

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD EN MÉXICO. DIALÉCTICA DE LA INCLUSIÓN Y DE LA EXCLUSIÓN DE LOS INDÍGENAS

Georgina María Esther Aguirre Lora

Universidad Nacional Autónoma de México

No hay Oriente ni Occidente comunes a todos los habitantes de la tierra; para todos los que habitan debajo de nosotros, en las antípodas, nuestro Oriente es Occidente, y nuestro Occidente, Oriente

(León Hebreo, *Diálogos de Amor*).

RESUMEN: Georgina Maria Ester Aguirre Lora trata el tema del margen como condición extrema de la diferencia en su contribución titulada Dialéctica de la inclusión y de la exclusión: la educación de los diferentes en México. La autora presenta un recorrido por toda la historia de la educación popular reservada a los indígenas desde la conquista hasta hoy, según una rigurosa investigación de tipo histórico, pero arraigado en una sensibilidad antropológica con fuertes connotaciones en sentido ético. La educación indígena, de hecho, evoca el tema de las profundas desigualdades que siguen marcando dolorosamente la sociedad globalizada.

PALABRA CLAVE: Educación indígena. Intercultural. Imaginario. Desigualdad.

EDUCATION AND DIVERSITY IN MEXICO. DIALECTICS OF INCLUSION AND EXCLUSION OF INDIGENOUS PEOPLE

SUMMARY: Georgina Maria Ester Aguirre Lora treats the theme of the margin as an extreme condition of difference in her paper. The author presents a summary of the history of popular education reserved for indigenous people from the conquista until nowadays, according to a strict historical investigation, but rooted in an anthropological sensibility with strong ethical connotations. Actually, indigenous education evokes the theme of profound inequalities, which keep on painfully characterising the globalized society.

KEY WORDS: Indigenous education. Intercultural. Imaginary. Inequality.

EDUCAZIONE E DIVERSITÀ IN MESSICO. DIALETTICA DELL'INCLUSIONE E DELL'ESCLUSIONE DEGLI IDIGENI

RIASSUNTI: Georgina Maria Ester Aguirre Lora affronta il tema del margine come condizione estrema della differenza nel suo contributo dal titolo *Dialettica dell'inclusione e dell'esclusione: l'educazione dei diversi in Mexico*. L'autrice ripercorre tutta la storia dell'educazione popolare riservata agli indigeni dalla conquista ad oggi, secondo una rigorosa indagine di stampo storico, ma radicato in una sensibilità antropologica fortemente connotata in senso etico. L'educazione indigena infatti evoca il tema delle profonde diseguaglianze che ancora segnano dolorosamente la società globalizzata.

PAROLE CHIAVE: Educazione indigena. Interculturale. Immaginario. Diseguaglianza.

INTRODUCCIÓN

Pensar la educación mexicana desde la perspectiva de la diversidad étnica y cultural nos remite a uno de los campos más polémicos inscritos en el complejo tejido de las identidades colectivas, sus constantes recreaciones en el curso del tiempo y de los espacios, sus soluciones y tropiezos, sus vacíos y distorsiones, sus usos políticos, sus lealtades y traiciones, sus articulaciones-desarticulaciones con el proyecto de Nación que se ha querido construir.

En nuestros días, la complejidad de una temática de esta naturaleza se exagera tanto por las exigencias de los programas globalizadores que tienden a uniformar y a diluir lo local –nueva vuelta de tuerca hacia los modelos homogeneizadores–, por la relevancia que ha logrado la educación intercultural en general, como por la propia conciencia que ha logrado al respecto la región latinoamericana. En México, particularmente han influido dos eventos: el reconocimiento de su composición étnica en la propia Constitución, de 1992 (1) y el Movimiento Zapatista –de enero de 1994– que planteó la emergencia de los indígenas como actores sociales.

Por ello, mi propósito en este texto es tender algunos puentes para explicar los itinerarios de la diferencia en México recuperando historias sedimentadas en el proyecto de construcción de la Nación Mexicana desde la perspectiva de la dialéctica de la inclusión y la exclusión de los indígenas como sujetos históricos así como la manera en que las representaciones sociales del indio se expresan en las tendencias avizoradas en su educación.

ENSAYOS TEMPRANOS DE CLASIFICACIÓN

En el temprano siglo XVI, una vez consolidada la conquista, los españoles se dieron a la tarea de ordenar la vida social desde una perspectiva profundamente je-

(1) A raíz de las celebraciones del encuentro de los dos mundos, el artículo 2º constitucional quedó como sigue: "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". Véase *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, de 2004. Artículo 2º, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?.s=>.

(2) 'Indio' fue el término empleado por la legislación colonial, por ello algunos autores optan por utili-

rarquizada y estamental, propia de la cosmovisión teocéntrica en boga. Conscientes de las diferencias entre los pobladores novohispanos y los aborígenes (2), establecieron una clara delimitación entre dos regímenes diferentes, que constituyeron lo que se conoció como las 'Repúblicas de Indios' (3) y las 'Repúblicas de Españoles', con normas, sanciones, formas de vida, creencias, obligaciones y posiciones en la pirámide social diversas entre sí. Ciertamente, en este ordenamiento las primeras quedaron disgregadas en pequeños poblados autónomos, aislados de las demás comunidades y circunscritos a sí mismos. No obstante, es necesario tener presente que las zonas de contacto cultural, fueron múltiples e insospechadas, con múltiples e insospechados intercambios y complicidades que poco a poco fraguarían el mestizaje (4).

En el programa evangelizador, la tarea inicial consistió en conocer al otro, al sujeto que habría que conquistar para Dios, extirpando de un tajo idolatrías, canibalismos, costumbres malsanas; sin embargo, en muchos casos, al recuperar las antiguas culturas por boca de los indios más sabios, quedaron atrapados en la riqueza que éstos les develaban (5). Sobre todo los primeros franciscanos del temprano siglo XVI, imbuidos del espíritu milenarista y herederos del pensamiento renacentista, para evangelizar a la población ponían en juego los recursos del propio medio indígena: el empleo de las lenguas locales, los cantos, los bailes, el teatro, las imágenes, la experiencia de expresarse en forma gráfica.

Al iniciarse de lleno la vida colonial, en las *Leyes de Indias* quedaría plasmada la imagen del indio como la de un individuo débil y apocado, que requería protección y conducción, prácticamente la de un menor de edad, cuya custodia, con base en el argumento de la 'debilidad de la raza' se delegó en la Iglesia: los habitantes nativos fueron sujetos de catequización, de instrucción musical para participar en las ceremonias religiosas y de habilitación en diversos oficios y menesteres prácticos que se efectuaba tanto en los talleres de los monasterios como en las escuelas de artes y oficios. La forma de educación posible no era la escolar propiamente dicha —aún no era una práctica constituida—, sino la de la doctrina cristiana, la que se daba en el trabajo, la que impartían familia, comunidad e Iglesia en general.

- (2) 'Indio' fue el término empleado por la legislación colonial, por ello algunos autores optan por utilizar 'indígena' para referirse a los habitantes de Mesoamérica. Cabe recordar que la imagen-concepto de *indio* no es estática; ha sido una construcción histórica desde la cual se ha pensado y problematizado, en el curso del tiempo, a las poblaciones originarias de los territorios recién explorados por los europeos..
- (3) También se conocieron como pueblos de indios o comunidades de indios; constituían una estructura social que poseía sus propios recursos, sus propias leyes, su propio estilo de vida y cultura.
- (4) Véase Alberro, Solange: *Del gachupín al criollo. O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*, El Colegio de México, Colección Jornadas 122, México, 1922.
- (5) La obra del franciscano Bernardino de Sahún (1499-1590) se orientó en este sentido. Preocupado por reconstruir el pasado y la cultura de los indios, recurrió al estudio y conservación de los antiguos códices y a recuperar costumbres, creencias y rituales de los antiguos pobladores a través de la historia oral, que dio a conocer en su *Historia general de las cosas de la Nueva España* (1559-1580).
- (6) Véase Todorov, Tzvetan: *La conquista de América. La cuestión del Otro*, México, Siglo XXI

La empresa tuvo una buena dosis de pérdidas y ganancias para las partes involucradas, aunque para los habitantes de la región el agobio, la violencia y la destrucción no tuvieron medida desde el momento en que el punto de partida fue la perspectiva eurocentrista y la convicción en la universalidad de los valores profesados por Occidente (6), donde, fuera por la vía de la cruz o de la espada había que dominar al Otro, había que reducirlo a la imagen reflejada en el espejo, siempre teniendo en la mira el valor paradigmático de la propia cultura, de la propia religión, de la propia civilización, de la propia hispanidad, del propio "color" y no más... Desde un principio los españoles no dejaron pasar ocasión alguna para dejar sentada, a través de cuanto medio estuvo al alcance, la superioridad de su destino, como "gente de razón", la imposición de su sinrazón...

