



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
ESCUELA DE POSTGRADO



EL LUGAR DEL INDÍGENA EN LA POLÍTICA MEXICANA DE ALFABETIZACIÓN  
Un análisis crítico de las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües  
(1944-1949)

Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos

Autora: Julieta Vivar Payas  
Profesora: Claudia Zapata Silva

Santiago, 16 de abril 2012

## *Dedicatoria*

A mis padres Ricardo y Gerta, y a iaia Rosa por su apoyo incondicional;  
a mis hermanas Cata y Rosa;  
a mi compañera de vida, Andrea;  
y a mis amigas a la distancia: Valeria y Alma.

## *Agradecimientos*

Mis más sinceros agradecimientos para Claudia Zapata, mi profesora guía. Van también para Danielle Zaslavsky y Guillermo Palacios, auténticos guías en ruta y pepes grillo durante mi estadía de investigación en El Colegio de México. Agradezco muy especialmente a Maria do Rosário Longo Mortatti, profesora de la UNESP de Marilia, Brasil, por abrirme tan afectuosamente las puertas de su Centro y compartir conmigo su pasión por el saber.

*yo ya se  
yo ya leo  
mi ojo mira  
sabe mi mano  
esa era la meta  
mi sol salió  
yo ya se. yo ya leo  
mi ojo mira. sabe mi mano  
esa era la meta. mi sol salió*

“Cartilla bilingüe”,  
México s.f.

## Contenido

Resumen .....	6
Capítulo I. Introducción.....	7
Propósitos de la investigación .....	7
Procedimiento.....	9
Perspectiva teórico metodológica .....	12
Capítulo 2. Elementos para la comprensión del contexto.....	18
Antecedentes históricos de la política lingüística en México .....	18
Los efectos de la crisis económica de 1929 y los impactos de la postguerra en el nacionalismo revolucionario .....	25
Indigenismo en México y la construcción oficial del “problema indígena” .....	34
Lengua y nación en México.....	46
Políticas educativas indigenistas: la Campaña Nacional contra el Analfabetismo .....	53
Capítulo 3. Análisis crítico de las Cartillas de alfabetización para indígenas .....	62
Reconociendo la paratextualidad .....	62
La Cartilla por dentro: lecciones y métodos .....	66
El lugar del indígena en la Cartilla otomí-español .....	81
Los créditos, ¿por qué eran tantos y tan importantes?.....	95
¿Cartillas que no sirven para alfabetizar? .....	98
Conclusiones.....	101
Bibliografía.....	104

## ***Resumen***

El propósito de esta investigación era comprender el lugar que el Estado mexicano asignaba a la población indígena en su proyecto de nación durante la década de 1940, a través del análisis crítico de los primeros textos bilingües diseñados para la alfabetización de indígenas. Las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües fueron distribuidas entre los años 1944 y 1949 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho en el marco de la gran Campaña Nacional de Alfabetización.

El análisis crítico consistió en abordar el contexto de producción de dichas Cartillas con el objetivo de develar el contexto político y económico así como el entramado de actores que hicieron posible la política nacional de alfabetización de indígenas. Esta aproximación histórica fue complementada y contrastada con un análisis crítico del discurso del método de alfabetización, sobre la estructura de la Cartilla y sus componentes paratextuales.

La investigación concluye que las Cartillas nunca buscaron una alfabetización plena, sino que solo buscaban sacar al indígena de la oralidad. El lugar del indígena dentro del proyecto modernizador estaba asegurado solo si éste se convertía en campesino mexicano. En términos curriculares ello significaba saber expresar en español su realidad en términos materialistas y sin particularismos, y compartir una unidad cívica con el resto del país.

Las Cartillas instalan discursivamente que cualquier indígena, de cualquier etnia, desde cualquier lengua, puede tomar el camino de la plena nacionalidad. Este camino conduce hacia la modernidad, donde las diferencias culturales significativas se anulan en favor de las diferencias de clase. Dicho camino se hace siempre en la lengua nacional, el español, y no existe retorno posible.

## ***Capítulo I . Introducción***

### ***Propósitos de la investigación***

El propósito de esta tesis ha sido comprender el lugar que el Estado mexicano asignaba a la población indígena en su proyecto de nación durante la década de 1940. La cuestión del lugar asignado surge a partir de un encuentro en 2008 con dos cartillas de alfabetización bilingüe para indígenas, y la intuición de que éstas condensaban el discurso del gobierno de la década de 1940 respecto al rol que debían jugar los pueblos indígenas en el proceso de consolidación del modelo de desarrollo capitalista en el país.

En los primeros borradores del proyecto de tesis me propuse estudiar críticamente el contexto institucional de producción de las dos cartillas que tenía a la mano. Cuando avancé en la revisión de fuentes, el propósito tomó cuerpo y se consolidó al constatar que no eran sólo dos las cartillas que habían sido editadas, sino cinco, y que en conjunto conformaban la primera serie de textos para la alfabetización de indígenas monolingües de la historia mexicana.

Dicha serie salió a la luz en el marco de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, impulsada por el entonces presidente Manuel Ávila Camacho (periodo 1940-1946), y no cabe duda de que fue la primera política educativa de nivel nacional del periodo post revolucionario que promovió la alfabetización en lenguas indígenas como un objetivo intermedio para castellanizar. Este particular método se llamó castellanización indirecta.

Los estudios sobre alfabetización en México han obliterado en general dichas Cartillas de Alfabetización, no porque carezcan de importancia histórica, sino porque la mala evaluación que recibieron en su momento provocó finalmente que los investigadores no repararan en ellas. Durante el desarrollo de esta investigación no hallé ni un solo estudio

evaluativo sobre la cartillas, ni sobre el método de castellanización indirecta, y tampoco estudios de recepción, que sometieran a revisión las fuentes de la época.

Desde una perspectiva histórica, los indígenas de México han sufrido al menos dos conquistas, una en el momento del contacto en el siglo XV, y la otra cinco siglos después durante el periodo de republicano (Zermeño, 2000). La diferencia entre ambas radica en los instrumentales político-discursivos y técnico-científicos. Mi tesis es que la política educativa indigenista de la década de 1940 constituye uno de los instrumentales utilizados para la segunda conquista del indio en México.

