

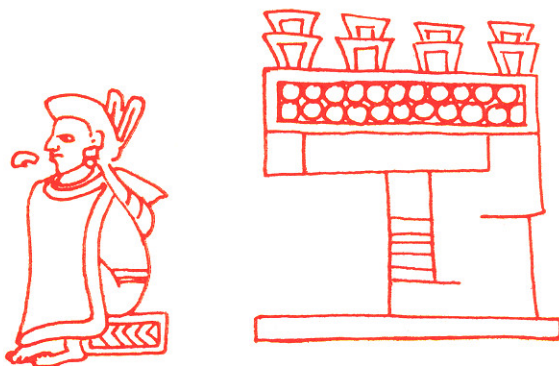
MEXICANIDAD
Y
LIBRO DE TEXTO GRATUITO

COORDINACIÓN DE HUMANIDADES

SEMINARIO DE ESTUDIOS PREHISPÁNICOS
PARA LA DESCOLONIZACIÓN DE MÉXICO

LILIAN ÁLVAREZ DE TESTA

MEXICANIDAD
Y
LIBRO DE TEXTO GRATUITO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
México, 1992.

Primera edición: 1992

DR © 1992 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510 México, D. F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México

ISBN 968-36-2212-7

A mis padres

INTRODUCCIÓN

Los miembros del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México hemos afirmado:

Lo único que como pueblo, como entidad cultural, los mexicanos podemos con certidumbre llamar nuestro, por local y nativo, es el mundo prehispánico, obra de nuestros antepasados indígenas; el mundo de esa cultura existente en sí como creación humana con carácter y valores propios, fruto de una experiencia de milenios.¹

A partir de esta convicción, hemos planteado como objetivo de nuestras indagaciones académicas propiciar el establecimiento de un plan educativo nacional que, por estar basado en valores radicalmente nuestros, haga que los mexicanos reivindicemos, en la dignidad, el orgullo de ser lo que somos. En este trabajo se da un paso en esa dirección. Tras presentar una crítica de los contenidos de la educación primaria prevaliente en nuestro país, se ofrece un marco conceptual donde es posible erigir un esfuerzo educativo que cumpla con las características deseadas.

¹ "Editorial", *Chicomóztoc*. Boletín del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México, Núm. 1, septiembre de 1988.

La primera parte está centrada en los contenidos de los libros de texto oficiales para la educación primaria. En ella se revisan también los programas de educación normal vigentes. Estas actividades tienen como objetivo aclarar:

1. Cómo se define la identidad de los mexicanos en la educación primaria.
2. Qué información sobre las culturas indígenas prehispánicas y actuales se transmite a través de los libros de texto y el papel que se atribuye a éstas en la definición de la identidad de los mexicanos.
3. Las consecuencias pedagógicas del tratamiento de estos temas.

En cuanto a la primera cuestión, la respuesta es que la identidad de los mexicanos se presenta por medio de la noción según la cual los mexicanos somos mestizos. Sin embargo, argumento que tanto por carecer de bases científicas como por descalificar a nuestra cultura, además de orillar a la población mexicana a expresarse en términos de “nosotros/ellos” y fomentar el racismo, el uso del concepto “mestizaje” resulta inaceptable.

Se demuestra también que la información transmitida sobre las culturas indígenas prehispánicas y contemporáneas es deficiente y parcial. Muestro, asimismo, que tanto la insuficiencia de elaboración conceptual como la postura ideológica adoptada por los autores en el momento de la elaboración de los textos oficiales, en particular los llamados de Ciencias Sociales, explican la manera de manejar en ellos el legado indígena. En los libros citados, se tiene una concepción de “bien

cultural” limitado a los bienes mostrencos, aunada a una conceptualización muy pobre de lo que es una tradición.

El tercer capítulo se deriva de lo establecido en los puntos anteriores: al no aquilatar su valor y significado, a las culturas prehispánicas no se les da, en los textos vigentes, más que un papel fundador mítico pues no se brinda información ni conceptos con los cuales apropiarse del legado que, a pesar de siglos de destrucción y olvido, todavía es nuestro.

La trivialización sistemática o negación de las culturas autóctonas, acarrea el empobrecimiento de la cultura y las posibilidades de desarrollo de los mexicanos. Esto se define como colonización.

Considerado y demostrado lo dicho en los primeros tres capítulos del trabajo, se juzga imposible incorporar información veraz y enaltecedora proveniente de tradiciones autóctonas en un marco que no les da cabida. Por lo tanto, surge la necesidad de replantear teóricamente qué queremos y qué podemos esperar de la educación, en este caso, la primaria.

Se define entonces la necesidad de repensar crítica y creativamente los siguientes conceptos básicos en la educación: la tradición, el bien cultural, el potencial humano y la persona educada a la cual aspiramos.

Presento, por último, un marco en el cual se pueda generar y difundir, sobre las culturas autóctonas, indagaciones e interpretaciones que respondan a ideales científicos y educativos fundamentados ampliamente: una educación que reconozca y aproveche el carácter pluricultural de nuestra sociedad, así como el valor constructivo de las culturas fundadoras. Tal marco es la práctica denominada “educación bilingüe-bicultural”, hoy en día restringida a las comunidades indíge-

nas. Ampliándose a toda la población sus concepciones básicas, y regionalizándose sus contenidos, puede servir la educación bilingüe-bicultural como modelo para la educación renovada que los tiempos reclaman. Termino ilustrando, con una estrategia entre muchas posibles, cómo podría ir abriéndose paso esta nueva educación.

CAPÍTULO I

EL SER DE LOS MEXICANOS EN EL LIBRO DE TEXTO: METÁFORA DEL MESTIZAJE

EL SER DE LOS MEXICANOS

El lenguaje racista y equívoco acuñado a lo largo de cuatro siglos de práctica colonial, pervive avalado y difundido por el Libro de Texto Gratuito. Entre las páginas de uno de los instrumentos esenciales del proyecto educativo nacional se enquistó la fórmula según la cual los mexicanos somos mestizos.

Seguramente no fueron los primeros mestizos quienes generaron para sí este nombre. Si originalmente *mestizo* se definía por oposición a *castizo* —de buen origen y casta, noble, puro— ¿quién renunciaría deliberadamente —a título personal y de toda su progenie— a estas cualidades? Dada la carga semántica de este concepto, no podemos suscribirnos a la propuesta de identificarnos como mestizos.²

Podría, tal vez, argumentarse en favor de definir al pueblo mexicano como esencialmente mestizo, de manera que se operara la reivindicación de los valores que el otro —el conquistador, el puro— no reconoce en el ente mezclado. Tendríamos que señalar, entonces, la imposibilidad e inconveniencia de postular razas “puras”, lo pernicioso de fincar la identidad

² Véase el contundente argumento de Luis Barjau en *No somos mestizos*, México, Colección Imaginaria, 1987.

de los mexicanos en un criterio racial y las trampas con que se maneja una categoría supuestamente universal, la cual grupos hegemónicos aplican a los demás pero no a sí mismos.

Como se demostrará en páginas subsecuentes, dada la manera como se maneja en el Libro de Texto la historia del llamado mestizaje, nombrarnos mestizos equivale a marcar-nos con el signo de la derrota, de la resignación, del silencio.

Según el romance del mestizaje —en la versión del Libro de Texto— la mexicanidad surge al consumarse la Conquista, e implica un proceso de “mezcla” social y cultural. Léase:

En la Nueva España —como se llamó el imperio mexicana después de la Conquista— muchas costumbres, técnicas, ideas desaparecieron, pero otras se conservaron. La cultura indígena y la española se fueron mezclando, y juntas harían nacer una nueva cultura, y los indígenas y los españoles también se mezclaron, y de ellos nacimos los mestizos, o sea nosotros, los mexicanos.³

Esta explicación del ser de los mexicanos fue modificada de la siguiente manera en la última edición del Libro de Texto (1988-1989):

En la Nueva España, muchas costumbres, técnicas e ideas de procedencia indígena desaparecieron, y otras se conservaron. Pero al mismo tiempo, hubo otros muy diversos aspectos de la cultura prehispánica que se mezclaron con los de la europea, y juntos formaron una nueva cultura. Además, hombres y mujeres, indígenas y españoles también

³ *Ciencias Sociales. Tercer Grado. Libro de Texto Gratuito. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, SEP, cap. vi, p. 191, 1988. De aquí en adelante, a menos que se especifique lo contrario, se cita la 13a. edición.*

se mezclaron y de ellos nacieron los mestizos, de quienes somos descendientes los mexicanos de hoy.⁴

En esta nueva redacción del texto, los mexicanos ya no somos los mestizos, sino sus descendientes. Dado que esta revisión no se extendió al resto del discurso, podemos dejarla de lado.

A. *Inexactitudes del mestizaje como concepto racial*

Se ha demostrado que en el estudio de la herencia biológica *del ser humano*, el uso del concepto de raza es confuso y dañino.⁵ En los Libros de Texto, en la serie dedicada a las Ciencias Naturales, se lee:

El término "raza" es utilizado para discriminar a ciertos grupos humanos, apoyándose en la falsa idea de que ciertas características, como el color de la piel, están relacionadas con la capacidad del individuo. Este uso falaz del término raza contribuye a dificultar las relaciones entre los hombres y no guarda ninguna relación con el que se emplea en el estudio de la herencia biológica.⁶

Sin embargo, en el Libro de Texto se caracterizan físicamente —y de manera desigual— los elementos del mestizaje. Debe suponerse conocido al español, a quien no se califica de ninguna manera. De los indios se improvisa una descripción fisonómica supuestamente accesible a los niños. Generalmente se minimiza la importancia de los grupos negros, y se les califica sistemáticamente de esclavos. A los grupos asiáticos

⁴ *Ciencias Sociales. Tercer Grado...*, 14a. ed. p, 56.

⁵ Varios autores, *Racismo, ciencia y pseudociencia*, París, UNESCO, 1984.

⁶ *Ciencias Naturales. Sexto Grado...*, unidad 15. "Por qué nos parecemos a nuestros padres".

llegados antes y después de la Conquista no se les menciona jamás, como se ve en la siguiente descripción:

En el territorio mexicano habitaban muchos grupos indígenas con diferentes tipos físicos: unos eran más morenos que otros, unos bajitos y rechonchos; otros altos y delgados. Después llegaron los españoles, y más tarde los negros esclavos. Todos estos grupos se fueron mezclando entre sí; por eso, casi toda la población de México es mestiza.⁷

Leyendo este párrafo resulta que no todos los mexicanos somos mestizos. Las referencias a quienes no se mezclaron aparecen aquí y allá, sin plantearse el sentido de tal "pureza", como tampoco si somos o no mestizos los mexicanos.

Así, los españoles son los españoles. Pareciera que se está escribiendo desde su punto de vista, como si ellos fueran el punto de referencia. Este vicio se encuentra a lo largo de la exposición histórica presentada en los Libros de Texto. Con referencia a la pureza racial de la cual hacía gala el español, ya anotaba combativamente en sus populares *Cartas de un americano* fray Servando Teresa de Mier en 1811:

Como si hubiese español que no descende de los africanos cartagineses o sarracenos, que dominaron la Península once siglos; o como si fuese mejor que la africana la sangre de los suevos, alanos, vándalos, godos y otros bárbaros del norte progenitores de los españoles.

En cuanto a la población indígena, si el objetivo es dar una descripción física, ¿no sería más provechoso apoyarse en nues-

⁷ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado . . .*, cap. 1, pp. 14-16.

tros pensadores críticos? Alzate, por ejemplo, sabía muy bien lo que estaba en juego al hacer la descripción física de un pueblo. De algo aparentemente neutral y objetivo como es la estatura de los indios, declaraba:

Un indio se halla formado con un cuerpo regular a la especie humana, no es gigante ni pigmeo. Se hallan algunos agigantados, pero no he visto alguno reducido a pequeñas dimensiones; bien organizados, es raro encontrar alguno giboso, cojo, manco, bizco; en una palabra, deforme; su estatura es la que corresponde a una nación sana, nada viciada...⁸

Podemos congratularnos de que, cuando menos, se eliminan de la biotipología colonial reflejada en el Libro de Texto las referencias a los olores de las distintas razas. Humboldt, por ejemplo, decía:

Las castas de sangre india o africana conservan el olor que es particular de la transpiración cutánea de estas dos razas primitivas.⁹

Sin embargo, se conservan otros disparates derivados de la nomenclatura que no debería enseñarse más que para prevenir en contra de las torcidas formas de pensar que acusa. Por ejemplo, entre las llamadas *castas* se distingue, en el Libro de Texto, a un ser singular: el criollo. A él se aplica la frase

⁸ Alzate, J. A. "Un indio en la Nueva España ¿qué especie de hombre es, cuáles sus caracteres morales y físicos?, de 1971, en *Memorias y ensayos*, Roberto Moreno, UNAM, 1985, pp. 154-165.

⁹ Humboldt, A. von. *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. Estudio preliminar, cotejo, notas y anexos de Juan A. Ortega y Medina, México, Porrúa, 1972, p. 90.