Las visiones idílicas sobre el mundo indígena coexistieron con los estigmas raciales: "[...] esta gente de su natural es ociosa y viciosa, e de poco trabajo, e melancólicos e cobardes, viles e mal inclinados e de poca memoria e de ninguna constancia [...]. Así como tienen el casco grueso, así tienen el entendimiento bestial e mal inclinado" (7). Además de la falta de inteligencia e ignorancia en los aborígenes, subsistían 'vicios' mayores, permanentemente denunciados y perseguidos, como la idolatría y el canibalismo, que los emparentaban con el mismo demonio. Las lenguas aborígenes tampoco salieron bien libradas de la crítica: "[son] bárbaras, pobres y oscuras... que más parecen aullidos, silbos, balidos y mugidos de bestias que articulación de racionales..." (8). Otros muchos simpatizaban con ellos y reconocían sus virtudes y cualidades: "Sus niños hacen ventaja a los nuestros en el vigor de espíritu, y en más dichosa viveza de entendimiento y de sentidos, y en todas las obras de manos. [...] es tanta la felicidad de su ingenio, que escriben en latín y en romance mejor que nuestros españoles" (9).

De hecho, las polémicas y tensiones respecto a la condición humana de los indios, a sus cualidades innatas y a la necesidad de darles una formación que fuera más allá de lo elemental, atravesó los diversos proyectos durante los primeros siglos de la vida colonial y abortó diversas iniciativas. Tal fue el caso del Colegio de Santa Cruz de Tlaltelolco, de breve vida (1525-1546), previsto para dar estudios de gramática y de latín a los que después se encaminarían a estudios universitarios. Algunos lo lograban; pocos. Uno de los problemas que se afrontaba para ello consistía en las difíciles condiciones de los aborígenes, ya que además de que el entusiasmo de los

(6) Véase Todorov, Tzvetan: *La conquista de América. La cuestión del Otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987.

(7) Nos dice Gonzalo Fernández de Oviedo en su *Historia general*. Véase Florescano, Enrique: *Memoria mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 300.

(8) Señala el prelado Fabián y Fuero, véase Tanck, Dorothy: *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999, p. 172.

(9) Dice el dominico fray Julián Garcés, obispo de Tlaxcala. Véase Gonzalbo Aizpuru, Pilar: *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990, pp. 79-80.

(10) Citado por Gonzalbo, *op. cit.*, nota 39, p.126.

evangelizadores, escasas décadas después de la Conquista, se redujo a impartir catequesis, los indígenas estaban saturados de obligaciones; como señaló Torquemada, “con todo esto ha cesado el enseñar latín a los indios, por estar los del tiempo de ahora, por una parte muy sobre sí, y por otra tan cargados de trabajos y ocupaciones temporales, que no les queda tiempo para pensar en aprovechamiento de ciencias...” (10).

La geografía de la evangelización se desarrolló preferentemente en los lugares más poblados, que con el tiempo constituirían las zonas de desarrollo urbano, centro de los intercambios culturales y comerciales, así como los lugares en los que se establecieron conventos y colegios, en tanto que los pequeños poblados rurales, dispersos, alejados entre sí, ubicados en zonas poco accesibles e incomunicadas, no recibieron la misma atención ni de los religiosos ni de los encomenderos y hacendados, ni de los civiles en general y quedaron supeditados a las catequesis esporádicas. Esta situación, ya desde el inicio de la vida colonial permitiría vislumbrar una tendencia a la coincidencia de indígenas y comunidades rurales, que fueron adquiriendo ciertas características de exclusión y aislamiento persistentes como tendencia en el curso de los siguientes siglos de nuestra historia.

Por su parte, la ‘República de españoles’ operaría bajo otros criterios que harían de peninsulares y criollos por igual, los sujetos de la educación privilegiados, orgullosos de su origen, usufructuarios de las ventajas que ofrecía el estar más próximos a las expectativas del modelo civilizador que ofrecía España. Emplazados en las ciudades, con las ventajas de la vida urbana de aquel entonces, cercanos al mayor movimiento económico y cultural, tuvieron acceso a la mejor y más refinada formación que la sociedad novohispana podía brindarles y que les permitiría acceder a las ambicionadas posiciones de poder, ya fuera en la administración del nuevo Reino o en la jerarquía eclesiástica (11). Siempre dueños del espacio, buscaban todos los medios para conservar y consolidar sus privilegios; una vía importante fue la de seguir estudios superiores, que irían proliferando en las ciudades junto a otras posibilidades de instrucción que iban emergiendo. Decididamente, la escisión entre ciudades españolas y repúblicas de indios, al poco tiempo de haberse consolidado la Conquista, resultó evidente y aquí se inició una fuerte diferenciación entre la educación urbana y la educación rural, la primera usufructuada por los españoles, y aún por los mestizos que proliferaban en los medios urbanos y que mal que bien convivían con ellos y se castellanizaban a fuerza de intercambios cotidianos; la segunda, dirigida a las comunidades indígenas que son las que por lo común permanecieron cerca del campo restringidas a sus labores y a la catequización. Ciertamente esta rígida distribución operó bajo ciertos criterios, pero rápidamente fue transgredida en múltiples zonas de contacto cultural, de desplazamientos, de mestizajes que lograban evadir algunas formas de control y vigilancia, confundiendo los unos con los otros, tejiendo las más inverosímiles alianzas y complicidades.

(10) Citado por Gonzalbo, *op. cit.*, nota 39, p.126.

(11) *Cfr.* Gonzalbo Aizpuru, Pilar: *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990.

(12) Gonzalbo, *op. cit.*, p. 198.

Pero el grupo de los mestizos propiamente dichos nació con un estigma, pues era fruto de relaciones ilícitas y sancionadas por la 'decencia cristiana'. Al respecto, no había leyes, tratamiento ni instituciones previstas para su vigilancia y conducción, y se tuvieron que inventar: los hospicios de mestizos fueron la solución propuesta por las autoridades civiles y eclesiásticas para darles cobijo, instrucción religiosa y alguna ocupación u oficio que los preservara de mendigar y de deambular por las calles. El problema de las mezclas raciales, sin embargo, no se resolvió: "como proyecto de control social se convirtió en un inevitable fracaso, puesto que de los 50, 100 o 500 mestizos de los primeros años pronto pasaron a ser 1000, 5000 o 10000, en progresivo e imparable crecimiento que llegaría a convertir a este grupo en el segundo del virreinato" (12).

Las medidas correctivas y de vigilancia proliferaron, a la par que las dificultades para que los mestizos se integraran fluidamente a algún sector de la sociedad novohispana, siempre motivo de recelo y desconfianza. Algunos, por sus cualidades excepcionales para el estudio, pudieron seguir estudios superiores; otros, se volvieron necesarios para tender un puente entre las Repúblicas de indios y de españoles: tenían en su haber el manejo del castellano y de una lengua indígena.

El final del régimen novohispano señalaría las deficiencias de lo que en ese momento constituía la educación indígena: la dispersión y aislamiento de las comunidades rurales, el descuido de las autoridades, las exiguas vías de comunicación para un territorio tan extenso, la ausencia de doctrineros, la pereza de los clérigos, la reducción de la enseñanza a los rudimentos de la doctrina cristiana.

