera refleja la persistencia de la visión instrumental de la lengua indígena: utilizarla mientras se domina el español, lo que debe comenzar a ocurrir en cuarto año de primaria. Así las cosas, introducir el aprendizaje de

³ Durante la administración 2001-2006 la CGEIB también diseñó la licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en la que, entre muchas otras cosas, los futuros maestros que trabajarán con niños indígenas aprenden su lengua (a hablarla y a escribirla bien) y conocen a profundidad su cultura.

la lengua indígena en secundaria significa un salto que deja un vacío en los últimos grados de la primaria. Por otra parte, estos libros permiten aprender la lengua, a leerla y posiblemente también a comenzar a escribirla. Pero hay que destacar que se trata solamente del aprendizaje *de* la lengua indígena, no *en* la lengua indígena (además de *en* español), que es lo que podría conducir al verdadero bilingüismo. Tampoco existen libros de texto que permitan enseñar la lengua indígena como segunda lengua a hispanohablantes de las regiones indígenas, o a la población indígena que ya perdió el uso de la lengua. Todos estos son rubros que han de verse fortalecidos.

Los LTGLI no han sido evaluados, ni los de primaria ni los de secundaria y esto sería una condición indispensable si queremos tener la certeza de que lo que estamos entregando a la población indígena para que afiance su lengua y aprecie su cultura es un material de calidad. Como indicamos en el cuerpo del texto, existen señales de deficiencia lingüísticas y pedagógicas en estos libros, y diversas dificultades para su uso entre quienes hablan una variante dialectal distinta a aquella en la que se escribió el libro en cuestión. Estudiar esta problemática, y encontrarle soluciones, parece una prioridad para el futuro inmediato.

Estos libros, tanto los de primaria como los de secundaria, adquirirían su verdadero sentido y desplegarían su potencial si existiera una política educativa congruente para la educación básica de las poblaciones indígenas. Ésta incluiría el aprendizaje no sólo de las dos lenguas, sino en las dos lenguas, desde preescolar hasta el tercero de secundaria, de manera que como resultado de la educación básica se lograra un bilingüismo equilibrado. Igualmente, dichos libros podrían ver potenciado su impacto en la medida en que existieran políticas lingüísticas que promovieran la producción de textos en lengua indígena, así como el uso público —oral y escrito— de las lenguas, indígenas regionales entre toda la población que habita en una región indígena. Una política educativa consistente para los pueblos indígenas, y una política lingüística que la apunte y fortalezca, permitiría que la educación que reciben los pueblos indígenas sea digna de la que merecen en un país que se reconoce como pluricultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP (SepSetentas).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 2010, en <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>. [Consultado el 19 de enero de 2011.]
- CUMMINS, JIM 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, Nueva York: Multilingual Matters.
- FELL, CLAUDE 1989. *José Vasconcelos, los años del águila (1920-1925)*. *Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*. México: UNAM.
- FREEDSON GONZÁLEZ, MARGARET JULIA Y ELÍAS PÉREZ PÉREZ 1999. *La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas*. México: SEP.
- HAMEL, ENRIQUE, MARÍA BRUMM, ANTONIO CARRILLO, ELISA LONCON, RAFAEL NIETO Y SILVIA ELÍAS 2004. “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, ix, núm. 20, pp. 83-107.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS 2007. *Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas*, en <<http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/>>. [Consultado el 9 de junio de 2010.]
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN 2007. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- 2008. *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* 2003. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- MODIANO, NANCY 1974. *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista-SEP.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a New Learning Science*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Centro para la Investigación y la Innovación Educativa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 2002. *Guía para el aprovechamiento de los libros de texto en lengua indígena*. México: SEP.

——— 2006. “Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para la Educación Secundaria”, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo de 2006, pp. 24-45.

——— 2008. *Vivencias y sucesos cercanos (en lengua huichol 2° y 3°)*. México: SEP.

——— 2010. *Libros de texto en lengua indígena distribuidos entre 2007 y 2010*. México: SEP. [Manuscrito.]