“español nacido en América”. De todos los mexicanos, sólo él tiene el privilegio de dar y darse nombres, desear una vida mejor, y no considerar inalcanzables sus aspiraciones:

Los criollos deseaban ser virreyes, arzobispos, obispos y estos cargos eran desempeñados casi siempre por los españoles nacidos en España, a los que los criollos llamaban gachupines. Los españoles criollos no se sentían iguales a los nacidos en Europa y para distinguirse, se llamaban a sí mismos americanos.¹⁰

A los negros —en su caso, es lo mismo ser “puros” que mezclados— se les margina en el Libro de Texto hasta hacerlos desaparecer de la historia de México. En el libro para el tercer grado se describe el mestizaje como una mezcla entre españoles e indios. En el cuarto año ya se reconoce la participación de los negros, aunque más bien parece estarse hablando de bestias de carga:

También se trajeron negros de África. Los negros africanos eran comprados o capturados en sus tierras y vendidos en América para trabajar como esclavos; pertenecían al que los compraba y tenían que hacer lo que éste dijera. Muy pronto existieron tres grupos humanos en la Nueva España: españoles, indios y negros. Estos grupos se fueron mezclando entre sí hasta formar familias compuestas por personas de distintas razas. De la mezcla de españoles e indios *nacieron* los mestizos; de la de españoles y negros, los mulatos; de la de negros e indios, los zambos. A los españoles nacidos en América *se les llamaba criollos*.¹¹

¹⁰ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado . . .*, cap. III, p. 70.

¹¹ *Ibid.*, cap. III 4, p. 65. Los subrayados son míos.

En el mismo texto, unas cuantas páginas más adelante, se hace desaparecer a los negros:

Así, para fines del siglo XVIII, los indios, mestizos y criollos empezaron a sentir un gran descontento.¹²

Sin justificación alguna, se cambian las reglas del juego. O bien los mexicanos no son todos mestizos, o todos los negros lo son, o éstos desaparecen de la historia. De cualquier manera, ya no se identifica a los negros como tales.

Al no plantearse el papel de los negros en la historia de México, se puede mantener la ficción del mestizaje, y también ignorar el limbo jurídico en el cual permanecieron al promulgarse la liberal y racista Constitución de 1812. Podemos así tratar la historia en los términos maniqueos que por definición y designio nuestro son propios para los niños:

En la Constitución de Cádiz se declaró que todos los habitantes del imperio, nacidos en España o en América, eran iguales; se abolieron las desigualdades entre gente de distintas razas y se eliminó el tributo que pagaban los indios.¹³

En nuestro Libro de Texto nos hacemos eco de la postura de los diputados peninsulares, en lugar de la de Guridi y Alcocer¹⁴ —en la cual coincidieron los diputados de las Amé-

¹² *Ibid.*, p. 69.

¹³ *Ibid.*, cap. VI, p. 76.

¹⁴ José Barragán Barragán explica: "La polémica surge al someterse a debate el artículo primero del Proyecto de Constitución: la nación española es la reunión de todos los españoles de ambos hemisferios, decía. Guridi y Alcocer tomó la palabra para interpretarlo en el sentido de que el término nación se estaba usando bajo su significado político y que tenía que ser compatible con la diversidad de religiones como se ve en Alemania en In-

ricas— y de la razón. Disimulamos el hecho de que esa Constitución consideraba el origen africano una infamia, y olvidamos que fue el diputado mexicano Miguel Gordo quien solicitó en Cádiz la abolición del sistema de castas. Más grave aún, no se concede a los negros el papel de sujeto, ni siquiera son objeto de la historia. En el Libro de Texto deberíamos denunciar cómo se perpetró esta injusticia, y no seguirla alimentando.

Tal vez un falso criterio pedagógico de simplificación, sea la clave en la omisión que aquí nos ocupa. Pero el decidir simplificar de este modo el estudio histórico de nuestra sociedad, tiene un alto precio: ya nada puede comprenderse. Al no explicar ni juzgar a la sociedad estratificada, resulta difícil comprender por qué eran tan disímiles las que en su época se llamaron *justas quejas de los americanos*. Si se desprecia a los negros hasta dejar de mencionarlos, ¿cómo explicar el sentido del programa abolicionista de Hidalgo? Y si del estudio de nuestra historia sólo sabemos sacar lecciones autodenigratorias, ¿para qué emprenderlo? Del siguiente texto, adviértase cómo se descalifica al ejército insurgente:

Hidalgo empezó su marcha por la libertad con 600 hombres; pero en pocos días llegó a reunir cerca de 100 000, entre indios, mestizos y criollos. El ejército tenía un curioso

*glaterra y otros países, con la de territorios como en los nuestros, separados por un inmenso océano; con la de idiomas y colores como entre nosotros mismos, y aun con la de naciones distintas como son los españoles, indios y negros, porque la unión del estado consiste en el gobierno o sujeción a una autoridad soberana, y no requiere otra unidad. Estado es —añadió— una sociedad de hombres que viven bajo un gobierno, porque si se toma la palabra nación en sentido físico, nación española no es otra cosa que los nacidos y oriundos de la Península.” “El problema de las castas”, en *Temas del liberalismo gaditano*. México, UNAM, 1978, pp. 53-61.*

aspecto, porque estaba compuesto de curas, soldados y de gente que vestía calzón blanco o pantalón de cuero [...] Hidalgo marchó hacia la Ciudad de México. Un día antes de llegar a ella, se dio la batalla del Monte de las Cruces, una de las más grandes victorias del ejército insurgente [...] Hidalgo hubiera podido tomar la Ciudad de México, pero pensó que no tenía fuerzas suficientes y decidió regresar a Valladolid. Apenas empezó su retirada, comenzaron sus derrotas. A pesar de todo, pudo establecer un breve gobierno en Guadalajara, en el que tomó medidas sabias, como la abolición de la esclavitud y los tributos que pagaban los indios.¹⁵

Comprobemos ahora que el prejuicio racista se extiende al estudio de otras culturas, de donde se revierte a la apreciación de la nuestra. En el libro para el quinto grado, bajo el título "Surgen las grandes ideas", se presenta el sistema de castas de la India. El paralelismo con México, a pesar de no sugerirse, tendrá que establecerse en la mente de los estudiantes:

El territorio de la India está en la península triangular al sur del Asia. *Los primeros pobladores eran gente de piel oscura*; después llegaron numerosas oleadas de hombres *blancos* que empujados por otros pueblos, emigraron del norte de la península hacia el sur. Posteriormente hubo una gran invasión de pueblos pastores diestros en la guerra. *Los pueblos blancos sometieron por la fuerza a los morenos, y ocuparon las posiciones más altas de la sociedad india.*

Las invasiones continuaron, y el pueblo que llegaba trastornaba la vida de los ya establecidos, de ahí que cada pueblo formara un grupo cerrado, con sus propias costumbres y normas. Los miembros de los grupos o castas —como les llamaron— se dedicaban a una ocupación específica (sacer-

¹⁵ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado...*, pp. 72-73.

docio, agricultura o artesanías). Los miembros de las distintas castas no podían comer juntos, ni casarse entre sí.

Los grupos más fuertes eran las castas de sacerdotes y guerreros, que gozaban de privilegios y respeto, porque la gente creía que estaban cerca de los dioses; en cambio, los grupos más antiguos y débiles, los intocables, vivían en la miseria y opresión, ya que eran considerados impuros.

De esta manera, la sociedad india tenía la forma de una escalera: había castas superiores e inferiores, las divisiones entre una y otra eran muy estrictas, la gente que nacía en una casta permanecía en ella durante toda su vida, y no podía cambiar de grupo social.¹⁶

Juzguemos los párrafos anteriores a la luz de los objetivos educativos que se persiguen con su inserción. El objetivo general del estudio de las ciencias sociales en el quinto grado es ampliar los horizontes del estudiante, ayudándole a ver allende las fronteras de su país y su tiempo. Según se expresa a los maestros:

Se pretende que, en la medida de lo posible, el niño vincule el conocimiento del pasado y presente de México con el proceso de desarrollo histórico de ámbitos lejanos, comprendiendo la problemática mundial que le es más lejana y compleja. En este sentido será más importante que conozca otros ámbitos y otras formas culturales, que le permitan reafirmar al mismo tiempo actitudes de identidad nacional, así como respeto y aprecio a las formas de vida de los habitantes de otros países.¹⁷

¹⁶ *Ciencias Sociales. Quinto Grado...*, cap. IV, pp. 55-57. Subrayados míos.

¹⁷ *Libro del Maestro. Quinto Grado*. No se proporciona al maestro mayor información, ni recomendación alguna sobre cómo abordar el estudio de las concepciones de otros pueblos de manera crítica y respetuosa. Debe-

No hay razón para presentar la historia de la India en términos del color de la piel de vencedores y vencidos. Al comparar su cultura con esta otra, el alumno sólo quedará, si cumple con el objetivo de "integrar y relacionar los conocimientos en todas las áreas del aprendizaje", perplejo en el mejor de los casos; en el peor, se sentirá superior o inferior al resto de sus compatriotas mestizos —según el grado de mestizaje que evidencie el color de su piel. Se pide a los niños que declamen en contra del injusto sistema de castas hindú, y que dejen sin comentario las injusticias cometidas antaño y hogaño en su patria. Se está fomentando la hipocresía, el cinismo y la sumisión, mismas que deberían erradicarse por medio del esfuerzo educativo.

B. *El mestizaje cultural*

Al poner énfasis en los elementos raciales de un pueblo, se desdibuja su perfil cultural, sea el hindú o el mexicano. La pobreza del concepto de mestizaje, sin embargo, no se subsana aplicándolo a lo cultural. El Libro de Texto se propone valorar nuestro patrimonio artístico mestizado:

La escultura, la pintura y la arquitectura alcanzaron gran desarrollo, como puede verse al visitar nuestras catedrales y parroquias. En ellas se unieron, muchas veces, el arte indígena y el arte español, y así resultaron verdaderas joyas de arte mestizo que debemos cuidar como un legado importante de nuestro pasado.¹⁸

mos apuntar la naturaleza impracticable o inútil —vertida en un lenguaje pedagógico pretendidamente científico— de la mayor parte de las actividades señaladas a los maestros en el área de Ciencias Sociales.

¹⁸ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado . . .*, p. 67.

Limitándose a las artes, queda sin calificación el resto de la cultura generada desde la Conquista hasta nuestros días. De cualquier forma, no parece fácil ni iluminador hablar de astronomía o sociología mestizas.

En el uso del concepto de mestizaje para referirse a la cultura mexicana, se halla la misma simplificación errónea encontrada al analizar su uso como concepto racial: se considera que cada componente de la *mezcla* es monolítico. En una serie de tergiversaciones inaceptables, a los *grupos autóctonos dispersos* de los cuales se da cuenta en el Libro de Texto, se les unifica con base en su primitivismo; los *españoles* representan la modernidad del mundo occidental. Sin hablar de las distintas tradiciones que encerraban estas culturas, no se explica en ninguna forma las características de esa nueva manera de ser que los autores del Libro de Texto no se cansan de llamar *mezcla*.

Identificarnos como mestizos es erróneo e inaceptable, pues no nos distingue ni nos unifica. Con el razonamiento de la identidad mestiza de los mexicanos, se produce el enredo de considerar a los grupos indígenas "extranjeros en su patria". (Sí, todos los mexicanos son mestizos, pero los indígenas no lo son . . .) Además, estrictamente no podría considerarse mexicano a quien no descendiese de indígena y europeo, yendo en contra de lo estipulado por nuestra Constitución. Las élites reservan el apelativo de "mestizo" para el pueblo y sus manifestaciones culturales. El criollismo aberrante va de la mano de una actitud a la vez de sumisión y desprecio ante lo extranjero, de racismo ensañado particularmente en contra de grupos de origen africano y asiático, y de un paternalismo colonial que se manifiesta cada vez que las élites hablan de "sus" indios.

CAPÍTULO II

METÁFORA DE LAS DOS RAÍCES

LAS DOS RAÍCES

Nos definimos herederos de dos culturas distintas, desarrolladas autónomamente hasta su encuentro tardío. El reto para la educación mexicana es conjugar ambas tradiciones de manera que sus herederos tengan una visión noble de su pasado, digna de su presente y alentadora de su futuro.

En la escuela primaria es donde los niños mexicanos aprenden a situar los perfiles prehispánicos de su cultura en un horizonte falsamente remoto, ajeno, inescrutable y superado.

Esto será así mientras no cambien tanto la interpretación de la Conquista como la del aporte de las culturas indígenas y occidentales a la cultura mexicana presentadas en el Libro de Texto Gratuito.

A. *La visión de los conquistadores*

1. *La Conquista*

El tiempo de México se mide con relación a un punto de referencia: antes y después de la Conquista. En el Libro de Texto, los fenómenos de invasión y colonización se constatan simplemente. La neutralidad pasmosa con que se relatan hechos

violentos y dolorosos es, si se analiza, sólo aparente: al revisar los textos se encuentra que el punto de vista adoptado es el del conquistador.