MEXICANOS A FUERZA

Lo que se empieza a bosquejar a horcajadas de los siglos XVIII y XIX, en la transición del régimen de la Colonia al de la República, con la que soñaban criollos y mestizos, y las iniciativas de modernización que los Borbones dictaran desde España, volvería a romper el tejido social y afectaría drásticamente, no sólo a la población novohispana en general, sino particularmente la estructuración que mal que bien había logrado la 'República de Indios', su economía, su forma de vida en general (13).

Ciertamente, el inicio de la vida independiente cambió las reglas del juego y, a partir de su ideario, ensayó nuevos parámetros para clasificar a la población, *normalizándola* y *redimiéndola* del estigma del racismo: las teorías políticas ilustradas en boga no establecían diferencias de ninguna clase entre los ciudadanos eliminando ante la ley "las distinciones de raza, casta y de clase", tal y como se dijera en 1821. El propósito de disolver la figura jurídica del indio tendría profundas implicaciones en

(12) Gonzalbo, *op. cit.*, p. 198.

(13) Véase Gruzinski, Serge: *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI y XVII*, trad. de Jorge Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

(14) Rfr. Anderson, Benedict: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of*

la imagen de la Nación como comunidad deseada (14): las clasificaciones y denominaciones largamente consolidadas en los siglos de vida novohispana carecerían de lugar en el proyecto de una República igualitaria, y la legislación lo confirmó: ya no más indios, no más mestizos, ni mulatos, ni castas, ni aun criollos; sólo se reconocería una misma categoría que englobara a todos, la del ciudadano partícipe de una misma posición frente al Estado, lo cual favoreció a algunos, como los mestizos y perjudicó a otros, nuevamente a los indios. Y si bien a iniciativa de Mora y Fernández ante el Congreso en 1824, el indio perdía su figura jurídica con la solicitud de que “se proscriba la denominación de indio que ha venido a ser la acepción vulgar oprobiosa de una gran porción de nuestros ciudadanos” (15) el asunto es que el indio siguió existiendo como tal y cuando había necesidad de referirse a él, se decía: “los llamados indios”, “los ex indios”, “los antes indios”. Borrar denominaciones no equivaldría a cancelar las realidades; de hecho, se les concedía la igualdad jurídica como ciudadanos, pero no la social. La situación de los sectores secularmente segregados y reducidos a sí mismos no se resolvió aquí, ni se transformó la manera en que los percibían muchos de los liberales influidos por las teorías de Robertson, de Buffon, de Pauw, Mora entre ellos (16).

Aspirar al ciudadano mexicano, como entidad abstracta y paradigmática, avanzada para el momento, en pos de la igualdad social, al eliminar toda forma de proteccionismo, paradójicamente, daría pie a nuevas formas de violencia y de despojo, similares a las de la Conquista sólo que con otro propósito mesiánico: la redención de los indios, su salvación, ahora no se haría por medio de la religión sino de su inclusión en las apuestas de la modernidad, que era una nueva forma de exclusión. Me explico: El inicio de esta cadena de reformas liberales a la legislación, que terminaría por concretarse en la formulación de la Constitución mexicana, empieza en el último tercio del siglo XVIII con efectos funestos e imprevistos para los indígenas; al disolver las Leyes de Indias y desintegrar la estructuración de lo que eran las ‘Repúblicas de Indios’ y los bienes de la comunidad, eliminan sus prerrogativas, sus formas de gobierno, su economía, sus formas de instrucción; se pretende que “el indio se enlace al común de las leyes españolas, formando un vecindario sin distinción en el ayuntamiento constitucional de su radicación” (17).

(14) Cfr. Anderson, Benedict: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-New York, Verso, 1983 [1991 Revised Edition].

(15) Hale, Charles A.: *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, trad. de S. Fernández y F. González, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia, onceava edición, 1972, p. 224.

(16) José María Luis Mora, uno de los más reconocidos ilustrados liberales de la primera mitad del siglo XIX, “el indio era triste y melancólico, aferrado a sus costumbres. “cortos y envilecidos restos de la antigua población mexicana”, aunque despertasen “compasión”, no podían considerarse como la base de una sociedad mexicana progresista. Aseveró, como muchos de sus contemporáneos, que era en la raza blanca “donde se ha de buscar el carácter del mexicano” (Hale, *op. cit.*, p. 229). En la dialéctica de las corrientes y posiciones, es necesario señalar que desde el temprano siglo XVI hubo otras perspectivas, tanto de intelectuales como de los habitantes comunes, que dieron muestras de simpatía, de asombro y de interés por defender las culturas aborígenes (Ver Alberro, Brading y otros).

(17) Véase Tanck, *op. cit.*, p. 547.

(18) Esto fue lo que sucedió en 1824 con el Colegio de San Gregorio, la única opción en la Ciudad

El golpe para las iniciativas de instrucción escolar fue terrible: la Carta Magna de 1812 a la vez que elimina el tributo –de donde procedían los bienes comunales que se canalizaban para pagar a los maestros de escuela y a otros menesteres comunes-, abre los colegios indígenas –construidos con sus propios fondos- a la población mestiza y criolla (18), ordena el reparto de las tierras de la comunidad para su mejor aprovechamiento, siempre acorde con el modelo de propiedad privada y de los derechos naturales que propugnaban los ilustrados franceses. Esta situación va a ser ratificada por la Constitución liberal de 1857, para la cual todos los ciudadanos de la república son iguales y gozan de los mismos derechos. Las comunidades indígenas no tendrían ningún recurso a su favor ni podrían apelar a ningún derecho o concesión particular. No obstante, la contradicción pasaría desapercibida para los liberales que impulsaron las Leyes de Reforma fortaleciendo el principio de repartir individualmente las tierras comunales, pues consideraban que de esta manera fueron “reparados los errores de tres siglos –precisa Guillermo Prieto–: el indio tiene el primer elemento de dignidad social”.

Lo que representaba ganancias para unos -criollos y mestizos-, así como la posibilidad de inscribirse en la dialéctica del progreso de las naciones europeas, para otros -los indios- representó la pérdida de lo poco que habían logrado conservar de sus dominios ancestrales. Por lo demás, el ideario de las Luces de la Razón, y la introducción de una mentalidad regida por el avance sin límites, con sus concepciones y formas renovadas de ejercicio del poder, arrojarían luz sobre las zonas de la población y del comportamiento social que había que *normalizar*, siempre de acuerdo con los modelos y los términos de la comparación procedentes del liberalismo europeo.

El orden social que poco a poco se estableció a lo largo del siglo XIX, orientado por las imágenes de una comunidad política de ciudadanos igualitarios, al legitimar solamente las formas de instrucción con las que los liberales en el poder simpatizaban, trastornó aquellas soluciones que habían dado resultado en la educación popular en el curso de la experiencia acumulada a lo largo del régimen colonial, como era la instrucción ofrecida por las órdenes regulares y clero secular en conventos y parroquias, por las iniciativas asistenciales y por las escuelas municipales, dejándolas libradas a sus propios recursos, desconociéndolas o directamente cancelándolas. El informe, el censo, la estadística y cualquier otra forma de recuento poblacional que diera cuenta de la geografía del liberalismo escasamente las reportaría en la medida en que estos datos no hablaban de la República de ciudadanos deseada.

Para los indios la capacidad de leer devenía una nueva clave de salvación y regeneración; a ella se le añadía la enseñanza de la escritura y de principios de moral cívica que le daría acceso a las ventajas del mundo civilizado donde tendría la posibilidad de ejercer su voto, siempre y cuando supiera leer y escribir y pudiera formar parte de esa nueva categoría de ciudadanos. Pero si liberales y conservadores, como buenos ilustrados, apostaron a la modernidad de las poblaciones alfabetizadas,

(18) Esto fue lo que sucedió en 1824 con el Colegio de San Gregorio, la única opción en la Ciudad de México de que los indígenas tuvieran estudios de Gramática y de Latín.