Esta investigación presenta, en primer lugar, una descripción del contexto económico y político en que se enmarca la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, con el objetivo de desentrañar los fundamentos sobre los que se levanta el discurso del analfabetismo como problema nacional. La hipótesis planteada al respecto es que la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, y específicamente su producción pedagógica, no fue un fenómeno aislado, sino que respondía a y dialogaba con el contexto político, económico e intelectual tanto nacional como internacional.

Posteriormente realizo un repaso de la historia del indigenismo en México y la fuerza de su ideología en las políticas públicas sobre la lengua. En esa sección pongo especial énfasis en los científicos indigenistas (antropólogos y lingüistas), cuyas tesis culturalistas fueron acogidas por los gobiernos revolucionarios (aquellos que surgieron después de la Revolución Mexicana), e incorporadas en las políticas educativas que perseguían la integración del indio a la nación.

Esta revisión apunta a la tesis de que el reconocimiento de la diversidad lingüística que se da a través de la Campaña no habría sido posible sin la fuerza movilizadora del indigenismo en general y la antropología culturalista en particular, cuyos científicos participaron activamente en el diseño y puesta en práctica de las políticas públicas de la época.

El tipo de reconocimiento lingüístico y cultural de la Campaña responde a necesidades políticas y económicas. Los gobiernos revolucionarios buscaron de forma creciente el desarrollo económico por la vía de la industrialización y el mejoramiento agrícola; y para ello necesitaba integrar en una sola masa uniforme de campesinos a los grupos indígenas, que vivían al margen del sistema económico y cultural. Mi tesis consiste en que la política de alfabetización para indígenas demarca a nivel discursivo el camino para la integración no problemática de una masa campesina homogénea y fiel a los valores de una patria unificada. Para la formulación de esta tesis me apoyo en las conclusiones del historiador mexicano Guillermo Palacios, quien explica que:

...la integración nacional no era apenas la integración de los indígenas y de los campesinos en las corrientes de la cultura moderna, urbana, industrial; no era tan sólo la construcción de conductos de comunicación intelectual –la expansión de la alfabetización- y física –el trazado de caminos [...] era también la implantación de un trabajo colectivo de socialización (Palacios, 1999: 40)

Aunque el estudio se refiere a la serie completa de Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües, el análisis crítico del discurso estará centrado en una de ellas, la *Cartilla de Alfabetización para Indígenas Monolingües de la Lengua Otomí*, con el objetivo de desentrañar en ella la representación del indio que ahí aparece, así como el lugar que, según ésta, habrían de ocupar los indígenas en el proyecto nacional, y las estrategias con que el texto controla esos discursos.

### ***Procedimiento***

Hacer historia de México en Chile implicó algunas dificultades para mi investigación, especialmente por la particularidad de mi tema de estudio, y el hecho de no tener toda la información a mano. Sabía que la distancia geográfica jugaría en contra de los alcances de mi proyecto. Lo que desconocía entonces era que buena parte de la hemerografía y de la literatura fundamental indigenista estaban ya en la biblioteca de la Universidad de Chile, gran parte en la colección del D. Alejandro Lipschutz, con lo que pude adelantar

significativamente el trabajo antes de emprender mi viaje a México para la recolección de información.

Primero me dediqué a construir la historia de la alfabetización indígena sólo a partir de las fuentes de la época (o fuentes primarias) que era lo que tenía a disposición en Chile. Y no fue sino hasta mi viaje a México que tuve acceso a revisiones históricas del periodo y a estudios más actuales sobre el tema. Ahí logré reunir mis dos cartillas con el resto que componía la serie de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, y me encontré con un corpus amplísimo de Cartillas de Alfabetización Indígena (más de trescientas) en otras lenguas y dialectos, de otras autorías y diversas manufacturas. Gracias al inmenso apoyo y buena disposición de los bibliotecarios de El Colegio de México, pude estudiar mi serie minuciosamente y compararla al mismo tiempo con otras cartillas para establecer su especificidad dentro del *corpus* completo.

Las conversaciones con Cecilia Greaves, Danielle Zaslavsky y Guillermo Palacios fueron determinantes para orientar mi búsqueda bibliográfica sin perderme en el mar de información sobre historia del siglo XX en México y dar coherencia a los fragmentos recopilados en Chile.

El trabajo de investigación bibliográfica realizado en México se plasma hoy en el primer bloque de esta tesis bajo el título “Elementos para la comprensión del contexto”, y constituye la revisión del contexto de producción de mi objeto de estudio, la serie de Cartillas, desde la perspectiva institucional. En este capítulo procuré abarcar el conjunto de actores, su nivel de participación y roles en la construcción y reproducción de los discursos sobre la política lingüística, en particular sobre cierta utilidad y sentidos del alfabetizar que hizo posible, en 1944, la edición de textos pedagógicos bilingües diseñados exclusivamente para indígenas.

Ya en Chile, me dediqué a integrar comprensivamente a su contexto la serie de cartillas, en tanto práctica social, pues lo que me interesaba era comprender de forma situada el proceso de construcción del discurso sobre el lugar del indígena en el proyecto nacionalista mexicano. Con la ayuda de Teun Van Dijk, mi tarea se abocó a comprender la serie como

parte constitutiva del contexto local, global y cultural, así como sus efectos en la producción social de los sentidos sobre el lugar del indígena y sobre el analfabetismo como problema.

Establecidos los sentidos y efectos de la serie como un todo y la estructura y semántica del conjunto, decidí emprender un estudio de caso sobre la Cartilla Otomí-Español para profundizar en aquellos aspectos temáticos que fueron apareciendo como relevantes.

Es importante señalar que en el proyecto de investigación había propuesto el estudio en profundidad de la serie completa de Cartillas, bajo el supuesto de que el carácter de serie estaba fundado en contenidos, lecciones, ilustraciones y método, todos ellos iguales, aun cuando fuera en diferentes lenguas indígenas.

Sin embargo, al revisar cada uno de los libros de texto de la serie, me encontré con cinco libros con portada y contraportada idénticas, así como con similitudes importantes en las lecturas cívicas finales, pero con grandes diferencias en cuanto a contenidos, lecciones, ilustraciones y método de alfabetización propuesto.