Según el Libro de Texto, después de la violencia de la Conquista siguió un periodo de reconstrucción e innovación al fin y al cabo benéfico para los indígenas:

Los españoles dirigieron la reconstrucción de Tenochtitlán, y los indígenas trabajaron en las obras como peones, pero aprendieron a usar una gran variedad de instrumentos y técnicas para levantar edificios, trazar calles, pulir madera, fraguar el hierro. La gente del campo empezó a manejar el azadón, el arado de fierro tirado por bueyes, a usar la rotación de cultivos y a emplear abono animal en sus siembras. En la ciudad y en el campo se extendió el uso de la rueda para carretas y carrozas tiradas por caballo. Con estas innovaciones empezó a cambiar la vida de los indígenas y se transformaron muchas maneras de hacer las cosas.¹⁹

Pasando por alto los derechos y valores de los pueblos invadidos, se explica la acción de los conquistadores como reacción al apego del conquistado a sus costumbres:

Sin embargo persistieron viejas costumbres, por ejemplo el cultivo del maíz: la gente estaba tan apegada a este alimento, que los españoles tuvieron que obligarla a sembrar trigo en sus tierras, o sea, aquellas que les tocaron en la repartición que se hizo después de la Conquista.²⁰

¡Qué manera de solucionar el problema de la propiedad de las tierras! La redacción pudo enderezarse, pero la con-

¹⁹ *Ciencias Sociales. Tercer Grado...*, cap. iv, p. 190.

²⁰ *Ibid.*

cepción de fondo siguió intacta en la nueva versión de este párrafo:

En el campo, las técnicas agrícolas cambiaron con el empleo del azadón y del arado tirado por bueyes, aunque no por ello dejó de utilizarse la coa. Los indígenas siguieron cultivando productos a los que estaban muy acostumbrados, como el maguey y principalmente el maíz; pero también fueron obligados a sembrar trigo, cereal con el que se elaboraba el pan, alimento favorito de los españoles.²¹

La situación colonial se justifica hoy como hace cuatrocientos años: la Corona Española así lo dispuso. Léase:

En un principio la corona entregó encomiendas a los principales conquistadores. Las encomiendas eran grandes extensiones de tierra con sus pobladores indígenas.

Los indígenas tenían que trabajar para los encomenderos y, a su vez, éstos tenían la obligación de convertirlos al cristianismo.

En general los encomenderos abusaron de su autoridad; por eso se abolieron las encomiendas, y se hicieron leyes para proteger a los indígenas: leyes que comúnmente no se cumplían.²²

En cuanto a la encomienda, se dice que "los reyes españoles la consideraron un arreglo muy justo porque, para ellos, la religión cristiana era muy importante; los conquistadores también, porque se beneficiaban con el tributo".²³ Los intereses de la población nativa no se sopesan siquiera con las categorías utilitaristas más elementales. Simplemente se declara:

²¹ *Ciencias Sociales. Tercer Grado* . . . , 14a. edición, p. 55.

²² *Ciencias Sociales. Quinto Grado* . . . , cap. vii.

²³ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado* . . . , cap. iii, p. 64.

“Con frecuencia, los indios recibían malos tratos de los encomenderos”.²⁴

2. *El inescrutable mundo prehispánico*

En el Libro de Texto, la naturaleza del mundo prehispánico se muestra fundamentalmente atomizada. Véase:

Antes de la llegada de los españoles el territorio mexicano estaba ocupado por numerosos grupos indígenas: mayas, totonacas, huastecos, mixtecos, zapotecos, purépechas, tlaxcaltecas, mexicas, chichimecas y muchos más. En conjunto no formaban una nación, sino que cada uno de ellos constituía una cultura aparte, con su territorio propio y sus autoridades; algunos eran independientes, otros estaban dominados por los mexicas.²⁵

Líneas después, se menciona Mesoamérica pero no se explicitan los criterios manejados para hablar de unidad cultural en lugar de “culturas aparte”. Tampoco se llega a discernir cuál es la especificidad de los pueblos de la región, dado que no se estudia ningún rasgo espiritual propio, sino que se les presenta como una variante del tema “El hombre primitivo”:

En el centro del continente americano se encuentra una región de tierra húmeda y lluvias regulares; ahí fue donde algunos grupos humanos empiezan a practicar la agricultura hace miles de años. Esta región la conocemos con el nombre de Mesoamérica, y ocupa parte del actual territorio de México y de varios países centroamericanos.²⁶

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ciencias Sociales, Sexto Grado . . .*, cap. vii, p. 167.

²⁶ *Ciencias Sociales. Quinto Grado . . .*, pp. 42-43.

Así como el inventario de culturas o pueblos prehispánicos es incompleto, arbitrario y confuso, lo son también las cronologías y los puntos de referencia. Un vistazo al tratamiento de estos temas revela errores imperdonables que redundan en la ininteligibilidad de nuestras raíces prehispánicas. En el tercer grado, por ejemplo, cuando se habla de la antigüedad zapoteca y mixteca, se recurre al esplendor de Teotihuacán como punto de referencia, cuando anteriormente no se mencionó en absoluto a esta cultura:

Al Sur de México [...] hace muchos siglos, vivieron dos grandes culturas: la zapoteca y la mixteca. La zapoteca es muy antigua, pues comenzó a desarrollarse antes del esplendor del pueblo teotihuacano. La mixteca es posterior, ya que se formó cuando Teotihuacan inició su decadencia.²⁷

En la lección siguiente, cuando se habla de Teotihuacán no se establece su cronología. Por lo tanto, la naturaleza de estas culturas definidas como “antiguas” queda en el aire.

En el párrafo antes citado, se decía que la zapoteca y la mixteca fueron grandes culturas. Con ello se demuestra la falta de rigor al usar los términos “cultura”, “civilización”, “pueblo”, mismos que podrían ser definidos con claridad y no emplearse indistintamente.

Debe buscarse en el glosario del texto referido la definición de *cultura*: “Todo lo que el hombre crea para transformar la naturaleza y ponerla a su servicio”,²⁸ definición que por cierto no comprende la relación de los hombres de las

²⁷ *Ciencias Sociales. Tercer Grado ...*, p. 29.

²⁸ *Ibid*, glosario.

grandes culturas prehispánicas con la naturaleza, y que ha llevado a la humanidad a grandes desequilibrios ecológicos.

Una vez más se cae en el vacío, esta vez por la circularidad de la argumentación, cuando en el glosario leemos:

Altas culturas: Las de los grupos indígenas más importantes. Los mayas y los zapotecos, por ejemplo, tuvieron altas culturas.²⁹

Desde luego, no se pone allí a discusión cuáles serían los criterios para medir la grandeza o adelanto de una cultura. En una interpretación de la historia fundamentalmente preocupada con la noción de desarrollo, ésta es una grave omisión. Esto en sí anularía la tesis en que se sustenta la interpretación de la Conquista en el Libro de Texto: el precio del aprendizaje y del avance técnico.

Cuando se presentan las características de la cultura material de los pueblos prehispánicos, hay una tendencia a subrayar lo que no había, en comparación con la cultura conquistadora, y la manera imprecisa en la cual los indígenas interpretaron ésta. En un juego desigual, se habla de la rueda y de cómo los naturales percibieron a barcos y caballos, sin mencionar ni mucho menos examinar los errores de percepción y valoración de los españoles ante las culturas autóctonas. No se examinan en sí mismas las maneras de organizar la economía, de producir los artefactos de la vida diaria o de pelear las guerras. La "guerra florida", por ejemplo, se define como "una lucha cuyo objeto era capturar prisioneros para ofrecerlos al dios Huitzilopochtli, para así poder mantener el Sol en el cielo

²⁹ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado . . .*, glosario.

y evitar la destrucción del Universo''.³⁰ Así, el hombre azteca es a la vez esclavo de la naturaleza y de una falsa creencia. Otra interpretación del sacrificio es posible y necesaria: la unión del ser humano con los dioses en la correcta marcha del universo.

Pero no hay empatía histórica posible con estos pueblos a los cuales se considera básicamente idólatras. De la misma cultura madre, la de los olmecas, los autores no aventuran un solo juicio de donde pudiera asirse, por verdadero, el estudiante. A lo largo de la serie de libros se hace énfasis varias veces en el carácter científico de las disciplinas sociales. Sin embargo, al tratarse del mundo prehispánico no se cumplen los requisitos mínimos que tal carácter le impondría al discurso. Así, en general no se presenta ninguna base para las valoraciones o las hipótesis, lo que redundaría en vacuidades como la siguiente:

Los olmecas [...] temían al jaguar —lo creían su antepasado lejano—, y repetían su figura en dibujos y esculturas [...]. Hasta donde los arqueólogos han llegado a interpretar los restos de esta cultura, parece que los gobernantes eran sacerdotes. Tal vez crearon un calendario y una escritura.³¹

Aquí, apelando a la autoridad del arqueólogo, se evade la responsabilidad de sustanciación.

³⁰ *Ciencias Sociales. Quinto Grado...*, cap. III, 5, p. 48.

³¹ *Ciencias Sociales. Tercer Grado...*, 1a 16a. edición ha variado, pero repite el equívoco: "Los olmecas [...] temieron al jaguar. Lo consideraron dios, y repitieron su figura en dibujos y esculturas", p. 25. Para esclarecer este punto, véase: "Los olmecas no son jaguares", de Rubén Bonifaz Nuño, en *Chicomóztoc*. Boletín del Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México. Núm. 1, septiembre de 1988, pp. 51-68.

3. *El legado cultural*

La tendencia a empobrecer el lenguaje empleado en los Libros de Texto en aras de la comprensión infantil, diluye también el concepto sobre el cual podía construirse el puente para transmitir el legado cultural prehispánico. El concepto de *herencia cultural* se ilustra como sigue:

Rosita y sus compañeros habían trabajado mucho aquella mañana. Estudiaron la vida de sus antepasados; revisaron varios libros para conseguir los datos y miraron ilustraciones. Así pudieron saber que en todo México todavía se usan cosas que nos han dejado los pueblos indígenas. En Yucatán se habla maya y se usa el huipil y las sandalias como las usaban los mayas. Las tortillas, el chile, el aguacate, los zapotes y los charales se comen desde hace miles de años.³²

La imprecisión y pobreza del lenguaje no brinda a los alumnos los elementos necesarios para apropiarse de su herencia cultural, definida más tarde como conjunto de bienes culturales que se transmiten de una generación a otra.³³ Así imaginan los autores del texto la comprensión de los alumnos:

Rosita anotó esto en su cuaderno:

En algunos pueblos todavía usan la coa o el espegue para sembrar. Mi mamá muele el chile en un molcajete parecido a los molcajetes mayas. Todas estas cosas las heredamos de los pueblos antiguos. Ellos fueron los abuelitos de nuestros abuelitos.³⁴

³² *Ciencias Sociales. Cuarto Grado...*, p. 42.

³³ *Ciencias Sociales. Sexto Grado...*, p. 94.

³⁴ *Ibid.*, p. 229.

¿Por qué Rosita no toma en cuenta su herencia lingüística? El Libro de Texto refuerza esta omisión explicando los mexicanismos en el glosario, y llamando "sandalias" a los huaraques. En la comprensión de Rosita, la relación entre la herencia material y la espiritual se escabulle; la palabra *cosa* viene a suplirla; la cronología vuelve a confundirse al hablar, por un lado, de miles y miles de años y, por otro, de los abuelos de nuestros abuelos. Más grave que todo esto es la incapacidad de Rosita de ver en su cultura el nexo más vivo entre el pasado y el presente de su país.

Los autores de los párrafos citados se resisten a contar entre los bienes culturales de la nación lo que carezca de masa o volumen. Léase el siguiente párrafo, y nótese la prueba ofrecida al lector, de la afirmación "somos un país lleno de tradiciones":

Somos un país lleno de tradiciones, ya que en nosotros, los mexicanos de hoy, se unen muchas herencias. Por todo nuestro territorio hallamos huellas de esas herencias: bellos monumentos prehispánicos y hermosos edificios coloniales.³⁵

Sería del todo válido estudiar los objetos y símbolos producidos en tiempos prehispánicos como obras de arte o expresiones artísticas del alma de un pueblo. Se buscaría así comprender los valores universales y específicos culturales que representan. En los textos escolares, sin embargo, el niño aprende a ver con los ojos de los autores quienes le muestran ese mundo antiguo sin pasión ni elaboración conceptual alguna. El legado cultural prehispánico, aprende, es aquel sus-

³⁵ *Ibid.* En el glosario se lee: "Monumentos: edificios y esculturas que son importantes por su belleza o su tamaño."

ceptible de mostrarse en vitrinas. Y fue el producto de un proceso de desarrollo lineal, del cual el periodo prehispánico es sólo un punto de arranque:

Lo mismo que otros pueblos del mundo, los mesoamericanos fueron mejorando poco a poco sus técnicas agrícolas y aumentaron sus cosechas. Con esto pudieron asegurar la producción de alimentos, lo que les permitió fundar ciudades, diversificar sus actividades, y adquirir nuevas destrezas. Fue entonces cuando se desarrolló el arte, gracias a lo cual podemos admirar actualmente en los museos objetos de cerámica maya, esculturas aztecas, murales teotihuacanos, tallas olmecas, joyas mixtecas, todas ellas obras representativas del arte mesoamericano.³⁶

La civilización entera se desarrolló para satisfacer la necesidad de llenar museos con objetos que, por ceguera propia, nada nos dicen de la vida espiritual de sus creadores, nuestros antepasados.