(19) Guerra, François-Xavier: *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, tr. Sergio

las dimensiones de tal pretensión pronto los harían caer en la cuenta de la desproporción de sus ambiciones. El círculo vicioso planteado por los ilustrados no se podría romper con facilidad: las escasas posibilidades reales de ofrecer escuela a amplios sectores de la población dispersos por la inmensidad del territorio mexicano, incidió en la persistencia de muy elevados índices de analfabetismo ya para concluir el siglo XIX –para 1895, 83%; para 1900, 81.5%; para 1910, 78.5%- (19), que significaron, sin más, la exclusión de la gran mayoría en esa nueva categoría de ciudadano.

La comunidad de cultura imaginada (20) al plantearse como una cultura propia de alfabetizados -evidentemente, en lengua castellana- dejaba fuera a los no alfabetizados, de hecho y por derecho. Se trataba de nuevas formas de inclusión y de exclusión, que profundizaban el abismo que se abría entre sectores urbanos y los sectores alejados de los emplazamientos urbanos, entre los diferentes barrios de los sectores urbanos, entre la lengua y la cultura oficiales y las lenguas y culturas no legitimadas, entre saberes letrados y saberes no letrados, entre el intelecto y otras formas de inserción social que habría que *normalizar* en función de los imaginarios que manifestaban los círculos liberales.

La escolarización en los centros urbanos se fue definiendo por las escuelas primarias laicas y la solución que aportaron las escuelas lancasterianas para formar ciudadanos industrioses, dóciles y disciplinados; para las comunidades rurales, donde predominaba la población indígena, la incipiente política orientada a la castellanización en detrimento de las lenguas locales, se centraría en contenidos muy reducidos que sentarían las bases de la escuela popular. Ésta, además de sus propias limitaciones, a menudo tuvo en su contra el rechazo de la población que la experimentaba como imposición de los ‘blancos’ y los mestizos.

ANCLAJE DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Sólo hacia el último cuarto del siglo XIX tenemos indicios del reconocimiento del indio en el imaginario nacional: el proceso de expansión de los capitalismo occidentales implicó cada vez más la necesaria confrontación entre las jóvenes naciones recién independizadas de la metrópoli española y Europa para ganarse un lugar entre esos pueblos, prototipo de progreso, y lograr, a la vez, atraer bocanadas de modernidad -en capitales, en cultura y forma de vida, en relaciones- que impulsaran el desarrollo local. De modo que los círculos ilustrados próximos al régimen de Porfirio Díaz (1876-1911) (21), ganaron en conciencia de la diferencia que podían esgrimir

(19) Guerra, François-Xavier: *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, tr. Sergio Fernández, México, Fondo de Cultura Económica, Serie de Obras de Historia, 1988, p. 416.

(20) Véase Anderson, Benedict (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-New York, Verso, 1983 [1991 Revised Edition].

(21) Porfirio Díaz, miembro del grupo de liberales que luchó en contra de la intervención francesa. En 1876 triunfa una rebelión que lo lleva al poder con el lema “Sufragio efectivo, no reelección”. Durante su gobierno, que se prolonga durante tres décadas, impulsa el desarrollo económico y el cosmopolitismo cultural. Entre sus colaboradores más próximos estuvo Justo Sierra.

frente a las antiguas culturas europeas. El problema de *dónde ubicar las raíces de México como nación moderna* parecería, finalmente, próximo a una solución convincente y coherente, válida para una sociedad profundamente escindida desde siglos atrás.

Uno de los indicios más evidentes de la integración del pasado indígena en la vida de la Nación, lo tenemos en la escritura de la historia: los procesos de unificación y homogeneización en torno a la imagen del ciudadano mexicano, conforme se avanzaba hacia el último cuarto del siglo XIX implicaron, entre otras muchas cosas, dar cuenta de una perspectiva histórica ilustrada, lineal y evolutiva, que propiciara la conciencia de pertenecer a esa gran Nación Mexicana que saldaba diferencias entre los distintos sectores de la población. Indicio de ello, son las historias de México que entonces se escribieron donde cada uno de los distintos pasados de la población mexicana quedaría integrado en una perspectiva de continuidad, partiendo del nivel inferior y más elemental al de mayor desarrollo, siempre en pos del Progreso. Inscritas en esta perspectiva las diversas historias que databan desde los días anteriores a la Conquista hasta el presente, se ubican en una escalada evolutiva que ofrece la sensación de ascenso constante y de constante fusión entre los componentes de la población. A esta concepción corresponde la coordinación de Vicente Riva Palacio (1832-1896), de la obra en cinco volúmenes, *México a través de los siglos. Historia general y completa del desenvolvimiento social, político, religioso, militar, artístico, científico y literario de México desde la antigüedad más remota hasta la época actual* (1884-1889).

Por otra parte, unas de las más importantes y decisivas polémicas y focos de tensión en torno a lo que se consideraba el “mosaico étnico y cultural” de la población mexicana, visto como un lastre para el proyecto de construir la Nueva Nación Mexicana, fuerte y vigorosa, sólo a finales del siglo XIX logro entre los intelectuales porfirianos un amplio consenso en la defensa del *mestizaje*, condición de futuro de la nueva Nación: la apuesta a la *raza de bronce* –ni indígena ni europea-, resolvería la identidad de México frente a las demás naciones, le daría su carácter: “[...] hoy, la mestiza constituye la familia mexicana, propiamente dicha -nos dice Justo Sierra-, con un tipo especial y general a un tiempo, cada día más marcado; la población mestiza confina por un extremo con los indígenas, cuyas costumbres y hábitos conserva, y por otro con los elementos exóticos, blancos sobre todo. En el día, la absorción de las otras razas por la mestiza es tal que pudiera calcularse el tiempo no muy lejano en que el mexicano (en el sentido social de la palabra) formará la casi totalidad de los habitantes” (22).

(22) Sierra, Justo: “Ensayos y textos elementales de historia”, en: *Obras completas del Maestro Justo Sierra*, tomo IX, México, UNAM, 1948, pp. 127-128. Es importante aclarar que el mestizaje de entonces tuvo un sentido muy diferente al que prevaleció en la Nueva España; Justo Sierra (1848-1912), al igual que Guillermo Prieto (1818-1897) y otros pensadores representativos de la época, pensaba que la solución a la condición de atraso e ignorancia del indígena era la mezcla de razas, la fusión con la raza blanca que posibilitaría acrisolarlo en una nueva raza: el mejoramiento de los indios se daría en la medida en que se incorporaran al progreso, en contacto con grupos más avanzados y civilizados, que lo hicieran salir de su estatismo donde permanecía –se decía- siempre idéntico a sí mismo.

Las narrativas urbanas de esos mismos años también nos remiten a la idea de Nación que dominaba en los círculos liberales, también hablan por la dialéctica de sus inclusiones y exclusiones, por los recuerdos y por los olvidos colectivos que construyen: la añoranza -¿la necesidad?- de integrar en el pasado mexicano las antiqüísimas raíces indígenas quedó plasmada en diferentes formas y espacios públicos. Un ejemplo ilustrador de la incorporación de los temas indígenas al ámbito de la cultura mexicana nos lo da el arte del siglo XIX mediante la construcción del monumento a Cuautemotzin que se colocó en el Paseo de la Reforma, una de las principales avenidas de la Ciudad de México (23). Se trata de un noble azteca, valiente y refinado, más próximo a la imagen de aquel que podía resaltar en la recuperación idealizada de las raíces indias, en donde la convergencia de las corrientes neoclacisistas y neoindigenistas en boga nos lo presentan con reminiscencias grecolatinas (24), con un casco de metal fundido, un penacho estilizado y una túnica que le da soltura y lo familiariza más con un militar etrusco o un romano que con un antiguo noble mexicano... Pero salta a la vista la necesidad de integrarlo a los diversos campos de la cultura mexicana, al patrimonio del Estado-Nación, como recuerdo de un pasado glorioso, como pieza de museo, como objeto de estudio antropológico...