Me dispuse entonces a analizar las características particulares de la serie, y someter a análisis crítico del discurso la Cartilla Otomí-Español, la Cartilla que a mi juicio podía caracterizar de mejor manera a la serie completa. Como ya se dijo anteriormente, este análisis se ve reflejado en el segundo bloque de la tesis. Hasta donde pude investigar, de esta Cartilla no se hicieron ediciones paralelas (como sí fue el caso de la Cartilla Tarasco-Español, de la que existieron dos versiones paralelas), y la filiación institucional estaba explícita en las páginas interiores, lo que facilitó su caracterización.

Me interesaba comprender los efectos y el modo en que el lugar del indígena en el proyecto nacional se develaba en la primera producción pedagógica de la época que los reconocía culturalmente como objeto de políticas de educación. El procedimiento seguido en este estudio siguió los principios del Análisis Crítico del Discurso del teórico Teun van Dijk (2000) y la metodología por él descrita para desarrollar análisis crítico en la obra

*Estructuras y funciones del discurso* (Van Dijk, 1996). La metodología se detalla en el capítulo siguiente.

### ***Perspectiva teórico metodológica***

Desde un punto de vista socio lingüístico, la palabra alfabetizar tiene muchas más implicaciones de las que su propia morfología describe. La escritura alfabética es para la cultura occidental moderna lo que la escritura ideográfica a la cultura oriental o los sistemas orales a los pueblos originarios de América, es decir, como tecnologías de comunicación, constituyen maneras dinámicas e históricamente determinadas de conocer el mundo y situarse en él: “más que cualquier otro invento particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (Ong, 1987: 81).

En su relación intrínseca con la cultura a la que pertenece, la escritura alfabética cumple una doble función: dan forma a la cultura y, a la vez, toman vida gracias a ella:

...su servicio esencial es objetivar el habla, suministrarle al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles. De este modo el habla puede transmitirse a través del espacio y preservarse a través del tiempo [...] las potencialidades de este instrumento de comunicación afectan toda clase de actividades humanas: políticas, económicas, legales y religiosas (Goody, 1996: 12).

Por ello se dice que en el mundo contemporáneo la escritura alfabética da forma a nuestra cultura porque organiza los saberes en ella y los difunde eficazmente. La escritura alfabética, como forma de saber, permea en las sociedades determinando gran parte la captación de la realidad y su representación (Gruzinski, 1991), no sólo a través de lo que está escrito, sino también a través de referentes visuales e incluso sonoros.

En realidad, esta gran capacidad de la cultura escrita hace que a lo largo del tiempo, el sentido de alfabetizar no haya sido siempre el mismo y que implique mucho más que la estricta enseñanza de la técnica de la lectura y la escritura como mecanismos de expresión.

Aprender a leer y escribir no consiste únicamente en adquirir una habilidad para descifrar de códigos. En la década de 1940, la alfabetización era considerada como un proceso cognoscitivo y social que permitía vehicular los valores que transmitía el nacionalismo pujante, y por lo tanto consistía sobre todo en enseñar un modo de vida y de situarse en el mundo.

La escritura como tecnología es a su vez una potente herramienta de poder, Jack Goody así lo explica: “Las prácticas restrictivas de este tipo (restringir la circulación de libros) tienden a surgir cuando algunas personas tienen interés en conservar el monopolio de las fuentes de poder” (Goody, 1996: 21).

Pero la cultura letrada ha fundado su razón de ser no sólo en el conocimiento de la escritura, sino en ciertos manejos privilegiados de las herramientas de la lectura y la escritura como la manera adecuada de participar en la creación y recreación de sí misma y de su historia. Por medio de estos manejos que “son sin duda uno de los principales ejes de diferenciación social en las sociedades modernas” (Goody, 1996: 67), la cultura letrada va actualizando la tecnología, manteniendo su vigencia y los modos de transmitirla.

Este manejo está inspirado en los principios del Poder de “concentración, elitismo y jerarquización”, bajo los cuales Ángel Rama vio el encumbramiento de la escritura y la conformación de una lengua pública –que llegaba al registro escrito, y la lengua popular, que se mantenía en una oralidad periférica que correspondía al uso de lenguas indígenas (Rama, 2004: 71-76).

Enseñar a leer y a escribir puede ser una operación mecánica, y puede no serlo; todo depende del método entendido en un sentido amplio y contextual: “los métodos para alfabetizar a las jóvenes generaciones tienen que ver con las concepciones que cada época se hace de la lectura y las representaciones legítimas de la cultura escrita (o sea del “saber leer”)” (Chartier, 2001: 147).

Por lo tanto, la historia de la lectura revela que no podemos comprender el proceso de alfabetización como un *continuum*, porque no es una cuestión de grado de alfabetización o

de cercanía con las competencias de lectura y escritura, sino que cada época ha entendido de forma diferente la lectura y la escritura (Chartier, 2001: 173), y les ha dado sentidos muy distintos (basta saber, por ejemplo, que en sus comienzos la lectura y la escritura se entendían como habilidades tan diferentes que habían de enseñarse de forma separada<sup>1</sup>); de la misma manera, diferentes han sido los objetivos que se persiguen con el dominio de la técnica, que varían de una época a otra, y con ello las epistemologías, las técnicas y los métodos. Aunque bien podríamos decir que aunque la causa estructural del analfabetismo ha sido la misma siempre: la desigualdad en el acceso a la palabra, en el sentido de Paulo Freire (Freire, 1968).

La tesis planteada en esta investigación exige de nosotros adoptar una perspectiva crítica, y tomar distancia de aquellas teorías y prácticas que entienden los discursos como fenómenos autónomos de la realidad (ya sea en sus modos o efectos). En primer lugar porque, aun cuando la Secretaría de Educación Pública de México actuara como mandante y autora oficial de los textos pedagógicos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, éste fue un esfuerzo educativo pedagógico en el que confluyeron otros actores con poder.

En segundo lugar, porque los que participan en su producción actúan políticamente siguiendo un parecer personal o colectivo en plena consonancia con el mundo que les tocó vivir: imbuido de imaginarios sociales respecto al lugar del indígena como sujeto de alfabetización, y la relevancia de la política de alfabetización indígena en el proyecto más amplio de construcción de identidad nacional.