Una relación unívoca y simplista con las culturas prehispánicas, guía también su integración en los currículos de Matemáticas y Ciencias Naturales. En el primero, los sistemas simbólicos pertenecientes a estas culturas tienen cabida sólo para cumplir un papel meramente decorativo. La excepción es el libro para el quinto grado, donde se encuentra un espacio dedicado a los sistemas de numeración de distintos pueblos, entre ellos varios de los prehispánicos. Pero por carecer de conexión estrecha con el desarrollo del texto (la información se encuentra al pie), y tampoco encontrarse material para su explicación o uso en el Libro del Maestro, no pasa de ser información marginal sobre distintos tipos de notación.

³⁶ *Ciencias Sociales. Quinto Grado...*, cap. v, pp. 42-43.

En los libros de Ciencias Naturales, tal vez adecuados desde varios puntos de vista, se intentó integrar también la historia y la cultura nacionales.³⁷ Así lo muestran las ilustraciones, el lenguaje y los ejemplos. Sin embargo, al aislar las referencias a lo prehispánico y autóctono, se encuentran algunos de los vicios de concepción señalados en el caso de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, allí se explica la teoría general del desarrollo del hombre y las aldeas. Junto al hombre descubridor del fuego aparecen fotos de chozas de zacate de indígenas de hoy. Se muestran también la coa de “los primeros agricultores”, los metates, el escuintle y el guajolote mexicanos.

En el ámbito de las Ciencias Naturales, vuelve a identificarse al hombre prehispánico con el “hombre primitivo”. Cuando se explica la citada teoría general del desarrollo del hombre y las aldeas, ésta se ilustra poniendo, página contra página, a un hombre de las cavernas y a un curandero indígena. Se equipara a los hombres contemporáneos del mamut, talladores de flechas y cazadores de bestias salvajes, con los hombres indígenas, a quienes se les asocia el texto siguiente:

Resolver las dudas que van surgiendo en la vida de las sociedades no siempre es posible. A fin de explicar las causas de algunos fenómenos naturales como los rayos, la lluvia, el nacimiento y la muerte, los hombres han recurrido a explicaciones mágicas o sobrenaturales. ¿Conoces gente que todavía use explicaciones de este tipo? Si alguien cree que las enfermedades son castigos sobrenaturales, ¿le sirve esta

³⁷ En los libros de matemáticas se hizo un esfuerzo por vincular la historia y la cultura nacionales con la tradición cultural mexicana y con el arte, intención loable que requerirá mejor ejecución en el futuro. Por ejemplo, se pone a prueba en el alumno la comprensión del concepto de simetría, pidiéndole que descubra el uso de esta propiedad en cuadros de Giotto a Picasso, y en tapicería indígena.

explicación para averiguar cómo prevenirlas o cómo curarlas?

A medida que fueron acumulando más conocimientos sobre la naturaleza, los hombres fueron aprendiendo a buscar las verdaderas causas de los fenómenos naturales. Así surgió el conocimiento científico.

Se insiste:

Todavía hay personas que creen que las enfermedades son causadas por la influencia de gente con poderes mágicos, como los “brujos” y los “hechiceros”. También algunos piensan que esas personas tienen poderes para curar las enfermedades. En realidad los “brujos” y los “hechiceros” no tienen ningún poder mágico, pues los poderes mágicos no existen; algunas veces sí pueden curar ciertos males, pues eso se debe a que conocen las propiedades curativas de muchas plantas y no a la magia. Otras personas creen en la antigua superstición de que las enfermedades son un castigo y piensan que si son castigadas es porque son culpables de algo. Por eso no hablan de sus enfermedades ni acuden al médico, pues creen que es como hablar de sus culpas; de esta manera van empeorando y ponen en peligro sus vidas.³⁸

La filosofía y la historia de la ciencia en la base de los argumentos señalados arriba, son endebles. Además, la necesidad pragmática de difundir ideas contemporáneas sobre la salud, no obliga a tratar de esta manera a quien no las tenga. Por el contrario, toda educación debe partir de las creencias del educando y de la sociedad en que vive; tratarlas respetuosamente aun si la intención es modificarlas.

³⁸ *Ciencias Naturales. Sexto Grado . . .*, cap. xvii, pp. 228-229.

B. *Valor de la historia*

¿Cuál es entonces el valor de las indagaciones en torno a nuestra historia y cultura? En palabras dirigidas a los niños:

Lo importante en el estudio del pasado es distinguir los pasos que los pueblos han ido dando hacia adelante con enorme esfuerzo. Cuando conozcas la aventura del hombre, apreciarás la cultura de nuestros días y serás, por decirlo así, más humano, porque sabrás más de ti mismo y de los de tu especie.³⁹

A pesar del papel humanizante que se atribuye al estudio de la historia, atribución que comparto, la idea de ésta como un proceso que va inexorable y afortunadamente hacia adelante, mejorando en forma continua las respuestas culturales de los pueblos a la condición humana, dificulta la valoración de lo creado en el pasado.

Al parecer, la enseñanza de la historia sirve al propósito de justificar el mensaje político siguiente:

En nuestro país hay muchos problemas graves: pobreza, falta de vivienda, servicios, desempleo, etcétera, sobre todo en lugares que rodean las ciudades y en el campo, pero sin duda la vida ha mejorado para muchos. El México de hoy, el país en que vivimos, ha surgido de su historia, es el resultado de luchas que tuvieron y esfuerzos que hicieron nuestros antepasados.

Debemos empeñarnos en que los ideales de justicia y libertad, por los que lucharon muchos mexicanos en el pasado, se hagan realidad; que todos los mexicanos contemos con garantías de seguridad y que todos tengamos oportu-

³⁹ *Ibid.*, p. 11.

nidad de desarrollar nuestras capacidades. Sólo así tendremos un México mejor.⁴⁰

Si el mensaje político por transmitir —lo que no discutiré aquí— es el expresado arriba, poco hace el Libro de Texto para enseñar y aquilatar los “esfuerzos que hicieron nuestros antepasados”, valorar sus ideales, modos de vida e instituciones, sobre todo cuando se trata de tiempos prehispánicos.

⁴⁰ *Ciencias Sociales. Cuarto Grado . . .*, cap. v, p. 138.

CAPÍTULO III

CONSECUENCIAS: UNA EDUCACIÓN
COLONIZADA

CONSECUENCIAS

A. *Antiindigenismo y colonización*

La sistemática actitud de trivialización o negación de las culturas autóctonas se adoptó conscientemente. Según explica la responsable de los textos de Ciencias Sociales, fue ésta la respuesta a la postura indigenista exacerbada que la precedió:

A pesar de un siglo y medio de luchas liberadoras, las huellas de la dependencia siguen siendo profundas. Un indigenismo estridente ha sido paralelo a una enseñanza de la historia universal que ha excluido todo lo que no fuera europeo. En los cursos de historia de México y de América se subrayaban las culturas precolombinas pero éstas desaparecían en los cursos de historia general, de manera que íbamos marginados de la historia "universal", al igual que los pueblos africanos y asiáticos.⁴¹

Es cierto que la historia universal a menudo se ha planteado como historia de las contribuciones originales de los pueblos a la humanidad. Así se reconoció en muchos países en

⁴¹ Vázquez, Josefina Zoraida. "Enseñanza de una verdadera historia universal en México", en *Educación*, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 42, octubre-diciembre 1982, p. 304.

los años sesenta, y los historiadores intentaron romper el monopolio de la historia universal, relatándola desde el punto de vista de sus distintos protagonistas.

Estamos en el campo de la opinión, sin embargo, cuando se califica al indigenismo y al nacionalismo:

Cambiar un agudo nacionalismo, que encerraba la contradicción de un indigenismo inmerso en una concepción eurocentrista que lo negaba, era difícil.⁴²

Al revisar los antecedentes de los Libros de Texto vigentes, encontramos que el indigenismo estridente y el nacionalismo agudo estaban en los ojos de la historiadora. Como lo ha demostrado una reconstrucción cuidadosa de las teorías, metas y objetivos de los libros del área de Ciencias Sociales de 1960,⁴³ con ellos se evitó activamente adoptar posturas radicales para así superar el enfrentamiento entre indigenistas e hispanistas.

A falta de una discusión abierta sobre los principios, que debía haberse planteado en los libros de texto para los maestros, usemos las palabras de la autora para medir la distancia entre, por un lado, sus teorías e intenciones y, por el otro, su práctica y sus resultados.

Veamos cómo se pensaba articular la enseñanza de la historia de México con una "verdadera historia universal", subrayando la unidad de la experiencia humana. Se lee:

⁴² *Ibid.*, p. 305.

⁴³ Patiño Arias, Patricio. "Los libros del área de Ciencias Sociales en los programas de 1957 y 1960", González Pedrero, E. ed., los *Libros de Texto Gratuitos*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1982, pp. 125-137.

Sabíamos que queríamos una enseñanza que revalorara la personalidad y el pasado nacional, al tiempo que se comprendían otras experiencias humanas. Hacer comprender la unidad esencial de la humanidad y comprender al mismo tiempo la variedad de tipos y expresiones humanas fue uno de los objetivos importantes, no sólo como vía de comprensión universal, sino también como camino para entender nuestra propia variedad cultural.⁴⁴

Este objetivo no se cumple, como ha sido demostrado. Veamos ahora las grandes líneas del diseño curricular:

Desde los primeros grados (1º y 2º), fotografías y dibujos buscaron familiarizar a los niños con las diversas gentes del mundo, sus costumbres y expresiones culturales. [...] El 3º y 4º grados se centraron en el estudio de México. El 3er. grado se ocupa del México rural, caracterizado en cuatro comunidades que muestran la variedad geográfica y humana del país, al tiempo que se analizan pueblos agricultores del pasado —olmecas, toltecas, zapotecas, mixtecas, y mexicas. Como introducción al estudio de una comunidad donde la ciencia y la tecnología están al servicio de la agricultura, se estudia el descubrimiento y la conquista del nuevo mundo desde el punto de vista de la llegada de una nueva tecnología. Se destina el 4º grado al México urbano [...]. Una vez que el niño se sabe mexicano y conoce las implicaciones que tiene serlo, en el quinto y sexto grados se le sitúa como latinoamericano frente a un mundo complejo que influye en su vida diaria.⁴⁵

Hemos visto ya las consecuencias que acarrea a los niños, según los textos que leen en la escuela, ser mexicanos. Ade-

⁴⁴ Vázquez, J. Z., *loc. cit.*

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 305-307.

más, se escamotea una reflexión profunda del significado de la Conquista presentándola como “la llegada de una nueva tecnología”. En cuanto a las innovaciones y mejoras pedagógicas ofrecidas, se plantea:

Nuestro objetivo cambió la manera de tratar la historia. Nombres y fechas aparecen sólo cuando son fundamentales; en cambio, se ofrecen las grandes transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales.⁴⁶

Como ya se dijo, el problema de la cronología no se resuelve satisfactoriamente. Lo que se ofrece a los estudiantes son esquemas, nombres de procesos y estructuras, mas no una comprensión histórica profunda. La cuestión del valor de las culturas se plantea del modo siguiente:

Por ser imposible mencionar todas las culturas, se eligieron algunas que ejemplifican la evolución de la civilización [. . .]

Queda en evidencia una concepción donde distintas “culturas” aparecen, se desarrollan y son significativas en función de su aporte a “la evolución de la civilización”. Esta definición unívoca de la civilización contradice el deseo de valorar cada expresión cultural en sí misma.

En cuanto al principio con el cual se elaboró el inventario de culturas, leemos:

Se tuvo cuidado de que aparecieran por lo menos las más representativas de cada región de la tierra.

Así, junto a las culturas egipcia, china, mesopotámica, india, griega, romana, aparecen las mesoamericanas y las andi-

⁴⁶ *Ibid.*, p. 307.

nas. Y a través de los dos libros se les da importancia a los pueblos asiáticos y africanos.⁴⁷

Ya se habló de la importancia “dada” —no reconocida— a los pueblos asiáticos y africanos. Busquemos ahora la manera en que se explica la diversidad de las culturas y se aquilata su valor:

Las diferencias son explicadas conforme a los recursos con que cuentan los seres humanos en los distintos medios geográficos, esto no significa, en modo alguno, un determinismo geográfico, ya que se insiste en que el ser humano, además de adaptarse, transforma constantemente la naturaleza con ayuda de la técnica, en la búsqueda constante de la satisfacción de sus necesidades. Ahora bien, en el proceso mismo de la transformación de la naturaleza, el hombre se transforma a sí mismo y surgen las diferentes culturas, que nunca son inferiores o superiores, sólo diferentes.⁴⁸

Según se lee en nuestros Libros de Texto, nuestra aportación ha sido muy modesta. Además, no podemos esperar un cambio cualitativo.