La inclusión de los indios reales, vivos y problemáticos en el nuevo proyecto de Nación, fue muy diferente y se le daría otro cauce.

La población indígena no salía muy bien librada de su forzada inserción en el proceso de la modernidad (25); si bien muchos le reconocían rasgos de carácter tales como la abnegación, estoicismo, facilidad para aprender, honradez, capacidad de trabajo, por ahí salía a colación la evidente falta de espíritu de modernidad: "Siendo inteligente, el indio era insensible al aguijón del lucro, motor esencial del mundo capitalista. Sentíase satisfecho cuando tenía cubiertas sus necesidades más inmediatas, sin interesarse en ganar más. Por tanto, los indios vivían al margen y aun en contra del pensamiento y la acción de los tiempos nuevos en lo que a la economía respecta. Tenían todo para ser buenos capitalistas, menos la voluntad de serlo. Si ganaban en dos o tres días lo suficiente para pasar la semana entera, no trabajaban más, prefiriendo "el descanso al salario" (26).

Los círculos intelectuales de fin de siglo, próximos a Porfirio Díaz, continuaron viendo en la escuela básica el gran recurso para unificar a la Nación, en la medida

(23) Véase Justino Fernández: *El arte del siglo XIX en México*, México, UNAM, Imprenta Universitaria, 1967.

(24) Para este grupo escultórico, Porfirio Díaz, en 1877, a través de Vicente Riva Palacio, convocó a un concurso que ganó Francisco M. Jiménez. Se considera una de las expresiones más logradas de la corriente que se conoció como neoindigenismo académico. Se develó en 1877, el día del aniversario de la toma de Tenochtitlán. Rfr. J. Fernández, *op. cit.*

(25) Véase Wagner, Meter: *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, trad. de Marciano Villanueva, Barcelona, Editorial Herder, 1997.

(26) Véase De Gagern, Carlos: "Rasgos característicos de la Raza Indígena en México", *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana*, Segunda época, Tomo I, México, Imprenta del Gobierno, en Palacio, 1869, pp. 802-818, p. 817.

en que prácticas y contenidos homogeneizarían los comportamientos, civilizarían a las masas, normalizarían a la población. La única solución avizorada en el anhelado progreso social era integrar a los indígenas a la vida nacional y lograr la paz social (27).

Sin embargo, los pedagogos de la época fueron conscientes de sus diferencias dentro de las propias ciudades y, sobre todo, del déficit que había respecto a la vasta y compleja tarea de la escuela rural, detrás de la cual subyacía la exclusión ancestral de estos sujetos históricos, sujetos de la educación. El despliegue de las escuelas urbanas, paralelamente al impulso dado a la industria y al florecimiento de las ciudades, fue espectacular; por lo demás, la población mexicana de esos años era eminentemente rural (28), habitaba haciendas y rancherías. Y si bien, desde 1870 hubo una política tendiente a fundar escuelas elementales en las cabeceras de distrito, municipalidades y municipios que tuvieran por lo menos veinte alumnos, también es cierto que la iniciativa no necesariamente tuvo una acogida favorable: problemas de inasistencia y de indiferencia fueron constantes, sin contar los problemas derivados de la inestabilidad de los docentes y las limitaciones presupuestales.

Es significativo observar que los Congresos Nacionales de Instrucción Pública (1889-1891) al normar la organización de las escuelas, con el propósito de mejorarlas, las clasificaron en tres categorías relacionadas con su funcionamiento, ya sea que éste fuera el más completo o bien el más rudimentario. Para ello, se tomaba en cuenta el número de maestros y de alumnos, las condiciones materiales del espacio, el pago puntual a los docentes, el desarrollo completo del programa y aún los horarios de clase.

Las escuelas de primera clase se ubicaron en las capitales de los estados o en todo caso en las cabeceras de distrito; las de segunda clase, en las cabeceras municipales; las de tercera clase, en las poblaciones más pequeñas. Esta clasificación incrementó la brecha abierta entre la escuela urbana y la rural. Mientras que las escuelas de primera clase tenían todo lo que se podía desear, las de tercera clase tenían "patios de tierra, clima malsano, pésimas condiciones higiénicas y de salubridad y, en algunos casos, la única pieza se utilizaba para las prácticas de instrucción escolar y como dormitorio de los jóvenes solteros o del párroco del pueblo" (29). La reducción de los contenidos de estudio era también considerable; tal parecía que lo único importante era la enseñanza de la lengua nacional a costa del olvido de las lenguas indígenas.

Una de las medidas que se implantó, hacia 1901, para los poblados rurales más pequeños, fue un sistema de maestros ambulantes que atendían a varias escuelas sin quedarse definitivamente en una de ellas sino rotándose cada cuatro meses por

(27) Desde mediados del siglo XIX fueron frecuentes las revueltas y levantamientos indígenas.

(28) Estamos hablando, para 1910, de una proporción de 470.000 habitantes frente a siete u ocho mil.

(29) Bertely, María: "Panorama histórico de la educación para los indígenas", en: http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_5.htm

(30) Véase Bazant, Milada: *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de

lo menos.

Todo daba por resultado “los frecuentes cambios y renunciaciones de los maestros que dependían de los municipios se relacionaban con problemas económicos y de salud. La hostilidad climática de los lugares alejados y serranos, así como la inexistencia de servicios médicos en los pueblos parecía agregarse a las condiciones difíciles enfrentadas por los preceptores. Los constantes permisos, cambios y renunciaciones, ya fuera por problemas de pago o de salud, parecía indicar el poco arraigo de los mentores en las comunidades que trabajaban” (30).

El problema de la educación indígena propiamente dicha resultaba insoslayable por más que la palabra indio se hubiera proscrito legalmente y poco a poco la necesidad de acercarse a la realidad la hubiera puesto nuevamente en circulación... Sólo dándole escuela, se pensaba, dejaría de ser una rémora para el progreso nacional. La escolarización, sin embargo, se proyectaría como uno de los más preciados legados de la Ilustración, de la cultura Occidental, que apelando a la formación del ciudadano, impulsaba valores y comportamientos de cuño universalista. La conciencia de la cuestión indígena hizo que se retomara el término que se había deseado proscribir a favor de un genérico y abstracto ciudadano mexicano y se empezaran a desarrollar indagaciones en el terreno de la antropología y arqueología, el fortalecimiento de la enseñanza de esa historia patria que integraba todas las historias mexicanas, desde los antiguos habitantes de la región hasta el gobierno de Porfirio Díaz.

VIRAJE HACIA EL ETNOCENTRISMO.

Con la Revolución Mexicana de 1910, emergió la consigna de aprehender la realidad mexicana por sobre las modas y modelos occidentales propiamente dichos —la pintura, la escultura, la música, la literatura serán reconocidas internacionalmente por sus realizaciones en este sentido—. El vuelco puso a indígenas, campesinos, obreros y trabajadores en general, como sujetos sociales, en el primer plano de las preocupaciones de intelectuales e *intelligensia* por igual, dando lugar a una política, claramente definida, no obstante sus fisuras y desaciertos, en relación con su educación. Se trata de una gestión de lo popular, a nivel de masas, más que de sectores medios y altos, preferentemente urbanos, atendidos durante el Porfiriato.

El auge del indigenismo —o indianismo latinoamericano— data de aquellos años y, recreado en sus propósitos, atraviesa el siglo XX; podemos señalar algunas de sus tendencias. De la proscripción jurídica del concepto “indio”, transitando por la cuestión indígena que orilló a pensadores y políticos de las últimas décadas del siglo XIX a recuperar la necesidad de atender a estas poblaciones y referirse a ellas por su nombre, pudiéramos decir que las más variadas iniciativas que tendrían lugar en distintos terrenos tendían a un propósito común: la necesaria integración de estas poblaciones a la vida nacional para poder lograr el anhelado progreso nacional. Las posiciones y los debates de los años 20, diferentes en sus fundamentos y argumen-

(30) Véase Bazant, Milada: *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 1993.