Para poder operacionalizar esto, me sostengo de la tesis respecto a la naturaleza de los discursos de Grínor Rojo: “los discursos que habitan un texto se relacionan hacia adentro,

---

<sup>1</sup> Según Anne-Marie Chartier, la alfabetización no siempre consideró lectura y escritura como partes de un mismo proceso. En la Francia del siglo XV, la escritura tenía un rango mucho más elevado que la lectura; se la consideraba una tecnología compleja y tenía sus propios métodos de enseñanza. En aquella época la lectura y la escritura no eran habilidades que se consideraran complementarias, como se concibe hoy en día. En términos de precio, lo más barato era aprender a leer, después aritmética, y el desembolso mayor se hacía para aprender a escribir, porque era la técnica más exclusiva. La acción de leer no era necesariamente un acto que implicara comprensión de la lectura, o no se perseguía eso en primera instancia. Por otra parte, no había textos especiales para aprender a leer, sino que se utilizaban textos religiosos para la enseñanza de niños y adultos.

entre ellos, y hacia afuera, con otros discursos” (Rojo, 2001: 43). En este sentido, no trabajo las cartillas como un mero producto cultural de sus creadores, sino como un discurso que transita en un contexto político, cultural y social y que en ese transitar dialoga, no sólo hacia adentro, sino hacia afuera con otros discursos contemporáneos, entre ellos los discursos sobre el nacionalismo en México de mediados del siglo XX, discursos presentes sin duda en los actores involucrados en la creación de las Cartillas.

Como metodología he adoptado la perspectiva de análisis crítico de Teun Van Dijk (Van Dijk, 1996, 2000), así como de otra de las exponentes más relevantes de la perspectiva: Ruth Wodak (Wodak & Meyer, 2003), cuyos conceptos clave describiré a continuación.

Para Ruth Wodak, el lenguaje no tiene poder en sí, sino que lo obtiene por el uso que las personas poderosas hacen de él. Las personas poderosas lo son, entre otras cosas, porque reproducen en sus acciones y su lenguaje las desigualdades, teniendo los medios y la oportunidad para mejorar las condiciones vigentes (Wodak & Meyer, 2003: 17).

Esta perspectiva se adapta muy bien a la naturaleza de los discursos pedagógicos de la década de 1940 en México porque, como veremos, las Cartillas de Alfabetización para Indígenas eran textos diseñados por los departamentos gubernamentales en colaboración con organismos paraestatales, quienes consideraban que la educación era un medio fundamental para la homogeneización de la población, uno de los pilares de la unidad nacional.

No obstante, es relevante destacar que las Cartillas no sólo revelan o confirman las estructuras e instituciones sociales y políticas dominantes, sino que en su propuesta metodológica de alfabetización nos revela que sirvió también para desafiarlas. Desde la perspectiva del análisis crítico, no es extraño pensar que un texto pedagógico oficialista pueda ser muy conservador y muy progresista al mismo tiempo: en su tiempo, las Cartillas fueron una verdadera arena de combate.

Muchos intereses personales y de grupo entraron en juego, junto con los objetivos explícitos o manifiestos, o a pesar de ellos. Los intereses del Presidente que promovió la

política, de las instancias de gobierno involucradas, los intereses de la dependencia gubernamental que desarrolló el producto en cuestión, de su Director, de los pedagogos, lingüistas y etnólogos involucrados; y de las interpretaciones locales sobre el lugar del indígena en el proyecto nacional, así como sobre el sentido de alfabetizar a los pueblos indígenas y las cuestiones centrales que habían de ser incluidas en los textos pedagógicos de alfabetización. Todos ellos, además, jugando en un contexto posrevolucionario en el que la integración nacional era una deuda, que sólo podría pagarse por medio de “resolver la dualidad inocultable de una entidad nacional partida entre cultura urbana moderna y una cultura campesina, en general ajena a los cambios desatados por la Ilustración y por la Revolución Industrial.” (Palacios, 1999: 34)

No pretendo investigar las motivaciones personales como actos psicológicos, ni las conductas sociales como ideológicos, sino explicar por qué los actores dicen lo que se dice en las Cartillas, qué pretendían significar las Cartillas y cómo se pretendía que su discurso fuera recibido o comprendido. Todo ello considerando el contexto social, político e ideológico que se vivía en la década de 1940 en que se emprendió la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

Para lograr esto, estudié el sentido global del discurso contenido en las Cartillas de alfabetización para indígenas en términos de macroestructuras semánticas (Van Dijk, 1996), las cuales se expresan en secuencias de oraciones y de ilustraciones, y da cuerpo al significado global del discurso pedagógico representando la esencia de lo que éste sugiere, ofrecido como un todo coherente engrapado entre tapa y contratapa, Van Dijk lo explica de la siguiente manera:

Si queremos especificar el sentido global de un discurso, tal sentido debe derivarse de los sentidos de las oraciones del discurso, esto es, de la secuencia proposicional que subyace en el discurso (Van Dijk, 1996: 45)

El análisis crítico del discurso se completa cuando se estudian las condiciones y funciones sociales del discurso presente en las Cartillas, es decir, qué rol jugaron las condiciones de producción y otros elementos del contexto social en la elaboración del discurso:

...el discurso no puede y no debe estudiarse separadamente de sus varias clases de contextos. Poco puede comprenderse de las diferentes propiedades “internas” del discurso en los niveles semántico, pragmático y estratégico si ignoramos el papel de las condiciones, las funciones, los efectos y las circunstancias de la producción y de la comprensión del discurso (Van Dijk, 1996: 113)

En su calidad de libros de texto, o libros pedagógicos, la selección de textos e ilustraciones en cada una de las Cartillas, y en la serie, responde a una decisión situada que busca controlar la comprensión y persuadir sobre el sentido, la importancia y la manera de alfabetizarse a través de la presentación de un “*mundo posible* [...] en el que los hechos existen en un momento en particular” (Van Dijk, 1996: 28). Esta forma característica le da al libro de texto la coherencia necesaria para que podamos indagar en él nuestro objetivo de investigación, cual es el rol del indígena en el proyecto nacional de esos años.

Por cuestión de tiempo y extensión, se optó por realizar el análisis del discurso sobre el rol del indígena en el proyecto nacionalista solamente a partir de aquellas partes del texto que están definitivamente en el control consciente de los hablantes, y son: las manipulaciones del poder a través de tipos, formas y estrategias de argumentación a través de las ilustraciones y texto; la composición de los textos; simbolismo colectivo y uso de metáforas; los actores y las referencias a imaginarios colectivos.