De hecho, se descalifica la capacidad de los mexicanos para hacer ciencia, o lo que es lo mismo, producir conocimiento verdadero. La educación en Ciencias Naturales concluye con la siguiente reflexión:

En nuestros días el conocimiento científico ha avanzado mucho. Para investigar en ciencia se necesita gente que haya estudiado mucho y laboratorios y equipos muy costosos. Por eso los países más desarrollados y las compañías más po-

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*, p. 308.

derosas controlan gran parte de la investigación científica decidiendo qué problemas hay que resolver mediante la ciencia. Resulta así que en países poderosos, el 75% del dinero destinado a la investigación científica se dedica a buscar formas de construir armas mejores y más poderosas. La posesión de estas armas les sirve para mantener su dominio sobre otros países.⁴⁹

Recuerdo una plática que sostuve con el doctor Munir Fasheh, profesor de la Universidad Palestina de Bir Zeit. En condiciones más que adversas —el estudio de las ciencias está prohibido para los palestinos en los territorios ocupados— el espíritu científico no ha muerto: en las escuelas primarias se organizan Clubes de Ciencias, donde el requisito para ingresar es tener una pregunta. ¿No es ésa verdaderamente la condición de la ciencia? Al confundir el espíritu y el rigor de esta actividad con su parafernalia y su manejo político, estamos renunciando a una capacidad inquisitiva básica de todo ser humano. Ésta es otra forma de colonización.

B. *Literatura y etnocidio*

En la selección de lecturas literarias volvemos a encontrar que, al fin y al cabo, lo indígena es extraño, ininteligible y ajeno.

Las lecturas no complementan la información dada en los libros de Ciencias Sociales, de manera que se encuentre la dimensión espiritual faltante. A los mayas y los aztecas se les dedican algunos párrafos donde los niños aprenden, a lo sumo, los nombres de algunos dioses. No se encuentran versiones

⁴⁹ *Ciencias Naturales. Sexto Grado . . .*, 14a. edición, p. 236.

del *Popol Vuh* o de *La Leyenda de los Soles*, aunque sería necesario incluirlas para dar contenido a los textos de Ciencias Sociales donde se mencionan.⁵⁰ De hecho, como si fuera imposible la comunicación de las creencias y aspiraciones que movían a estos pueblos, éstas están ausentes.

Tal vez una interpretación equivocada del mandato constitucional en favor de la educación laica, obstruye particularmente las vías de acercamiento a las religiones y creencias de los pueblos. Al favorecerse la explicación de corte sociológico o económico sobre la teleológica o filosófica, se cancela toda posibilidad de empatía.

La distancia con respecto del mundo prehispánico e indígena llega a ser tal, que se queda sin comentario alguno el genocidio, ya sea el de tiempos de la Conquista o el contemporáneo. Veámoslo en el Libro de Lecturas para tercer año.

De sesenta y un textos en total, una sexta parte está relacionada con la literatura de origen o inspiración autóctona. Dos cantos nahuas ("Es conveniente, es bueno" y "El Cantor", sin crédito para el autor de la versión);⁵¹ dos textos en verso ("El tejoncito maya", de Rosario Castellanos, y "Tlálóc", de Efraín Huerta); dos en prosa ("Las ruinas indias", de José Martí, y "El escuintle", de Rafael Heliodoro Valle); se incluyen también "Los primeros dioses" (versión de la *Histoyre du Mechique*) y "El Corazón de Tlálóc"; por último, se incluyen un divertido cuento mazateco ("El maíz de tío co-nejo"), y dos bellos poemas seris.

⁵⁰ *Ciencias Sociales. Tercer Grado...*, cap. III, p. 48, y *Ciencias Sociales, Cuarto Grado...*, p. 41.

⁵¹ En esto no se sigue una política definida. En ocasiones se cita al traductor o autor de la versión, y en otras no.

Previendo la falta de información que los alumnos puedan tener sobre los seris, se incluye el texto siguiente:

Se están acabando los seris. Ya quedan muy poquitos, un poco más de doscientos. Los seris tan altos, tan levantados de pecho, de piernas tan largas, se están acabando.

Antes se veían pasar en grupos por las calles de Hermosillo; ellas con sus faldas hasta el suelo, sus blusas de holán en la cintura, sus collares de caracoles. Como si no estuvieran en la ciudad, como si anduvieran en su isla del Tiburón, en el Desemboque o Punta Chueca. Nosotros los veíamos con respeto, como se ve lo desconocido o misterioso.

[. . .] Hablan sin levantar la voz, en lenguaje diferente al de otros grupos. Los que saben de estas cosas dicen que ellos son distintos y que no están emparentados con ningún otro grupo racial conocido. Es una comunidad única y extraña, de pájaros costeros y de buras, tan difíciles de cazar. Gente que no cultiva la tierra, que recolecta los frutos que temporalmente dan la pitahaya y el sahuaro.⁵²

El valor de la inclusión de textos que hablen de la "raíz indígena", se anula si los seres humanos creadores de tales productos culturales son tan insignificantes que con goce estético puede hablarse de su extinción.

De cualquier manera, la mayoría de los textos indígenas estaba descalificada. En la parte teórica del programa de Lengua y Literatura ya se había definido:

Hay cuentos de cosas que realmente pasan o han pasado. Pero esos cuentos, de tanto ir de boca en boca, se llenan de exageraciones y mentiras. Decimos entonces que se han

⁵² Armida de la Vara, "Los Seris", en *Español. Lecturas. Tercer Grado...*, p. 82.

hecho leyendas. Las leyendas son bonitas cuando las exageraciones y las mentiras están bien puestas. Hay leyendas que cuentan las cosas más raras y extraordinarias.⁵³

Así, aunque se habla de Quetzalcóatl como perteneciente al mundo mítico, el texto donde aparece se califica de "leyenda" y no de "cuento mitológico", categoría definida en el glosario sin connotaciones negativas.

Sin comunicar ningún sentimiento de tragedia, se presenta el legado indígena sin vida ni sentido; en una palabra, superado. Difícilmente nuestros niños reaccionarán ante el etnocidio, ni entenderán los conceptos de soberanía e identidad nacional.

C. *Los gachupines*

A la vez que se descalifica el aporte cultural indígena, se subraya la importancia de elementos de la cultura "española":

No solamente los mayas, mexicas, tarascos, mixtecos hemos recibido una herencia cultural. No hay que olvidar la herencia española. Por ella, casi todos los mexicanos hablamos español y tenemos nombres y costumbres de origen español.⁵⁴

La presencia de los españoles se legitima situándolos en un horizonte histórico impreciso, donde comparten el espacio de "las antiguas culturas":

⁵³ Alatorre, Antonio, "Sobre algunas palabras", en *Español. Lecturas. Segundo Grado...*, p. 142.

⁵⁴ *Ciencias Sociales. Tercer Grado...*, p. 21.

Las antiguas culturas de México sembraron maíz. Esto lo sabemos por los códices en los que fueron pintados labradores cultivando la tierra, y porque los españoles —que llegaron hace muchos años a México— también describieron la agricultura indígena en libros.⁵⁵

Se advierte en los párrafos citados un alegato curioso. Los autores creen necesario afirmar que no sólo somos indios, sino que a pesar de no ser “españoles nacidos en América” compartimos la cultura de los españoles. Esta aclaración es innecesaria para el buen entendedor. El currículo, de hecho, no hace sino transmitir el legado occidental, dosificándolo, repartiéndolo en distintas disciplinas y lecciones en las cuales no hay lugar para el saber de origen autóctono —ni literatura, matemáticas, medicina, botánica, lenguas, arte, artesanías, tradiciones, religión o historia.

Retomemos dos puntos: no somos “criollos”, y la cultura que compartimos es la occidental, no la española.

En este último punto estamos tan colonizados como antes de la Independencia. Anotaba, burlándose, fray Servando Teresa de Mier:

Acá no se llamaban al principio los españoles sino castellanos, o en frase de indios, hombres de Castilla. Y de Castilla se llamaba cuanto venía de fuera, como rosas de Castilla, las de Alejandría, cañas de Castilla las de azúcar que venían de las Antillas, etcétera, de manera que hasta poco ha tampoco se sabían distinguir las demás naciones creyendo que toda Europa y todos los europeos se llamaban castellanos.⁵⁶

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Teresa de Mier, Servando. “Sobre los diferentes nombres con que los españoles han clasificado a los habitantes de América y ellos son llamados”,

Nuestra cultura no es la española. Sin embargo, aprendemos en los libros de Texto a erigirla como nuestra referencia. Veamos el caso de la lengua, donde puede con mayor propiedad hablarse del legado hispano.

La mexicanización de la lengua se estudia marginalmente. Por ejemplo, los mexicanismos se explican en el glosario —como si nos fueran extraños—, pero no se hace ningún esfuerzo por explicitar el origen indígena de voces usadas corrientemente.

Aunque con Sapir se afirma que “las lenguas que nos han ‘prestado’ más palabras últimamente son el francés y el inglés, y como hemos visto, no son sólo palabras lo que se presta, sino los objetos, las costumbres, etcétera”,⁵⁷ se habla sin embargo de las aportaciones de las lenguas autóctonas en términos de los nombres de objetos físicos, y no de la difusión de conceptos o ideas que, partiendo de este mundo, hayan alcanzado proyección universal.

Es revelador que se presenten, en el Libro de Lecturas, frente a frente dos textos con el mismo sujeto, escritos en variantes americanas del español: “La cometa”, de Fernán Silva Valdés, y “Mi papalote”, de Agustín Yáñez.⁵⁸

Las peculiaridades del español de México se tratan a propósito de las dificultades de un español con la pronunciación de la *x* y el léxico local, en las lecciones “Los problemas del turista” y “El turista y la *x*”, ambas de Ángel Rosenblat.⁵⁹ Se

en *Obras Completas. IV. La formación de un republicano*. Introducción, recopilación, edición y notas de Jaime E. Rodríguez O. México, UNAM, 1988, pp. 91-94.

⁵⁷ *Español. Ejercicios. Sexto Grado...*, pp. 199-203.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ “Los problemas del turista”, en *Español. Ejercicios. Quinto Gra-*

descubren la toponimia y la gastronomía indígenas también con los ojos de alguien a quien todo esto le es ajeno e impronunciable, el turista, en "El Popocatépetl y los nopales".⁶⁰

El español se vuelve así, en nuestra tierra, *gachupín*, ente caricatural y casi tan ajeno a nosotros, los autonombados mestizos, como el indio sumido en el primitivismo y la miseria, dibujado en el Libro de Texto.

D. *Objeción justificada*

Podría acaso objetarse que el Libro de Texto Gratuito es sólo un auxiliar didáctico, por lo cual no cabe derivar del análisis de éste ninguna conclusión definitiva sobre la manera como se trasmite, de hecho, en el salón de clases, el legado cultural autóctono. Desde luego, el maestro ahí debe ampliar, profundizar y cuestionar la información que presenta a sus alumnos. A él o ella corresponde *formar* la curiosidad intelectual, las actitudes de respeto y orgullo con respecto a quienes somos como pueblo, y a dónde vamos. Debemos preguntarnos entonces, ¿están preparados para hacerlo?

La reforma educativa del sexenio 1982-1988 canalizó recursos⁶¹ (y críticas) a los maestros para dirigirlos hacia el mejoramiento de su práctica docente. La nueva generación de

do..., pp. 188-190; "El turista y la x", *Español. Ejercicios. Sexto Grado...*, pp. 51-52.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 57-58.

⁶¹ La Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Dirección General de Educación Normal de la SEP suscribieron el llamado "Proyecto Estratégico número 1: Sistema Integral de Formación de Docentes", con el cual se pusieron en marcha licenciaturas en educación preescolar, primaria y especial. La primera generación egresó en 1988.

maestros cursa estudios a nivel de licenciatura en distintas especialidades, precedidos de un bachillerato pedagógico.

Tras la lectura del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria (objetivos, materias, unidades y bibliografías), encontramos que el mundo prehispánico queda confinado a una unidad dentro de una materia ⁶² (de entre siete) del primero de ocho semestres. Esa unidad, que comprende desde "los orígenes del hombre" hasta la caída de Tenochtitlán, debe cubrirse en aproximadamente ocho horas, en cuatro sesiones. Sucede que el currículo de esta licenciatura dedica menos tiempo al mundo prehispánico que el de la primaria, y refleja gran parte de los defectos de éste.

Desde luego, deben contarse no sólo las horas de exposición del maestro, sino también las horas de estudio de los alumnos. Pero bibliografías exiguas y bibliotecas deficientes impiden la profundización del tema. Un grupo motivado de maestros de la benemérita Normal de Maestros se ha unido en Seminario a lo largo de un año tan sólo para reunir y analizar bibliografía que apoye su preparación en temas prehispánicos.⁶³ No ha sido fácil.

Resulta, en general, que los maestros dedican menos tiempo que sus alumnos a estudiar las culturas prehispánicas. El currículo de la licenciatura, a pesar de su nivel, refleja gran parte de los defectos del de la primaria: compartimentalización de estos temas, prejuicios, errores, simplificaciones y su-

⁶² La materia es un seminario: "Desarrollo económico, político y social de México (antecedentes)."

⁶³ El seminario preparó el proyecto de investigación "Desarrollo económico, político y social del México prehispánico. Actualización, análisis y elaboración de material de lectura", coordinado por el profesor Gerardo Cepeda Cárdenas.

perfidialidad, además de que se comparte, sin cuestionarla, la teoría del ser mestizo del mexicano.