(31) Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907

tos, que se filtran en las realizaciones concretas, quedan ilustrados por José Vasconcelos, Ministro de la Secretaría de Educación Pública y Rector de la Universidad Nacional de México (31), y Manuel Gamio (1883-1960), director del Departamento de Cultura Indígena (fundado en 1922) que dependía de la Secretaría de Educación Pública. El primero, humanista hispanófilo, si bien en un principio niega la existencia de los indios y, por consiguiente, del problema de la educación indígena, apuesta a la educación del mexicano – mestizo que habrá de forjar la *Raza Cósmica*, y se pronuncia por superar las desigualdades en el acceso al conocimiento, proponiendo una escuela válida para todos:

“[...] se ha escrito mucho acerca de la mejor manera de educar a los indios de pura raza, siendo numerosos los partidarios de la creación de escuelas especiales de indios; pero siempre he sido enemigo de esta medida porque fatalmente conduce al sistema llamado de la *reservación*, que divide la población en castas y colores de piel, y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado. En realidad creo que debe seguirse, para educar al indio, el método venerable de los grandes educadores españoles que, como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adaptaron al indio a la civilización europea, creando de esta suerte nuevos países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o reducirlos al aislamiento” (32).

Pero a los pocos años, una vez que recorre el país palmo a palmo, percibe la realidad de otra manera: los indios, “decadentes”, lejanos de las raíces indias que se exaltan como componente de la nación mexicana, se le imponen y reclaman su atención. Fruto de ello es el original y vasto programa de educación que se vuelca al ámbito de lo rural, a las zonas mayoritariamente pobladas por indígenas: bajo el lema de “cruzada contra la ignorancia” pone en marcha diversas iniciativas tales como los Maestros Misioneros, los Maestros Ambulantes, las Misiones Culturales, las Brigadas, las Normales Rurales, cuya intención era hacer llegar la instrucción elemental y otras modalidades de educación popular vinculadas a los oficios requeridos en la región, a todos los rincones del país, por muy alejados que estuvieran. Castellanizar a la población, enseñarle “rudimentos de instrucción primaria” y “proveer a la conservación, desarrollo y perfeccionamiento de sus industrias nati-

(31) Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907 iniciara un movimiento de transformación cultural; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Vasconcelos participaría en el proyecto político de Fco. I. Madero. En 1920, con la llegada de Alvaro Obregón a la presidencia de la República Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente Rector de la Universidad y Ministro de Educación Pública (1921-1924) desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia de la República.

(32) J. Vasconcelos, “Conferencia leída en el Continental memorial Hall de Washington”, México, s. e., 1922, p. 10, en: Fell, Claude, “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana”. Véase Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Ossenbach, Gabriela, coordinadoras (19), *Educación indígena y rural en Iberoamérica*, México-Madrid: El Colegio de México – Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 110.

(33) Véase Gamio, Manuel: *Forjando Patria*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuántos..., 1969, n.º.

vas, especialmente la agrícola”, eran sus metas. La Escuela Rural o Casa del Pueblo se convertiría en un centro promotor de la educación de los niños y de la comunidad indígena, así como de rescate y conservación de las raíces folclóricas en la perspectiva de formar al mexicano.

Por otra parte, la influencia del antropólogo Manuel Gamio, discípulo del antropólogo estadounidense Franz Boas (1858-1942) y del antropólogo alemán Eduard Seler (1849-1922), fue decisiva para comprender la necesidad de integrar las aportaciones específicas de la cultura indígena y la mestiza en la construcción de la nación, buscando en la propia cultura elementos para distanciarse de los modelos franceses y estadounidenses tan en boga, lo cual implicó llevar a cabo acciones que protegieran a las comunidades indígenas y su cultura. La diversidad de razas, de lenguas y de culturas habría de acrisolarse a favor de la patria de todos superando las desigualdades (33). los estudios antropológicos y sociales verdaderamente “científicos” constituirían un instrumento indispensable ya que recurrirían, por primera vez, al trabajo de campo. Esto significó el conocimiento de las comunidades indígenas a través de las observaciones directas, las entrevistas, los cuestionarios, la convivencia y no sólo por medio de la reflexión y el estudio especulativo, de modo que poco a poco afloraba la diversidad étnica, lingüística y cultural de México, de una manera más sólida y fundamentada, así como las fracturas entre la población indígena, la mestiza y la criolla. De aquí surgieron los programas reivindicatorios que coincidían con el populismo agrarista, una de las herencias más reconocidas de la Revolución Mexicana de 1910.

La efervescencia del indianismo y la sensibilidad que los maestros habían adquirido sobre los problemas del país derivó en el Primer Congreso de Misioneros de Educación Pública (1822), cuya propuesta para la educación de las comunidades indígenas-rurales, los llevó a proponer la concentración de niños y jóvenes en centros de educación indígenas, aislados de sus familias y comunidades:

[...] el único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que llevan una vida nómada o viven aislados es la reconcentración de ellos puesto que no cabe siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a estos niños por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil que se les reconcentrasen con sus familiares... se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente” (34).

El propósito era integrarlos a la civilización occidental y castellanizarlos de la mejor manera, para que después regresaran con los suyos e influyeran en el programa civilizatorio que se quería proyectar. La propuesta, cercana a las *reservaciones indias estadounidenses*, motivó críticas muy fuertes y no se llevarían a la práctica hasta años adelante, en 1926 con Moisés Sáenz (1888-1941), a través de la creación de la Casa del Estudiante Indígena, en la Ciudad de México, que

(33) Véase Gamio, Manuel: *Forjando Patria*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuántos..., 1969, n.º 365.

(34) Citado por: Loyo Bravo, Engracia, “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en: Gonzalbo, P. Y Ossenbach, G, *op. cit.*, p. 142.

(35) Cárdenas (1895-1970) y el Cardenismo, 1934-1940. Producto del movimiento revolucionario en

fue un rotundo fracaso tanto por lo que significaba la segregación de las propias comunidades, como porque los jóvenes así educados no querían regresar a sus lugares de origen.

Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública durante el régimen presidencial de Lázaro Cárdenas (35) influido por el pragmatismo social de John Dewey (1859-1952), apunta también a la integración de todos los mexicanos –México íntegro- en una relación igualitaria mediada por una lengua común, el castellano. Habría que conjuntar los tres Méxicos fracturados: el del asfalto-citadino, el del camino real-campesino, el de la vereda-indígena (36). Promotor de la “pedagogía de la acción”, en el ámbito rural impulsa la vinculación entre el estudio, el trabajo y la producción referido a aprendizajes con contenido útil en relación con las necesidades de las comunidades, entre las que tuvieron lugar la enseñanza de oficios y pequeñas industrias, así como la atención a los problemas de salud y recreación.

Como quiera que sea, la escuela rural dejó de limitarse a la enseñanza de la lectura, la escritura y las cuatro operaciones aritméticas para vincularse con las necesidades cotidianas del campo.

Para esta década, 1930, la Casa del Estudiante Indígena se transformó en internados indígenas o Centros de Educación Indígena, aunque desde otro planteamiento: ya no en la Ciudad de México, sino ubicados en el centro de las comunidades, nutridos con su propia cultura y equipados con escuelas, laboratorios y talleres. El contacto permanente de los maestros con las comunidades indígenas fue propicio para conocer sus carencias y necesidades y generó otras formas de intervención educativa, asimismo motivó la denuncia constante de la situación de marginación y explotación en que todavía vivían los indios. Lo que había sido el cuerpo de “maestros Misioneros” para Vasconcelos, para el Cardenismo lo fueron las “Brigadas de mejoramiento indígena”, integradas por un maestro, un agrónomo, una trabajadora social. Ya para 1938 se había creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, a partir del cual asumiría, de manera exclusiva, el control de la educación indígena.

Los programas educativos puestos en marcha estuvieron estrechamente vinculados con la Reforma Agraria y el problema de la distribución de la tierra; en muchos casos, generaron actitudes adversas por parte de los terratenientes y hacendados, que los combatieron por diversos medios. Al concluir la presidencia de Lázaro Cárdenas los Centros de Educación Indígena se transformarían en centros de capacitación económica.