La decisión sobre qué aspectos observar se funda en la tesis de que las estrategias de construcción y control del discurso sobre el lugar del indígena en el proyecto nacional se configuran discursivamente tanto a nivel superestructural en el método de alfabetización, los elementos del paratexto y la distribución de las lecciones que entregan serialidad al conjunto de la serie; como a nivel de la macroestructura, en los aspectos semánticos y la configuración de los temas del discurso. (Van Dijk, 1996)

Los puntos de atención en la Cartilla Otomí-Español fueron: tipos y formas de argumentación visual a través de las ilustraciones (especialmente en la parte en lengua indígena), lógica intrínseca y composición de las lecciones, simbolismo colectivo, uso de metáforas en el lenguaje y contextos gráficos y las referencias a imaginarios colectivos de carácter nacionalista.

## *Capítulo 2. Elementos para la comprensión del contexto*

### *Antecedentes históricos de la política lingüística en México*

Al repasar la historia de la educación y de la lectura en México nos damos cuenta de que la enseñanza de las letras no tuvo siempre los mismos objetivos. En este capítulo veremos además que en la historia de la Nueva España hubo periodos en que se privilegió la alfabetización en latín, en otros se privilegió el castellano, y en otros la alfabetización en lengua indígena. Lo anterior es señal de que no siempre se alfabetizó a los mismos grupos, ni con el mismo fin, y que el sentido mismo de alfabetizar está históricamente determinado.

En la Nueva España, son ampliamente conocidos los obstáculos que representó la comunicación entre los religiosos y los indios. En un artículo sobre la lectura de evangelización en la Nueva España, la historiadora mexicana Pilar Gonzalbo explica con detalle el sentido de la alfabetización en el periodo. En las colonias españolas de América, la Iglesia alentó a los misioneros para que aprendieran las lenguas indígenas, tradujeran a ellas catecismos, confesionarios y libros de devoción, y las sistematizaran (dando cuerpo a tratados de gramática y léxicos) para poder traducir, adaptar o elaborar sermones y doctrinas:

Desde el primer momento el imperativo de la evangelización imprimió un peculiar carácter a la producción literaria de la América colonial. El aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los misioneros fue la solución generalmente recomendada. [...] Los indios contaron con catecismos, confesionarios y libros de devoción en sus propias lenguas para el aprendizaje de la doctrina; los misioneros utilizaban los mismos textos para ejercitarse en el conocimiento de las lenguas locales. (Gonzalbo, 1999: 11)

Para la elaboración de la doctrina, los frailes “tenían gran necesidad de ayudantes que supieran leer y escribir, y por lo tanto enseñaron a sus mejores estudiantes a leer y escribir no sólo el náhuatl sino también el latín” (Heath, 1992: 55). A nivel institucional, se abrieron escuelas especiales para indios, en las que se aplicaba un programa de alfabetización en náhuatl y en latín (no en español) para el que incluso se solicitaron textos traducidos al

náhuatl “a la disposición de los estudiantes indios que hubieran aprendido a leer” (Heath, 1992: 57). Los frailes enseñaban a los niños indígenas ambas lenguas:

...con intento de que estos indios, sabiendo latinidad y entendiendo los misterios de la Sagrada Escritura, se arraigasen en la fe más de veras y confirmasen en ella a los otros que no sabían tanto, y ayudasen a los Religiosos que no entendían bien la lengua, interpretando al pueblo en ella lo que les dijese<sup>2</sup> (Heath, 1992: 56)

El aprendizaje del español se hacía en el “curso de la vida cotidiana de las escuelas”, y algunas órdenes, como los Franciscanos, les interesaba que los niños lo aprendieran a leer y escribir para que pudiesen traducir obras españolas al náhuatl. (Heath, 1992: 57)

Pero al poco tiempo comenzaron las críticas respecto a la utilidad de la enseñanza del latín a los indios, y sobre si el conocimiento de la lengua los hacía más sumisos o rebeldes para con la Corona. Los franciscanos, fieles defensores de la escolarización de los indios y de la alfabetización en latín y náhuatl, alegaban que los indios adquirirían con la lengua, “la cortesía, el aseo y todos los buenos hábitos y costumbres que se pueden exigir ‘en cristianos viejos muy concertados’”<sup>3</sup>. (Heath, 1992: 59)

Pero las críticas fueron más fuertes que los argumentos a favor, y la Corona fue retirando progresivamente su apoyo a las escuelas de indígenas y a los intentos de alfabetización en lengua vernácula. La prohibición impuesta por los tres concilios provinciales mexicanos de enseñar latín a los indígenas y a entregarles textos bíblicos, la progresiva reducción de los internados conventuales, así como el cierre definitivo de proyectos de educación superior dirigidos especialmente a indígenas, como el Colegio de Tlatelolco, son fiel reflejo del régimen ortodoxo y riguroso que siguió tras el establecimiento en la Nueva España del Tribunal del Santo Oficio y que constriñó la tendencia, antes generalizada, de equiparar las lenguas al momento de alfabetizar (Gonzalbo, 1999):

El latín quedaba reservado a los notables: eruditos, sacerdotes y monjes, en general la sociedad colonial no tenía nada en contra de la alfabetización de los indígenas, mientras

---

<sup>2</sup> Códice Franciscano, p.62.

<sup>3</sup> Códice Franciscano, p.63.

éste se hiciera en sus lenguas vernáculas, pues éstas eran “el único puente por el que se podía llegar al cerebro y al corazón de los indios<sup>4</sup>. (Heath, 1992: 60)

El texto más utilizado para aprender a leer y escribir español en las colonias española y portuguesa fue, precisamente, la *Cartilla*. En España, así como en sus colonias en América, el libro de texto dispuesto para la alfabetización contaba con unas 16 páginas y era más bien pequeño (10 x 16 cm), y estuvo vigente hasta principios del siglo XIX (Tanck, 1999). De las cartillas publicadas en el siglo XVI no se ha encontrado ningún ejemplar, pero sí del siglo XVII. Se sabe además que el método más común para alfabetizar era el llamado “deletreo”. Los textos divulgados con tal método se estructuraban generalmente en cuatro partes: el alfabeto, las vocales, ejercicios de sílabas de dos letras y de tres que no formaban aún ninguna palabra, oraciones y puntos de doctrina cristiana.