Para subsanar estos males —además de la revisión radical de la teoría de la mexicanidad y la preparación de materiales de apoyo científicos y accesibles— se podrían repartir a lo largo de las distintas materias las aportaciones del legado prehispánico, de manera natural y no necesariamente como “antecedentes” de una idea o práctica actual mejorada por el paso del tiempo. Tales materias serían: Literatura Infantil, Seminario: Identidad y Valores Nacionales, Contenidos de aprendizaje de la educación primaria (I-VI), Comunidad y desarrollo, Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía, además de actividades como la danza, las artesanías y los deportes.

De reducirse los maestros de los futuros maestros a transmitir los elementos señalados por el plan de estudios vigente, la respuesta a nuestra pregunta inicial sobre la capacidad de éstos para ampliar o rectificar la visión del mundo prehispánico presentada en los Libros de Texto, tenderá hacia la negativa o al escepticismo.⁶⁴ Podemos afirmar que se están dejando secar las raíces que sustentan al árbol de la mexicanidad. ¿Cómo no habría esto de repercutir en sus frutos?

⁶⁴ Con la materia “Contenidos de aprendizaje en la educación primaria”, desarrollada a lo largo de varios semestres, se crea un espacio específico de reflexión donde analizar y actualizar el contenido de programas, planes de estudio y libros para la educación primaria. A fin de evaluar su funcionamiento, habría que llevar a cabo una investigación que desbordaría los alcances de la emprendida aquí.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA TEÓRICA: ENSEÑANZA CON BASE EN TRADICIONES DEL EDUCANDO

PROPUESTA TEÓRICA

A. *Concepto de tradición*

Hemos señalado antes la pobreza conceptual con que se habla de culturas, pueblos y civilizaciones.

En esta sección presento un análisis breve del concepto de tradición,⁶⁵ por considerarlo útil en la reelaboración conceptual que es necesario hacer en la escuela para mejorar la calidad de la educación que ahí se imparte. Veamos primero su acepción en el lenguaje común, según se recoge en un diccionario de la lengua castellana. Ahí encontramos que esta voz deriva del latín *traditio, traditionis*, "entrega". Hoy día se usa para designar las "noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos y costumbres", transmitidas y conservadas en un pueblo "al correr de los tiempos y al sucederse las generaciones", o bien, para referirse a la transmisión misma.⁶⁶

Aunque en esta explicación del significado de la palabra "tradición" no se registran connotaciones negativas, en el uso

⁶⁵ Muchas de las ideas y definiciones de corte pragmático esbozadas en este capítulo se pueden encontrar analizadas y desarrolladas detalladamente en la tesis doctoral *A Philosophical Analysis of the Concept of Tradition and its Significance for Education*, de Young Sook Kim, presentada en la Universidad de Harvard en 1986.

⁶⁶ *Real Academia Española*, 1984.

común del lenguaje y en la práctica educativa, apelar a la tradición parece ir contra aspiraciones como la modernización y el cambio.

Podría pensarse que en pedagogía, insistir en la tradición acarrea oponerse a la creatividad y el pensamiento crítico, y que en política, lleva hacia las sociedades autoritarias donde la educación se concibe como la perpetuación de un cuerpo doctrinario inculcado a las mayorías sin que éstas puedan cuestionarlo.

Aquí argumento en favor de considerar a la tradición como la base insustituible del pensamiento crítico y una fuente importantísima del pensamiento creativo; una verdadera “entrega” hecha por una generación a la que la sucede. Al ahondar en el concepto, se encontrarán también maneras de usarlo para abordar los difíciles problemas educativos planteados a lo largo de secciones anteriores de este trabajo.

Como punto de partida, convengamos con muchos pensadores contemporáneos en ubicar el concepto de tradición con relación a una unidad mayor, la cultura, no considerada una entidad monolítica sino un conglomerado, no necesariamente armónico, de tradiciones.

Convengamos también en que al hablar de tradición, podemos denotar un proceso, un simple producto de este proceso, o un producto de este proceso cuya especificidad es que se ha convertido en norma. La dinámica de la tradición, en cualquier caso tiene dos tendencias: una a conservar y otra a cambiar.

En cuanto a la naturaleza de la tradición en sí, definámosla como una experiencia comunal sistematizada y enraizada, ex-

presada en términos simbólicos y axiológicos, transmitida a través de la comunicación intergeneracional y sujeta a cambios.

Los orígenes de una tradición pueden ser múltiples, tanto individuales como colectivos, de una etnia, profesión o edad determinadas, pero es siempre la comunidad quien sanciona, y son las generaciones sucesivas quienes la perpetúan o desechan.

Crear, comunicar y modificar tradiciones, constituye una función de la capacidad simbolizadora del ser humano. Cuando los esfuerzos por comprender e influir sobre el mundo fructifican, se cristalizan en estructuras simbólicas comunicables entre las generaciones. Cuando esta comunicación se da, de hecho se está creando una continuación y conservación de la experiencia comunal, del "capital simbólico" o conocimiento de un grupo humano.

La tradición tiene un efecto directo sobre el mundo, al proponer modos distintos en que los individuos y la colectividad pueden relacionarse con él, de percibirlo o modificarlo.

Otra función de la tradición es permitir al ser humano escapar de lo inmediato, de las condiciones espaciotemporales y las fuerzas que en el momento actúan sobre él. El conocimiento de una tradición, aunado al conocimiento de su historia, le permite actuar con la conciencia plena de que una decisión, por sus raíces en decisiones antecedentes, nunca estará totalmente aislada ni restringida a su propia circunstancia. También le permite imaginar condiciones distintas a las que vive en el momento. La tradición, así, lo hace responsable y libre.

No todos los actos repetidos con cierta frecuencia son tradiciones, desde luego. Para considerar tradición a una serie

de actos separados en el tiempo y en el espacio, debe haber, por parte de los participantes, una abstracción en la cual se relacione un acto específico con otros similares con base en su intencionalidad o consecuencia anticipada y compartida.

Una sociedad necesita una referencia temporal común, una cronología poblada de héroes y eventos contra los cuales medir fuerzas, proponer metas, anticipar el futuro. De igual manera, debe apoyarse en gran medida en las tradiciones que le dicen cómo y por qué hacer las cosas, para no encontrarse cada vez en el comienzo de la historia. La necesidad de cada generación por reinterpretar la historia y poner sello propio a las tradiciones que hereda, probablemente surge al reconciliar su necesidad de continuidad cultural y temporal con los retos políticos, económicos y sociales de su momento.

B. *Tradición y pedagogía*

1. *La tradición como base de la enseñanza*

Retomemos el tema desde el punto de vista pedagógico. Para este propósito, cuando hablemos de las tradiciones del educando estaremos refiriéndonos a una serie de relaciones de valores, apreciaciones y costumbres que orientan su vida diaria y le ofrecen modelos de conducta.

Argumentaremos: para educar deberá partirse de la cultura del educando, lo que implica comprender las diversas tradiciones que la componen. De manera complementaria, haremos comprender al educando la naturaleza pluritradicional de su cultura, lo cual sentará las bases de su comprensión efectiva y respeto de otras.

Recordemos el pasaje del Libro de Ciencias Naturales donde se presentaba la medicina herbolaria como una práctica retrógrada y digna de ser erradicada.⁶⁷ Ahí se evidenciaba, además de la falta de respeto hacia las prácticas de grandes núcleos humanos, una concepción errónea de la educación (y de la medicina). Educar no es llenar un vacío ni combatir, destruyéndola, la ignorancia. Educar es construir a partir de lo que hay, aunque se haga con nuevos instrumentos y materiales. El fin de la educación no debe plantearse única y principalmente como la adquisición de informaciones, conocimientos, habilidades o actitudes “nuevas”, sino que la experiencia educativa debe ser el vehículo, el instrumento para articular, redirigir y refinar el conocimiento que ya tenía el educando. Además, se le debe educar en un contexto cultural determinado —el suyo— y no uno imaginario, por muy ideal que nos pareciera.

Explicitemos la base epistemológica en que se fundaría una teoría educativa con las características que en esta sección se esbozan. Aquí me uno a la teoría de que en la historia de la humanidad, en general, se ha dado una articulación de las ideas de nuestros antepasados, más que su suplantación.⁶⁸ Aun en casos tan extremos como el de la conquista de México, en la cual se intentó borrar por completo las culturas y tradiciones autóctonas, hubo de partirse de las concepciones básicas compartidas por conquistadores y conquistados.

Volviendo al caso del Libro de Ciencias Naturales, sería conveniente plantear que también la ciencia es un conglomerado de tradiciones, un modo de experiencia humana que adop-

⁶⁷ Véase nota 37.

⁶⁸ Véase nota 65.

ta su propio simbolismo; que no es monolítica, y que el conocimiento transmitido por varias tradiciones científicas, es de distinto valor en diferentes contextos y circunstancias. Si en México hay diversas tradiciones científicas, y en el Libro de Texto Gratuito se quiere introducir a los niños en el panorama y los métodos de la ciencia nacional e internacional, se debe intentar integrar a las tradiciones, o dar a los niños las herramientas para hacerlo, por ejemplo comparándolas, viendo sus ventajas e inconvenientes, etcétera, y no descalificando de entrada algunas. Lo que propongo no es descabellado, sobre todo cuando observamos que de hecho los linderos de distintas tradiciones científicas se cruzan, y que, por ejemplo, en la medicina occidental se está volviendo a investigar la etnobotánica y el curanderismo.

2. *Enseñanza de las tradiciones*

Nos interesa hacer notar que las tradiciones tienen métodos específicos de transmisión. Aquí no pretendo resolver de una vez por todas cómo enseñar las tradiciones, sino sólo señalar que no es una cuestión teóricamente obvia. Aunque en la práctica las tradiciones tienden de manera natural a incluir mecanismos para transmitirse y perpetuarse, nuestro interés radica en plantear cómo iniciar una tradición, fortalecer las existentes o rescatar alguna ya perdida utilizando las posibilidades que ofrece el ámbito educativo.

Los métodos específicos a que nos referimos obedecen a la naturaleza del conocimiento que encierran y transmiten las tradiciones. Si la tradición es el vehículo del conocimiento humano, el lenguaje lo es de la tradición. Pero aquí "lenguaje"

je" debe entenderse en un sentido amplio que abarque la danza, la pintura, la escultura, las matemáticas y demás códigos de comunicación establecidos socialmente. Por ello, si de rescatar y preservar las tradiciones se trata, es necesario incorporar estos modos de expresión en la tarea educativa, además de fortalecer la investigación y creatividad en estos rubros.

Para indagar algunas de las características de la transmisión del conocimiento tradicional, pensemos en ejemplos. Veamos las diferencias y similitudes que presenta aprender las siguientes *habilidades*: andar en bicicleta con una canasta de pan en la cabeza, afinar una marimba, decorar una pieza de cerámica mayólica, programar una computadora para realizar una rutina y componer un huapango.

Quien quiera aprender cualquiera de las habilidades señaladas no podrá evitar la práctica, tanto para adquirirlas, como para demostrarse capaz de ejercitarlas. En todos los casos, el éxito dependerá en gran medida de combinar la aplicación y el talento del alumno. Pensemos ahora en el papel del maestro y de los llamados apoyos educativos. Un buen manual puede sustituir al maestro para aprender a programar una rutina en una computadora. Pero todavía no se ha escrito un manual para andar en bicicleta. En la música y las artesanías, el papel del maestro es imprescindible, revestido asimismo de un carácter de autoridad moral y profesional que difícilmente tendría quien enseñara a otro andar en bicicleta. El alumno debe ponerse bajo el tutelaje del maestro, como verdadero aprendiz, para aprender ya sea a decorar la cerámica con diseños tradicionales o componer un huapango. Ciertos aparatos que miden la frecuencia de la nota emitida al tocar la marimba, simplifican y hacen más técnica la relación entre el maestro y el alumno. En cuanto al resultado del aprendi-

zaje, observemos que a pesar de aprender las formas tradicionales a perfección, quien pinte la cerámica y quien componga dejará un sello personal en su producto, que será menos distinguible en el caso de la afinación y totalmente indistinguible en el programa rutinario de computadora.

El asunto se complica cuando consideramos ya no la transmisión de habilidades, sino de costumbres y valores. Tomemos, por ejemplo, la costumbre de "poner un nacimiento". ¿Debe enseñarse esta costumbre practicándola? ¿Es necesario practicarla en un cierto momento del año? ¿Puede practicarse sin cierto sentido reverencial y religioso? ¿Debe conocerse la historia de los nacimientos para participar efectivamente en la tradición de "ponerlos"? ¿Cuáles son los elementos mínimos de un nacimiento? ¿Qué valores trasmite? ¿Son estos valores de interés universal?

Vemos que en una tradición se combinan elementos teóricos, prácticos, estéticos, étnicos, nacionales, particulares y universales. De ahí su atractivo como material de enseñanza, pero también de ahí lo complicado de su manejo pedagógico. La dificultad tiene un trasfondo axiológico: ¿cómo escoger las tradiciones que han de perpetuarse a través de la educación impartida en escuelas, y en particular en las escuelas públicas mexicanas?

Llegamos por fin a la pregunta de fondo: ¿por qué educar? Asociada indisolublemente a ésta, viene otra: ¿qué ser humano aspiramos a formar a través de la acción educativa? Como punto de arranque tomemos la legislación vigente en materia de educación en nuestro país.