(35) Cárdenas (1895-1970) y el Cardenismo, 1934-1940. Producto del movimiento revolucionario en su última fase, en 1934 llega a la presidencia de la República y encabeza un movimiento de corte populista dirigido a la organización de campesinos y obreros que en realidad consolida el sistema político mexicano.

(36) Véase Sáenz, Moisés: *Antología de Moisés Sáenz* (prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán), México, Ediciones Oasis, 1970.

(37) De 1926 a 1929 se desencadenó el movimiento cristero, de corte católico popular, que fue com-

Otra de las iniciativas durante el Cardenismo directamente vinculada con la educación indígena, fue el contacto con el Instituto Lingüístico de Verano –organización evangélica de Estados Unidos-, cuya experiencia en la alfabetización a partir de lenguas locales orales en todo el mundo se aplicó al estudio de las lenguas indígenas y a la propuesta de materiales de apoyo para llevar a cabo programas de alfabetización *ad hoc*. La discusión en torno al bilingüismo cada vez se fue desarrollando con más fundamentos y con la participación de estudiosos procedentes de diversas disciplinas.

Por otra parte, la ideología socialista y anticlerical (37) de mediados de los veinte a los treinta, nuevamente violentó la vida de las comunidades indígenas, en la lucha contra las tradiciones y los fanatismos y la imposición de nuevas formas de organización social, tales como las cooperativas, las cajas de ahorro, y otras más, con las que se quiso integrar a las comunidades indígenas al pleno proceso de desarrollo capitalista.

Si bien la década de los 50 fue rica en el despliegue de programas de castellанизación que tenían como punto de partida la alfabetización en las lenguas vernáculas, la tónica no se modificó: se siguió interviniendo en las comunidades indígenas a partir del modelo integracionista, consecuente con las políticas educativas estatales. Durante varios años esta perspectiva siguió afinando sus recursos y preparando promotores indígenas y mestizos para la enseñanza del castellano y la incorporación de las comunidades indígenas a la realidad nacional (38) iniciativas que no estuvieron exentas del rechazo de las poblaciones en cuestión.

Puede decirse que desde la década de los 40 hasta la de los 80, con matices y reorientaciones significativas, la tendencia general es *institucionalizar el indigenismo* y sus programas educativos. Las dependencias abocadas a este propósito se reorganizan, se reforman, se multiplican, siempre en relación con la intervención del Estado –creación del Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944), Instituto Nacional Indigenista (1948), Centros Coordinadores Indigenistas (1948), Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (70s), Dirección General de Educación Indígena (1978). Se realizan congresos: Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, Michoacán, 1940), Primer Congreso nacional de Pueblos Indígenas (1976); se establecen asociaciones: Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (mediados 70), Asociación de Profesionales Nahuas, A.C., Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, etc. (39).

(37) De 1926 a 1929 se desencadenó el movimiento cristero, de corte católico popular, que fue combatido arduamente por los sectores anticlericales del país. Su conclusión se debió a un acuerdo en que incluso intervino el Vaticano.

(38) A horcajadas de la década de los 70 y los 80 llegaron a editarse textos para la enseñanza del español en aproximadamente veinte lenguas indígenas.

(39) Durante la presidencia de la República Mexicana de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se llevó a cabo “una política cultural de carácter mitológico que se tradujo en la revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena (Consejos Supremos, Consejos de Ancianos, Bastones de Mando, entre otras), de las prácticas de ornamentación y rituales (apertura de los centros ceremoniales mazahua y otomí) y un proceso de indianización” Véase: Bertely, *op. cit.*, p. 9).

Un balance apresurado de más de ochenta años de educación indígena en México nos muestra dos momentos importantes: 1° El tránsito de la castellanización obligada, al reconocimiento de la lengua local como punto de partida de la alfabetización para llegar al *bilingüismo*, con el consecuente fomento de las lenguas indígenas; 2° El tránsito del bilingüismo al *biculturalismo*, con mayor conciencia de lo que implican las culturas indígenas, con la necesaria revisión de contenidos e incorporación de los saberes indígenas frente a los occidentales y mestizos, favoreciéndose también formas de resistencia cultural.

Pero en todo caso, continuó prevaleciendo la Nación como una entidad suprarregional, con sus cuotas de instituciones, programas e iniciativas de diverso tipo, que, no obstante, prepararían el terreno para la emergencia de los indígenas como actores sociales, sujetos históricos...

HOY

Recientes estadísticas demográficas señalan que en los cien millones de mexicanos en el país, existen 12.707.000 indígenas, de los cuales el 50% son hablantes de lenguas indígenas. Asimismo, se tienen identificados 52 grupos indígenas y un promedio de 80 lenguas vivas (40).

En este panorama, ¿cuáles son algunas de las perspectivas que se han abierto en relación con la educación indígena en México? ¿Desde dónde se aborda el problema de la diferencia? ¿Cómo se aborda el problema de la diferencia?

El campo de la educación indígena sigue siendo sumamente complejo; en él se da la contienda y el traslape entre discursos académicos y oficiales donde convergen diversos actores desde diversas perspectivas que, en el fondo, ponen de manifiesto los proyectos de nación en conflicto: la cabal integración de este sector de la sociedad mexicana o bien el respeto a su autonomía y autogestión, con una serie de matices y de riesgos entre ambos polos de tensión. A la fecha el bilingüismo y el biculturalismo, y de manera incipiente la interculturalidad deseada, siguen constituyendo un campo fértil de investigaciones, sea que se busque documentar los procesos de aprendizaje en el aula desde la particularidad de las diversas formas de apropiación de las comunidades indígenas, sea que se incida en procesos de capacitación y otras formas de educación popular, sea que la motivación se di-

(40) Véase INEGI: *Estadísticas demográficas*, cuaderno núm. 11, Aguascalientes, México, INEGI, 2000. Por otra parte, la legislación recientemente revisada establece 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" (Capít. *Estadísticas demográficas*, cuaderno núm. 11, Aguascalientes, México, INEGI, 2000). Por otra parte, la legislación recientemente revisada establece 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" (Capítulo IV, artículo 38, México, 1993, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?.s=>).

(41) Véase Bertely, María (Coord.): "Parte I. Educación y diversidad cultural", en: *Educación, dere-*

rija al ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas tendientes al ejercicio de la “ciudadanía étnica”, que se analice y regule la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que se incluya con mayor rigor el empleo de lenguas indígenas y el español en la escuela, o bien que se tienda a desarrollar un sistema de educación indígena abarcando desde la educación básica a la universitaria –de hecho, a la fecha se han abierto algunas universidades indígenas en el país- (41).

El acercamiento a las comunidades indígenas “por dentro” ha permitido aproximarse a las reacciones y respuestas, a las formas de resistencia, frente a lo que, a la fecha, se vive como imposición de programas educativos de los mestizos para integrarlos. Algunas búsquedas y proyectos académicos tratarían de incidir en lo que Bertely identifica educación intercultural “desde abajo”.

Actores, instituciones, programas e iniciativas se han multiplicado, con tendencias y frutos diversos, pero también con fracasos y distorsiones, muy diferentes: al lado de programas que impulsan la autogestión y el reconocimiento de la diversidad de los indígenas –lograda en términos jurídicos-, condición necesaria para incorporarse a la Nación desde la diferencia, también se han fortalecido y ganado prebendas en los espacios de dirigencia de intermediarios indígenas entre los poderes públicos y sus comunidades.

Desde mediados de los ochenta se han puesto en marcha diversos programas compensatorios cuya bandera es abatir cualquier forma de rezago en la educación y en otras áreas, particularmente dirigidos a poblaciones marginales; a la fecha son insuficientes en sus políticas y en sus operaciones, en la consistencia de sus propósitos.