La tesis que tenía el método del Deletreo era que el uso de oraciones conocidas facilitaba el aprendizaje de la lectura a través del reconocimiento en el texto de las sílabas aprendidas en las primeras lecciones; sin embargo, Anne-Marie Chartier duda de ello pues, desde su perspectiva, el aprendizaje de la lectura con oraciones ya conocidas en misa dificultaba la evaluación del aprendizaje en sí. En todo caso, la relevancia está en que el objetivo último de la alfabetización era la comunicación del mensaje religioso. (Tanck, 1999: 53; Chartier, 2001)

Aunque el método tradicional de alfabetización del “Deletreo” recibió duras críticas, y un segundo texto, el Silabario, se pondría en circulación a finales del siglo XVIII, la diferencia radical entre uno y otro no era el método a utilizar, sino que el primero consideraba oraciones y doctrina cristiana para “ayudar en la formación religiosa” (Tanck, 1999: 53), y el segundo prescindía de ella:

En 1780 Antonio Cortés publicó un libro parecido a una cartilla pero llamado Silabario que podría marcar el comienzo de una época nueva para la enseñanza de la lectura. Del mismo tamaño y número de páginas que la cartilla, los silabarios sólo presentaban letras, sílabas y diptongos sin oraciones ni doctrina cristiana. (Tanck, 1999: 55)

---

<sup>4</sup> “Fragmentos”, citado por Rómulo Velasco Ceballos, recopilador, *La alfabetización en la Nueva España: Leyes, Cédulas Reales, Ordenanzas, Bandos, Pastoral y otros Documentos* (México, 1945), p. xxxi.

La publicación del *Silabario* en la Colonia española marca sin duda el comienzo de una nueva época para la enseñanza de la lectura (Tanck, 1999) porque la ausencia de doctrina religiosa supone ya un nuevo sentido de alfabetizar.

A partir del siglo XVI, la Corona española intentó repetidamente y por decretos “establecer el castellano como idioma general entre los súbditos de la Nueva España”, con el convencimiento de que “la unidad del idioma aseguraría la unidad espiritual de la nación”. A finales del siglo XVIII los argumentos incorporaban no sólo la idea de que aprendiendo español se acercarían a la fe, sino que:

... adelantarán, sabrán cuidar su casa, podrán ser oficiales de República, y explicarse con sus superiores, ennobleciendo su nación, y desterrando la ignorancia, que tienen, no solo de los misterios de la Fe sino también del modo de cultivar sus tierras, cría de ganados, y comercio de sus frutos<sup>5</sup>. (Heath, 1992: 81-82)

Pero los jefes religiosos locales “no tenían la intención de ayudar a la Corona a llevar a cabo su propósito [...]”: y fue por ello que en la práctica se consolidó el uso de las lenguas indígenas como el medio de comunicación privilegiado entre indios y españoles (Heath, 1992: 66).

La inoperancia de los decretos de la Corona en la Nueva España se debía principalmente a que la estructura social de clases tenía su correlato lingüístico: si las diferencias lingüísticas se borraban, corrían peligro los que ostentaban el poder:

El español laico del siglo XVII se oponía denodadamente a que los indios hablaran español porque, [...] al tratar con españoles, los indios “aprenden la lengua castellana y se hacen ladinos (que es el primer paso para tener atrevimientos, porque mientras hablan en su lengua son más humildes)”<sup>6</sup> (Heath, 1992: 75).

El periodo de Independencia suprimió por décadas la discusión sobre las necesidades educativas específicas para los grupos indígenas, y en general sobre la realidad cultural y lingüística del país: se consideraba a los indígenas dentro del grupo de los *pobres*, cuyo

---

<sup>5</sup> La cita interior pertenece a Lorenzana, Francisco A. (1768). Reglas para que los Naturales de estos Reynos sean felices en lo espiritual, y temporal”, p. 47.

<sup>6</sup> “Sobre los inconvenientes de vivir los indios en el centro de la Ciudad”, *Boletín del Archivo General de la Nación*, IX (enero, febrero, marzo, 1938), 12, citando “Informe del Pe. Ministro de San Pablo, acerca de la jurisdicción y distrito de su doctrina” por Fr. Bernabé Núñez de Páez.

aislamiento más valía mantener para que el *carácter mexicano* emergiera netamente entre los de ascendencia europea: “El proceso para seleccionar e iniciar un programa con vistas a que fuera aceptado un idioma nacional, hubo de esperar a que el positivismo educativo proporcionara un estímulo y que los científicos sociales consiguieran una influencia mayor” (Heath, 1992: 110-111).

Desde 1860 en adelante, las ideas positivistas fueron tomando forma y cuerpo en las discusiones y políticas gubernamentales. Una de ellas era la necesidad de integrar a los grupos indígenas al concierto nacional, ora a través de la unidad lingüística –partiendo del reconocimiento primario de la diversidad lingüística, ora por medio de la instrucción “sobre necesidades sociales y observación de la experiencia”: para lo que se reorganizó el programa de la Escuela Nacional Preparatoria de manera que los estudiantes se dedicaran al “estudio de la ciencia y el lenguaje” (Heath, 1992: 114-115).

A pesar de la fuerte legitimidad de políticos y educadores positivistas mexicanos, “el positivismo fue denunciado vigorosamente por su posición dogmática y su incapacidad de proporcionar un progreso visible a la educación primaria nacional” (Heath, 1992: 115). Es en este contexto de descrédito que la igualdad de capacidades intelectuales entre indígenas, hombres blancos y mestizos cobra fuerza y cimienta el discurso sobre la nación mexicana fruto de dos culturas: la india y la española; en la práctica, movilizó la generación de una serie de políticas públicas dirigidas a la población indígena, aunque no focalizada en ella. En el ámbito educativo, por su parte, se tradujo en programas dirigidos a uniformizar a la población indígena en términos lingüísticos y culturales y transformarla “en seres racionales que aprenderían a apartarse de la embriaguez y la superstición” (Heath, 1992: 120), considerando su lengua y cultura como aportes a la cultura nacional:

La fe en la igualdad india, la aceptación de la herencia mexicana como india y española, la ratificación de la unificación por medio de la enseñanza del lenguaje en el nuevo estándar nacional, y el reconocimiento de la necesidad de estudios científicos de las culturas indígenas: tales eran los postulados de los dirigentes nacionales en las décadas 1880 y 1890 (Heath, 1992: 118)

Vemos que a fines del siglo XIX, se llevan a cabo las primeras acciones de gran envergadura destinadas a instruir a la ciudadanía: se abre una escuela nacional de formación de maestros en la capital, con ello se alienta a los Estados a formar parte de un sistema de escuelas nacionales, y el gobierno federal abre en cada Estado la discusión sobre política educativa (Heath, 1992).