C. *La noción de potencial humano*

En el Artículo 3º constitucional encontramos la formulación más general de las metas de la educación en los términos siguientes: (la educación) "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia". Aquí intentemos interpretar este ideal educativo apoyándonos en el concepto de tradición, como se desarrolló en páginas anteriores.

Detengámonos a interpretar el concepto de potencial humano empleado en la Constitución. Según se entiende en el lenguaje que todos empleamos, el potencial puede interpretarse como una capacidad para alcanzar un estado de cosas, o bien como una propensión. En cualquier caso, no queda determinado —en nuestro uso de este concepto— si las potencialidades (capacidades o propensiones) están todas ya en el ser humano en el momento de su nacimiento; si hay variaciones por motivos de su sexo, estado de salud, etcétera; si son susceptibles de reforzarse o si, por el contrario, son susceptibles de desaparecer si no se las refuerza activamente. Las respuestas a estas preguntas no pueden encontrarse analíticamente, y hay que apoyarse en las teorías ofrecidas por disciplinas de corte empírico, por ejemplo, la psicología o la antropología.

Pero aunque alguna disciplina nos ofreciera las respuestas, o se nos ofreciera una lista de las potencialidades de una criatura al nacer, no se derivaría de ahí el currículo más deseable para su desarrollo. La naturaleza humana es tal, que encierra en sí capacidades antagónicas. Es necesario escoger, dirigir, educar.

La comunidad refuerza ciertas actitudes y disposiciones "naturales" de los niños para hacerlos más aceptables a los estándares que se ha impuesto a sí misma, o si se quiere, aquellos que un fragmento de la sociedad ha logrado imponer sobre los demás. La escuela, como institución socializante, coadyuva a la tarea de desarrollar ciertas potencialidades e inhibir otras. En la escuela los niños aprenden gradualmente tradiciones o sistemas simbólicos compartidos por la sociedad en que viven, y con ellos, como ya se dijo, valores y actitudes.

El currículo define y proyecta una concepción de talentos por alcanzar. Puesto que implica una opción valorativa, debe discutirse amplia y abiertamente. Cada uno de sus objetivos debe ser justificable y justificado con amplitud, sin perder de vista la importante función social de la educación y el patrocinio público de que goza en nuestro país.

Supongamos ahora que la sociedad quisiera específicamente nutrir y reforzar en sus niños la capacidad de amar a su patria, así como fomentar una solidaridad internacional basada en los principios de independencia y justicia.

Es común la opinión de que el amor a la patria y la solidaridad internacional son dos objetivos incompatibles. Se argumenta que el "patrioterismo" o patriotismo exagerado, cierra la mente a toda posibilidad de acercarse a otras naciones. El mismo argumento se repite cuando se desciende en la escala y se habla de la imposibilidad de reconciliar regionalismos con el amor a la patria, o del fortalecimiento del orgullo étnico incompatible con el nacionalismo. Recordemos que en la elaboración del Libro de Texto vigente, por ejemplo, se respondió en contra de lo que era, para algunos de sus auto-

res, un indigenismo y un patriotismo exagerados, y se optó por lo que se definió ahí como un “verdadero universalismo”.⁶⁹

Volvemos al punto en el cual empezamos el análisis en torno al concepto de tradición. Para algunas personas, una educación basada en las tradiciones propias es contraria al cambio, a la apertura y aun a la democracia. Se pierde de vista que cada quien es agente con respecto a la tradición, y no su esclavo. La tradición no debe verse como algo rígido, exento de cambios. De cualquier forma, hágase lo que se hiciera, es imposible mantener una tradición intacta: los individuos cambian, las condiciones históricas también. Ya se dijo que el ser humano requiere llevar a cabo un esfuerzo de comprensión e interpretación de las tradiciones para perpetuarlas, para validar su permanencia. Y en la interpretación se pone el sello personal, generacional y étnico.

Al basarse la persona y la comunidad consciente y activamente en sus tradiciones, se está dando a sí misma la capacidad, autoconfianza y perspectiva que da una referencia histórica y cultural continua, propia, elaborada y validada por sus antepasados. Es tarea de la educación partir de los principios tradicionales del educando, y enseñarle a distinguir los elementos universales de su cultura y los que son específicos a ella. Distinguiendo lo que es una particularidad en la manifestación personal, étnica, regional o nacional de un principio universal, se sientan las bases de una educación que desemboque en una comprensión y respeto efectivo de otras culturas, de otras nacionalidades. Debemos tener conciencia de que ésta no es una tarea sencilla, que requiere un gran

⁶⁹ Vázquez, J. Z., *op. cit.*

esfuerzo de parte de los educadores y la sociedad que aspiren a lograr esta meta.

El ideal de internacionalismo puede entenderse de dos maneras complementarias: como mundialismo o como interculturalismo. El mundialismo implicaría ampliar la acepción de "comunidad" hasta abarcar el mundo entero, inculcar en el individuo un sentimiento de solidaridad con el resto del planeta que le permita ligar sus acciones con el "bien común" de la humanidad. El interculturalismo implica la idea de un mundo compuesto por entidades culturales distintas, cada una con valor propio e intrínseco. El interculturalismo valora las distintas manifestaciones de las potencialidades humanas expresadas como culturas específicas, y busca la comunicación pacífica de las naciones y los grupos humanos intranacionales a través de sus propios códigos culturales. El mundialismo y el interculturalismo, así interpretados, dan cuerpo al ideal de "solidaridad internacional en la independencia y la justicia".

Regresemos a la tarea pedagógica. Para comprender otras culturas, es necesario ir a su fondo. Y en él están las motivaciones, los valores. La educación debe no sólo informar acerca de las características "externas" de una cierta cultura, pues esto no garantiza su comprensión ni su respeto. Recordemos cómo se expone en el Libro de Texto el sistema de castas de la India.

Creo que la clave pedagógica está en hacer ver al educando la relación entre las culturas y sus tradiciones; las culturas y las naciones. El concepto mínimo por comprender, entonces, es el de tradición. La tradición, como se ha visto, es la base de la comunicación social. Y el concepto se comprende cuando se encarna en las tradiciones propias, las que el niño aprende naturalmente en su ambiente. Ahí tiene los principa-

les materiales con los cuales ha de ir construyendo su conocimiento, su personalidad, aspiraciones, convicciones y actos. De ahí partirá para comprender en su espíritu comunidades cada vez más amplias, hasta abarcar al universo mismo, a las generaciones pasadas y futuras. La preservación del patrimonio cultural, las amenazas de la guerra nuclear y de la contaminación de cielo, tierra y mar no pueden importarle de otra manera.

Es por eso impostergable apoyar un sistema educativo nacional que reconozca, valore y apoye las tradiciones propias; que no desperdicie el capital cultural que ha ido validándose y enriqueciéndose a través de siglos de esfuerzos de los mexicanos, que emprenda activamente el rescate del tesoro enterrado desde la Conquista y lo reparta entre los mexicanos no sólo exhibiendo en vitrinas sus aspectos materiales, sino haciendo inteligibles los símbolos y valores que cristaliza. Así emprenderemos pasos importantes hacia nuestra descolonización, y recuperaremos cabalmente la dignidad que nos es propia como seres humanos.

CAPÍTULO V

PROPUESTA PRÁCTICA: EXTENSIÓN Y REDEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL

PROPUESTA PRÁCTICA

A. *Generalización de la educación bilingüe-bicultural*

La extensión de las concepciones y metodologías básicas de la llamada educación bilingüe-bicultural a toda la educación primaria, puede ser la tan buscada fórmula para enriquecer al educando a través de su experiencia en la escuela. Heredero de tradiciones autóctonas propias y otras universales comparadas, aprenderá a integrarlas en una experiencia educativa que reconozca la existencia y el valor de tradiciones de conocimiento familiares, locales, étnicas, regionales, nacionales y universales.

Los encargados de la educación escolarizada para los grupos étnicos mexicanos,⁷⁰ han visto ya que la educación indígena bilingüe-bicultural “supone la presencia de elementos de las culturas indígenas en los contenidos y programas de la educación formal nacional de modo que se garantice una verdadera conciencia del carácter plural de la nación o sociedad global y una similar actitud de respeto y coparticipación en los valores, costumbres, expresiones culturales de los diversos grupos étnicos que componen cada país”.⁷¹ Lo mismo es cierto

⁷⁰ La Dirección General de Educación Indígena (D.G.I.), Subsecretaría de Educación Elemental, S.E.P.

⁷¹ Se citan las conclusiones del I Seminario Nacional de Educación Bi-

de la educación necesaria para un país plurilingüe y pluricultural.

Sin dejar de reconocer el derecho de los grupos étnicos, amplios y variados, a una educación específica según sus necesidades y acorde con su lengua y cultura, podemos generalizar, por medio de la educación, la responsabilidad y el interés de todos en la tarea del "rescate, estudio, fomento y difusión de las culturas indígenas, incluyendo la conservación y/o recuperación de sus lenguas", como paso necesario y urgente para sentar las bases de una educación esencialmente nuestra, descolonizada.

Es necesario, para ello, apoyar acciones educativas tendentes a "valorizar, utilizar y potencializar" las lenguas y los conocimientos de los grupos étnicos en tanto reflejo de una propuesta civilizatoria capaz de mantener una interrelación dinámica y equitativa con las demás culturas de cada país del mundo.

¿Qué acciones emprender en la escuela primaria? Propongamos el estudio de las lenguas y culturas autóctonas desde los primeros grados de la enseñanza, dándole un peso comparable al que se le da en el currículo bilingüe-bicultural diseñado para niños indígenas.

Es preciso reconocer que es equiparable el interés que tienen un niño considerado indígena y otro no considerado así, pero ambos mexicanos, en el estudio de las tradiciones y culturas autóctonas. Lo que varía, son las maneras de transmitir el

lingüe-Bicultural, Oaxtepec, Morelos, 1979, convocado por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC). La DGI ha adoptado las resoluciones de la ANPIBAC (véase por ejemplo, el documento "Reunión nacional de capacitación para la consulta a las comunidades indígenas sobre educación bilingüe-bicultural", México, DGI-SEP, diciembre 1984).

legado autóctono, porque en cada caso el punto de partida será diferente.

En ambos casos, sin embargo, estos conocimientos deben ser presentados de manera que se eviten los vicios señalados en las primeras dos secciones de este trabajo, a saber:

1. Eliminando de la definición del mexicano el papel particular y esencial dado a su "condición mestiza", y poniendo énfasis en su riqueza étnica ancestral.
2. Permitiendo que el niño se apropie tanto del legado occidental como del autóctono, planteándole que le pertenecen a él, y no a indios o españoles caricaturales.
3. Valorando las lenguas y culturas autóctonas como "prouestas civilizatorias" capaces de "mantener una interrelación dinámica y equitativa" con las demás culturas.
4. Considerando a los miembros de esas culturas, de hoy y de ayer, esencialmente como seres humanos, lo que implica la inteligibilidad en principio de sus creencias y actos.
5. Rompiendo con los estereotipos que tiñen de racismo, primitivismo y miserabilismo la apreciación de nuestra cultura.
6. Diseminando el saber de las culturas autóctonas a lo largo y lo ancho del currículo, considerando pertinente su inserción siempre que complemente, confirme o ponga en duda los conocimientos y valores de origen occidental impartidos en la escuela y compartidos por la sociedad.
7. Haciendo propios los problemas que afectan a las comunidades indígenas.

En fin, se darán pasos hacia la descolonización de la educación mexicana reconociendo, demostrando y reforzando el

papel central que en la conformación del ser de los mexicanos, así como sus respuestas culturales a problemas locales y universales, tienen las culturas autóctonas. Para esto es menester superar el papel meramente mítico y decorativo que hoy por hoy se les asigna, a través de los libros de texto gratuitos, en la enseñanza.

B. *Cuestión de principio*

Planteo ahora lo que hasta aquí ha sido un supuesto, e intento dar congruencia a las respuestas parciales que se han venido dando a la postergada pregunta:

¿Por qué integrar amplia y resueltamente las tradiciones autóctonas a la educación de los niños mexicanos?

La apropiación de un patrimonio cultural rico es no sólo fuente de autoconocimiento y autoconfianza, sino también un recurso vital singular, irremplazable. Estamos obligados a brindar a los niños todos los elementos a nuestra mano con los cuales puedan enfrentar un mundo cada vez más complicado; a mostrarles las alternativas culturales existentes para el planteamiento y la resolución de los problemas que les aquejan individual y colectivamente.

En la creación cultural misma, la trasmisión del legado autóctono es imprescindible. Razonemos por analogía: ¿qué sería la cultura occidental sin referencia a sus clásicos? En nuestro país valoramos las manifestaciones plásticas, musicales y literarias de artistas inspirados en el mundo prehispánico, pero no fomentamos tal línea de creación poniendo al niño mexicano en el cauce de esa tradición desde sus primeras lecciones escolares. Si se justifica el estudio de las lenguas muertas por

su influencia sobre las culturas actuales, ¿no se justifica sobradamente el estudio de las lenguas indígenas, gran parte de las cuales sigue desenvolviéndose de manera natural? ¿Cómo evitar que sean en su mayoría los laboratorios extranjeros quienes se interesan, por ejemplo, en la etnobotánica, si desde pequeños aprenden los futuros científicos mexicanos que los conocimientos generados por métodos autóctonos carecen de valor?