Uno de los organismos que recientemente se creó, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, se basa en el *Informe General de la Comisión Ciudadana de estudios contra la Discriminación*, para orientar su actividad hacia diversos problemas procedentes de cualquier tipo de discriminación, visible o invisible (42). que interfiera con el pleno ejercicio de los derechos humanos, las libertades y la igualdad de posibilidades. El propósito de fondo es restaurar el daño social, económico, cultural, político en los diversos ámbitos de la acción colectiva; la educación al respecto tiene un lugar privilegiado.

Pero aún es mucho lo que falta por conocer de las comunidades indígenas contemporáneas; es mucho lo que falta por hacer en la educación de todos los mexicanos para que los indígenas logren su integración a la vida nacional de una manera incluyente, respetuosa, abierta y tolerante...

(41) Véase Bertely, María (Coord.): “Parte I. Educación y diversidad cultural”, en: *Educación, derechos sociales y equidad*, volumen 3, tomo I, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, 2003, pp. 3-238.

(42) Se han detectado las siguientes áreas: género, pertenencia étnica, discapacidad, etárea, adultez y ancianidad, religiosa, migración.

A MODO DE EPÍLOGO: HERIDAS ABIERTAS

Es posible que a la fecha continúen vigentes concepciones que han atravesado el problema de la percepción de los indios en el entramado de la vida nacional: pareciera continuar la concepción de las identidades colectivas como una cualidad estática, monolítica, lo que también responde a las imágenes tempranas de la diversidad étnica y cultural de México, como un “mosaico”, en las que continúa prevaleciendo la parcelación más que la integración a partir de la coexistencia en la diversidad. La sucesión de programas, iniciativas e instituciones parecieran responder, *grosso modo*, a un discurso legitimador más que a la atención de las poblaciones indígenas; las fracturas entre los discursos oficiales, o en todo caso institucionales, y las prácticas son muy esclarecedoras.

Resulta evidente que en México, y en las regiones latinoamericanas con fuerte componente indígena en su población, el tema de la diversidad cultural y aún el de la educación intercultural se han vinculado fundamentalmente con el sector indígena (43). Situación por lo demás comprensible en la medida en que el indio suscita imaginarios diversos que han sido –y son- leídos desde lugares diferentes: el indígena se transmuta en campesino, en obrero, en migrante, en niño de la calle, en vendedor ambulante, en poblaciones sometidas a la explotación y sobreexplotación, en delinquentes potenciales... La educación indígena convoca el tema de las profundas desigualdades que prevalecen en nuestras sociedades, agudizadas por los procesos de globalización en curso, que necesariamente nos enfrentan al problema de los sectores sociales más vulnerables y desprotegidos, insuficientemente atendidos. Datos recientes del Consejo Nacional de Población señalan a las regiones con la composición indígena más elevada –Puebla, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Chiapas- que a su vez ocupan a nivel nacional los últimos lugares en el Índice de Desarrollo Humano. Otros estudios arrojan datos referidos a la escolarización: la población de habla indígena, en comparación con el total de la población nacional, tiene un índice de analfabetismo de 44.27%; 75% no ha concluido la escuela primaria; las escuelas primarias con sexto grado sólo representan el 38%; la eficiencia terminal en los estudios elementales es de 65.88%. Otros organismos, como la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Internacional del Trabajo, corroboran, con otros datos, la condición de vulnerabilidad de las poblaciones indígenas: 50% de las viviendas carece de energía eléctrica, 68% de agua entubada, 90% de drenaje, 76% tiene piso de tierra. La mortalidad infantil es de 48.3 por cada mil y el nivel de desnutrición es muy fuerte entre los niños menores de cinco años, pues representa el 58% (44).

(43) “[...] desde la perspectiva oficial el discurso dominante sobre la Educación Intercultural ha estado anclado en una visión indigenista y compensatoria y, con ello, reproduce las desigualdades que subyacen en esta perspectiva, entre otras razones, al sostener que sólo esos “otros” étnicos necesitan una educación diferencial, pero aún es que de modo sutil se sigue cumpliendo la misión asimiladora que tiende a homogeneizar a los grupos que han persistido en sus diferencias culturales”. Véase Aguilar Nery, Jesús: “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte”, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, volumen IX, no. 20, México, COMIE (2004), 1, pp. 39-60, p. 53.

(44) Véase “Dossier educativo 34, La discriminación en México”, *Educación 2001, Revista mexicana de educación*, 110 (julio 2004) pp. 2-32.

Todo ello, en sus diversas manifestaciones, conduce al terreno de la pedagogía de la marginalidad, donde –aún hoy- no necesariamente los marginales participan en la propuesta de sus propios programas, en la detección de sus necesidades y soluciones.

El campo de la *educación intercultural*, no obstante, es más vasto; se hace urgente asimilar el problema de la educación indígena a la concepción de *sociedades complejas* que ha de corresponderse con la de *ciudadanía compleja*, más allá de todo posible sectarismo, racismo y aún etnocentrismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Nery, Jesús: “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte”, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, volumen IX, no. 20, México, COMIE (2004), 1, pp. 39-60, p. 53.
- Alberro, Solange: *Del gachupín al criollo. O de cómo los españoles de México dejaron de serlo*, El Colegio de México, Colección Jornadas 122, México, 1922.
- Anderson, Benedict: *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London-New York, Verso, 1983 [1991 Revised Edition].
- Bazant, Mílada: *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 1993.
- Bernardo de Sahagún, Fray: *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Las Rozas, Dastin, S.L., 2003.
- Bertely, María (Coord.): “Parte I. Educación y diversidad cultural”, en: *Educación, derechos sociales y equidad*, volumen 3, tomo I, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, 2003, pp. 3-238.
- Bertely, María: “Panorama histórico de la educación para los indígenas”, en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s=>.
- “Dossier educativo 34, La discriminación en México”, *Educación 2001, Revista mexicana de educación*, 110 (julio 2004) pp. 2-32.
- Fell, Claude: *La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana* en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar; y Ossenbach, Gabriela (Coords.): *Educación indígena y rural en Iberoamérica*, México-Madrid: El Colegio de México–Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Fernández de Oviedo, Gonzalo: *Historia general y natural de las Indias*, Madrid, Ediciones Atlas, 1959, 5 vols. Colección Biblioteca de Autores Españoles, 117-121.
- Fernández, Justino: *El arte del siglo XIX en México*, México, UNAM, Imprenta Universitaria, 1967.

- Florescano, Enrique: *Memoria mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Gagern, Carlos de: "Rasgos característicos de la Raza Indígena en México", *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana*, Segunda época, Tomo I, México, Imprenta del Gobierno, en Palacio (1869) pp. 802-818.
- Gamio, Manuel: *Forjando Patria*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuántos..., n.º 365, 1969.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar: *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar: *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990.
- Gruzinski, Serge: *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI y XVII*, trad. de Jorge Ferreiro, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Guerra, François-Xavier: *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, tr. Sergio Fernández, México, Fondo de Cultura Económica, Serie de Obras de Historia, 1988.
- Hale, Charles A.: *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, trad. de S. Fernández y F. González, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia, onceava edición, 1972.
- INEGI: *Estadísticas demográficas*, cuaderno núm. 11, Aguascalientes, México, INEGI, 2000.
- Loyo Bravo, Engracia: *Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)*, en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar; y Ossenbach, Gabriela (Coords.): *Educación indígena y rural en Iberoamérica*, México-Madrid, El Colegio de México—Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Sáenz, Moisés: *Antología de Moisés Sáenz* (prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán), México, Ediciones Oasis, 1970.
- Sierra, Justo: "Ensayos y textos elementales de historia", en *Obras completas del Maestro Justo Sierra*, tomo IX, México, UNAM, 1948.
- Tanck, Dorothy: *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- Todorov, Tzvetan: *La conquista de América. La cuestión del Otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987.
- Vasconcelos, J.: "Conferencia leída en el Continental memorial Hall de Washington", México, s. e., 1922.
- Wagner, Meter: *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, trad. de Marciano Villanueva, Barcelona, Editorial Herder, 1997.