En cuanto a los libros de texto disponibles para la alfabetización, durante el siglo XIX, no solo en México sino en el resto del Continente no angloparlante, circulaban cartillas para aprender a leer y escribir en los idiomas nacionales solamente (en español o portugués – estas últimas bajo el nombre de *cartilhas*) (Longo Mortatti, 2000).

La ideología positivista en México desató el *descubrimiento* de la diversidad lingüística y cultural en el territorio. Ésta era concebida ora como un obstáculo para la construcción de la nacionalidad, ora como un elemento constituyente de la misma. Tan era así que la lengua nacional era: “no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las creaciones que en México han hecho surgir la mutua compenetración de las razas” (Castillo I. , 1965: 112-113).

De una u otra manera, la diversidad lingüística era reconocida como característica de la nación, y por ello merecía que se permitiera, aun cuando no se promoviera abiertamente, el uso de los idiomas vernáculos en los asuntos cotidianos del campo. En cuanto los asuntos de gobierno, no cabía duda de que éstos debían ser tratados siempre en la lengua nacional: el español.

No obstante, tenían más fuerza las ideas respecto a que la lengua nacional debía ocupar todas las áreas de la vida del ciudadano, y no sólo las públicas. La lengua se convertiría en el arma para lograr la *unificación social*. Al respecto, Justo Sierra, Secretario de Educación de principios del siglo XX, se expresaba de la siguiente manera:

...la poliglosía en nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria, y solo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera, puede salvar tamaño escollo. [...] llamamos al español la lengua nacional:

no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho. (Sierra, 1919: 191)

A un siglo de vida republicana, y en el contexto de la Revolución Mexicana, en 1911 se firmó la Ley de Instrucción Primaria, la primera ley del periodo independiente que se dedicaba, entre otras cosas, a promover la alfabetización de indígenas, eso sí, en español: “esta ley autorizaba al gobierno federal a establecer escuelas rurales de preprimaria que, supuestamente, conseguirían enseñar a la población de habla indígena, hombres y mujeres de todas las edades, a hablar, leer y escribir en español, y a manejar las operaciones de la aritmética en dos años” para poder entonces ingresar al programa de enseñanza oficial o primaria (Heath, 1992: 128). Vale señalar que la consideración especial hacia los indígenas que sólo hablaban su lengua nativa, se tenía solamente para alfabetizarlos en español sin medir, o más bien a sabiendas de que perderían sus lenguas, porque sólo en español se contribuía a la “civilización” y a la formación del “alma nacional” (Torres Quintero, 1913: 8).

El número de escuelas construidas a partir de la Ley de Instrucción Rudimentaria fue muy pequeño, en comparación con lo que se requería para dar alcance geográfico a la política.

Tal como explica Josefina Granja Castro (Granja Castro, 2010), a medida que avanzaba el siglo XX, la política que propugnaba por la integración de los pueblos indígenas al concierto nacional, fue alimentándose de las pruebas de que éstos efectivamente podrían regenerarse a través de la educación.

La pregunta de investigación busca analizar el segundo intento de conquista del indígena, esta vez emprendido desde el Estado con el fin de unificar cultural y cívicamente a la nación.

## ***Los efectos de la crisis económica de 1929 y los impactos de la postguerra en el nacionalismo revolucionario***

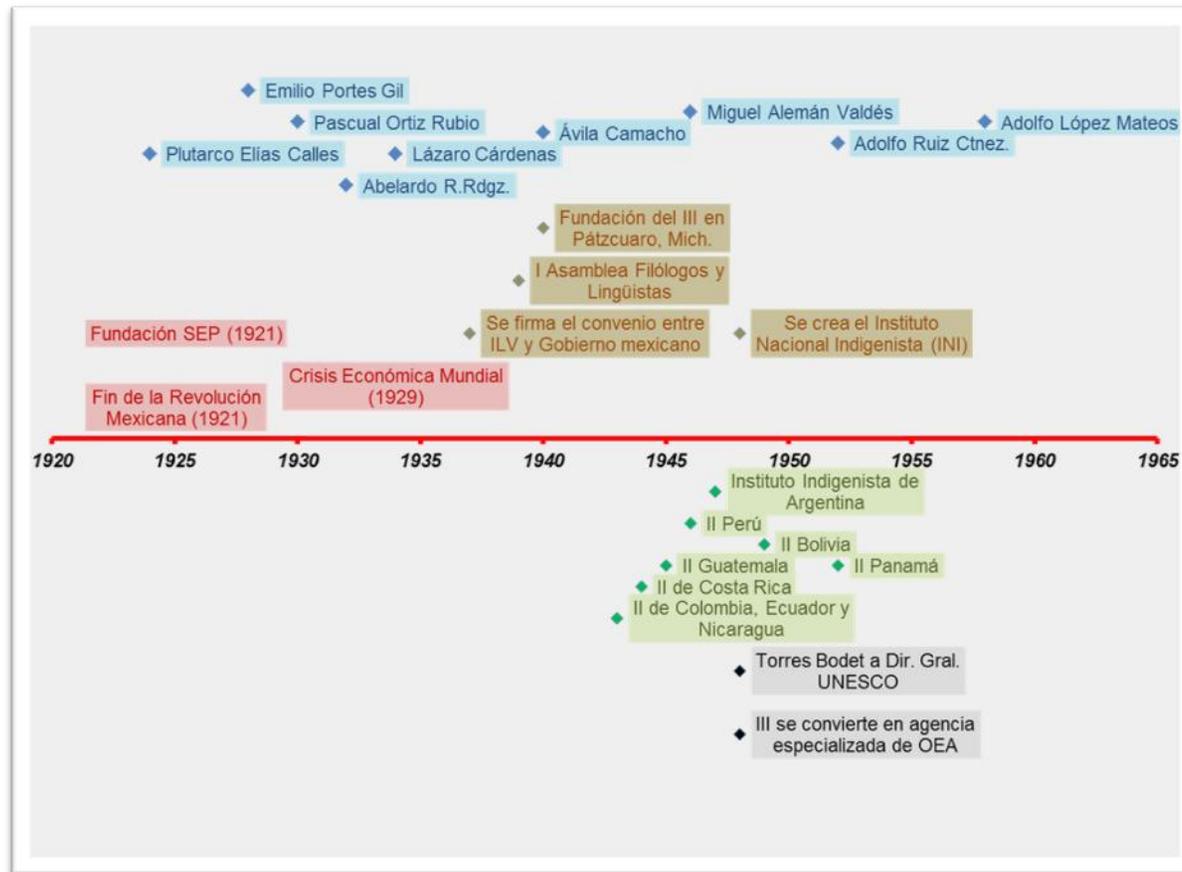
Las teorías que hay sobre el nacionalismo en América Latina vinculan el nacionalismo liberal del siglo XX con el triunfo de la producción industrial (König, 2000). En nuestro continente, las políticas de modernización económica necesarias para reaccionar a la gran crisis de 1929 requerían de apoyo popular para tomar fuerza; al mismo tiempo que buscaban mostrar solidez política y económica hacia el exterior para ser considerados objeto de crédito.