Interesa también conservar este legado. A todos nos consta, por una parte, el proceso de destrucción física del patrimonio prehispánico, y por otra, la pérdida de la identidad y orgullo de los mexicanos. El sistema educativo, al no proponerse revertir estas tendencias, está propiciando su acendramiento.

Los educadores mexicanos, entonces, debemos emprender con especial ahínco la tarea de rescatar y recrear el legado prehispánico, las culturas autóctonas, además de verter los resultados de estas indagaciones en un sistema educativo que por designio o desidia nos ha despojado del sustrato de nuestra cultura, de nuestro tesoro nacional. Estamos perdiendo una forma válida de orgullo; inclusive —más importante aún— estamos perdiendo las claves para entendernos y hacernos a nosotros mismos.

C. Una estrategia: cursos de lengua y cultura

Plantear la generalización de la educación bilingüe-bicultural, conlleva un cambio en las actitudes y estrategias de una educación planteada hasta ahora monolíticamente, en la cual la educación indígena ha jugado un papel marginal. Por ello, la enseñanza de las lenguas indígenas, fuera del sistema especializado, no ha tenido ningún lugar.

Al mismo tiempo, los proyectos de educación bilingüe-bicultural proliferan en nuestro país. Con docilidad se acepta implantar, en el espíritu del niño, el conocimiento y la apreciación de tradiciones, culturas y valores ajenos, a menudo incluso perjudiciales a su sociedad. En ocasiones, el daño nace al fincar el niño su orgullo en el conocimiento de esa otra cultura acerca de la cual siente, en el fondo, que nunca llegará a dominar por no serle propia.

Interesa, y es posible, por lo tanto, dar a los niños los elementos de su cultura. Es necesario echar mano de todos los recursos posibles, imaginar alternativas que se irán planteando solas si se valora cabalmente el legado autóctono.

De entre muchas estrategias posibles, presento aquí una manera de instruir en y acerca de lenguas y culturas: los tradicionales cursos de idiomas.

D. Ejemplo: curso de náhuatl por radio

Un curso de idioma proporciona al estudiante una experiencia en la cultura y no sólo acerca de la cultura. Los objetivos generales esperados de esta experiencia son que el estudiante:

1. adquiera conciencia de la interacción entre lengua y cultura;
2. adquiera elementos para convivir mejor en la sociedad pluricultural en que se encuentra;
3. desarrolle una actitud positiva hacia los elementos autóctonos de su cultura.

Dado que la mayoría de los maestros no están capacitados para llevar a cabo la instrucción de lenguas indígenas, es necesario recurrir a apoyos tecnológicos como las grabaciones, la televisión y el radio.

Características del curso

1. Contenido. Los materiales se organizan en un número reducido de temas con carácter sociolingüístico. Se utilizan textos clásicos y contemporáneos.
2. Método. Se busca respetar tres reglas: ir de lo conocido a lo desconocido por el estudiante (se hace un esfuerzo por usar el conocimiento que él ya tiene, y ponerlo en una nueva perspectiva, sintetizando así conocimientos nuevos), evitar el método de exposición nosotros/ellos, y partir del principio de que la lengua y la cultura nahuas nos son inteligibles porque son nuestras.
3. Independencia de las unidades. A pesar de tener rasgos programados, y de que el estudiante ideal siga el curso unidad por unidad, el curso está estructurado en unidades independientes, valiosas en sí. Esto responde a la necesidad de captar a radioescuchas incidentales.
4. Material de apoyo. Los materiales impresos complementan cada unidad con lecturas, ejercicios adicionales, ilustraciones y apoyos visuales que forzosamente están ausentes de una radioemisión.
5. El formato y la duración están en función de las condiciones de producción. Se recomienda únicamente guardar equilibrio entre el material lingüístico y el sociológico.

UNIDADES

I. Saludos en náhuatl

Se presentan y comparan los saludos en náhuatl. A través de las reglas de uso honorífico, se exploran las relaciones

sociales que llevan implícitas. Al estudiante se le pide que piense acerca de las implicaciones de los saludos en castellano.

Material de apoyo. Se informa al estudiante acerca de la escritura náhuatl. Este sistema se compone de ideogramas, pictogramas, fonogramas y sus combinaciones. El alfabeto traído por los españoles se usó para recoger antiguas tradiciones. Por lo tanto, los "viejos" textos nahuas comparten las "irregularidades" ortográficas y características de los textos españoles de ese tiempo.

II. *Términos toponímicos*

Un término locativo puede expresar tanto una realidad geográfica (características físicas, flora, fauna, etcétera) como una realidad histórica y humana. En un término toponímico se expresan, muchas veces, actitudes y proyectos. Son, por lo tanto, culturales.

Prácticamente, cada rincón de la ciudad de México (y gran parte del país) tiene además de un nombre en castellano, un nombre náhuatl conocido por todos. Éste es el vocabulario que debe aprovecharse. Lingüísticamente, el análisis de estos nombres da al estudiante el conocimiento de una lengua aglutinante.

Un aspecto notable de esta lengua es su uso de la metáfora. Tras la presentación de metáforas como:

in cueitl, in huipilli (falda, blusa): "mujer"

o

tictetezoa inchalchibuitl (literalmente: rayas el jade)

tic-huabuanzoa inquetzalli (literalmente: rasgas la pluma del quetzal) "maltratas algo precioso, deshonoras algo precioso",

se ayuda al estudiante a explorar los significados y actitudes incrustados en los nuevos nombres de la ciudad de México, los usos de las metáforas y cómo se “arman” éstas.

Material de apoyo. La tradición de los códices, quién los ha interpretado, dónde están, etcétera.

Como repaso: ideogramas, pictogramas y metáfora.

III. Colores

Deidades, colores y puntos cardinales están asociados. El estudiante conoce algunos nombres del panteón azteca. Se explica la continuidad del pensamiento religioso mesoamericano hablando de “Tláloc”, o la reunión del hombre con la divinidad en el ejercicio de la creación.⁷² Se encamina al estudiante a entender hoy el significado del uso de los colores en nuestra cultura. Se da lectura a un texto contemporáneo en el cual la clave del significado está en el uso de los colores. Se pide que imaginen la reacción de un “antiguo mexicano” al oír este pasaje.

Material de apoyo. Texto de la creación de *Histoyre du Mechique*. Cuadro iconográfico de Covarrubias donde se muestra el desarrollo plástico de una idea, dos serpientes y un ser humano en unidad.⁷³

⁷² Véase de Rubén Bonifaz Nuño, *Imagen de Tláloc. Hipótesis iconográfica y textual*. Instituto de Investigaciones Estéticas e Investigaciones Filológicas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

⁷³ Para esta interpretación y el material de apoyo, véase de Rubén Bonifaz Nuño, *Hombres y serpientes*. Seminario de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

IV. Sistema numérico

El sistema de numeración azteca tiene como base la veintena. Se presentan los primeros veinte numerales y los nombres de las unidades vigesimales. El sistema de cuenta cambia al llegar al 399; esto es, $380 + 19$.

Este asunto se relaciona con el sistema calendárico. Se exploran las "irregularidades" que surgen al contar el tiempo cósmico en el calendario azteca (estación "bisiesta"), sus consecuencias, y la manera como los aztecas las asumieron simbólicamente. Se informa a los estudiantes acerca de las irregularidades del calendario de 365 días, y se les invita a pensar en el significado de las celebraciones de Año Nuevo que han vivido. Se explora la visión cosmogónica expresada en la Leyenda de los Soles.

En la segunda parte de esta unidad, se presenta a los estudiantes aspectos de este sistema que no existen en el sistema decimal. Ciertos sustantivos se combinan con numerales para contar objetos de distintas clases y formas. Resurge así el tema de la metáfora, por ejemplo, *tetl* (piedra) denota objetos redondos. *Centetl* es una "cosa redonda". Se discuten las "irregularidades" ortográficas que surgen al aglutinarse palabras, debido a la eufonía; se contrastan ejemplos en castellano y en náhuatl. Se da lectura a un poema náhuatl y su traducción.

Material de apoyo. Se ilustra la representación de los numerales aztecas. Se explica el valor posicional y la orientación, contrastándolo con el del sistema numérico que manejan los estudiantes.

Se da lectura al texto donde se habla de los presagios funestos que anteceden a la llegada de los conquistadores españo-

les (*Visión de los vencidos* de Miguel León-Portilla). En estos pasajes hay cuentas de objetos. Se pide a los alumnos que traduzcan frases como "veinte filas de objetos redondos" a una sola palabra en náhuatl. Para repasar esta unidad, las siguientes contienen referencias al sistema numérico temporal. Además, cada unidad se identifica con guarismos romanos, arábigos y aztecas.

V. *Términos de parentesco*

En esta unidad se estudia la estructura de la familia, tanto en la sociedad azteca como en su panteón. El catolicismo implica también un esquema familiar con lazos de parentesco complicados.

Material de apoyo. Se ilustra la manera como los antropólogos trazan las relaciones de parentesco.

VI. *Nombres de animales y plantas*

Los niños ya conocen los nombres de ciertos animales y plantas. Se estudian los rasgos morales asociados a plantas y animales en la literatura (sagacidad, ferocidad, elegancia), y se relacionan con la selección de nombres propios. Se subrayan las diferencias de género haciendo hincapié en el peligro de extinción de ciertas especies.

La dieta de los antiguos y modernos mexicanos nos dice mucho de la flora y la fauna de su región, así como de la organización social en que se basan ciertos hábitos alimentarios. Éstos se estudian aquí. Se habla del respeto que el ser

humano debe a la naturaleza y se ilustra el humanismo prehispánico.⁷⁴

Material de apoyo: ilustraciones de especies ya extintas o en peligro de extinción. Cifras y datos al respecto.

VII. *Puntos de referencia en el hábitat*

En esta unidad se explora la vida material al analizar los espacios en que se lleva a cabo la vida diaria: mercados, escuelas, templos, etcétera.

Los canales jugaron un gran papel en la vida de la urbe. Se pide a los alumnos imaginen las consecuencias de tener canales otra vez.

Material de apoyo: mapas del centro de la ciudad con figuras recortables, de manera que se puedan superponer edificios antiguos y contemporáneos.

VIII. *Las palabras viajan y cambian*

Dada su organización, los aztecas pudieron influir en diferentes grupos. En este proceso, el náhuatl se aceptó como *lingua franca* en un gran territorio. Con la llegada de los

⁷⁴ Véase en "El humanismo prehispánico" de Rubén Bonifaz Nuño, la reflexión siguiente: "[...] la idea occidental de humanismo, al considerar al hombre fin de lo existente, supone que el mundo está hecho para servir al hombre; éste, con esa conciencia, al saberse finalidad última de todas las cosas, se atribuye la facultad de servirse de ellas, de explotar la realidad en su propio provecho. [...] El hombre, al concebirse como el único ser digno de tomarse en cuenta, se ha convertido en el supremo destructor, en algo como una plaga, amenaza máxima de cuanto se aquieta o se mueve en torno suyo". *El humanismo en México en las vísperas del siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, pp. 41-55.

españoles, palabras nahuas viajaron hasta Europa y Asia. A menudo, la nueva realidad no se comprendía.⁷⁵

Más abstractas que las palabras, las formas, los ritmos y las entonaciones del náhuatl marcaron el español hablado en México.

Se pide a los estudiantes inferir las influencias nahuas.

IX. *Mundos y palabras mueren*

En esta unidad se presentan los problemas de la extinción de una lengua y de grupos lingüísticos. Se presentan asimismo los temas del efecto del "prestigio" de una lengua, o un grupo, en su supervivencia cultural. En esta última unidad se invita y reta a los niños a aprender más acerca de otras lenguas y culturas, especialmente las autóctonas, así como a tomar una actitud abierta en nuestra sociedad plurilingüe y pluricultural. Aquí termina el curso introductorio; pueden considerarse otras estrategias de nivel más avanzado.

⁷⁵ Para un ejemplo documentadísimo de este fenómeno, véase de Eduardo Pérez Fernández "Peras y aguacates", *Chicomóztoc*, Boletín de Estudios Prehispánicos para la Descolonización de México, núm. 1, septiembre de 1988, pp. 27-49.

ÍNDICE

Introducción	7
CAPÍTULO I	
El ser de los mexicanos en el Libro de Texto: <i>Metáfora del mestizaje</i>	11
CAPÍTULO II	
Metáfora de las dos raíces	25
CAPÍTULO III	
Consecuencias: Una educación colonizada	41
CAPÍTULO IV	
Propuesta teórica: Enseñanza con base en tradiciones del educando	57
CAPÍTULO V	
Propuesta práctica: Extensión y redefinición de la educación bilingüe-bicultural	73
	89

Mexicanidad y libro de texto gratuito, editado por la Dirección General de Publicaciones, se terminó de imprimir en IMPRENTA ALDINA el mes de abril de 1992. Su composición se hizo en tipo Garamond de 12:14, 12:12 y 8:10 puntos. La edición consta de 2 000 ejemplares.