La fragilidad económica nacional que se evidenció con la crisis, la necesidad de alinearse ideológica, política y militarmente en la II Guerra Mundial, y las consecuencias de todo ello fueron determinantes para la consolidación ideológica del nacionalismo en México.

A partir del proceso revolucionario que se gestó entre 1914 y 1920, México “experimentó modificaciones profundas que justifican hablar de un nuevo sistema político y de un nuevo proyecto nacional dirigido por un grupo también nuevo: la elite revolucionaria” (Zapata Silva, 2003: 35). Esta élite es la que dirige al país por lo menos hasta la década de 1940 a través de gobiernos marcadamente presidencialistas. En *La democracia en México* su autor, Pablo González Casanova, describió a estos regímenes de la siguiente manera:

El régimen presidencialista sirvió para acabar con las conspiraciones del Legislativo, del ejército y del clero, el partido predominante sirvió para acabar con los caudillos (...), el régimen centralista de hecho sirvió para acabar con los feudos regionales, la intervención en el gobierno local más que eliminar a los municipios libres sirvió para controlar a los caciques locales, el Estado empresario fue la base de una política de desarrollo económico e industrial (González Casanova, 1979: 86)

Como puede verse, el periodo posrevolucionario trajo consigo una nueva forma de hacer política, así también como nuevas discusiones sobre la integración nacional. Estas coyunturas económicas y políticas llevaron a la conformación y promoción de un tipo de nacionalismo que, fundado en los discursos de soberanía nacional y libre determinación del pueblo, no buscaba entrar en conflicto con la política exterior norteamericana.



Cuadro 1 Línea de tiempo que señala periodos presidenciales (azul), hitos político económicos (rojo), fechas clave de Políticas Indigenistas y Lingüísticas (café y negro), fechas de creación de Institutos Indigenistas en Latinoamérica (verde) (*elaboración propia*)

El contexto internacional de entre guerras neutralizó de forma significativa los antagonismos respecto a la conducción económica del país (Greaves, 1996: 29). En México había un amplio consenso en que debía apostarse cuanto antes por la industrialización porque los mercados se abrían, como se abría también la competencia no sólo para los productos mexicanos en el exterior sino también en el mercado interno por la apertura a las importaciones.

A partir de la crisis económica de 1929, el gobierno adoptó el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. El gobierno, en alianza con la empresa privada, se propuso el incremento de la producción agrícola e industrial invirtiendo en sistemas de riego, presas, plantas de energía eléctrica, y nuevas vías de comunicación terrestre. Este modelo económico se vio favorecido durante la II Guerra Mundial debido al éxito de las políticas de sustitución de importaciones y al aumento de la demanda exterior (principalmente de Europa y Estados Unidos) de productos nacionales. En términos de política interna, este tipo de inversiones eran muy valoradas.

En términos económicos, los gobiernos revolucionarios eran capitalistas, sus políticas de desarrollo pretendían enmendar las fallas en materia agrícola en todos los tamaños de propiedad, por medio de la modernización de maquinaria para conseguir así el aumento de la producción de alimentos básicos que permitiesen alimentar la población de las ciudades en rápido crecimiento (Hewitt, 1985; Torres Ramírez, 1984):

El Secretario general de la CNC, Roberto Barrios, al dar su apoyo a lo que denominó “teoría de la abundancia” de (Presidente de México) Miguel Alemán, se comprometió a que los campesinos cumplirían con la parte que les correspondía: el aumento de la producción agrícola. Para llevarla a cabo señaló que la tarea prioritaria en el campo debía ser la organización del campesino para el trabajo<sup>7</sup> (Torres Ramírez, 1984: 62)

Hasta 1943 el aumento de la producción industrial se había logrado sin aumentar la capacidad instalada, pero al término de la guerra, la industria norteamericana comenzó a invertir grandes cantidades de recursos en su territorio, reiniciando así la competencia. Ante la inminente recuperación de los mercados aliados, la vecindad con el país del norte exigió

---

<sup>7</sup> Ver ambas declaraciones en *Excélsior*, 31 de mayo de 1947.

de la economía mexicana mucho más de lo que había logrado hasta entonces, y no sólo en términos económicos.

El crecimiento industrial requería una rápida modernización de la agricultura, que a su vez era factor de desarrollo campesino. Por lo tanto, el esfuerzo agropecuario se centró en las regiones que podían aprovechar la inversión público-privada con resultados a muy corto plazo, es decir, las tierras en manos de terratenientes, quienes ya obtenían buenos rendimientos, en proyectos de irrigación, mecanización e investigación agrícola; en inversión en tenencia de la tierra (expropiación de terrenos colectivos y en manos de la iglesia o de los municipios) para fomentar la agricultura privada; mayor control a las huelgas obreras y campesinas para dar seguridad a los inversionistas y la disminución del porcentaje de gasto social:

Durante el sexenio de M.A. Valdés el discurso se centró en el aumento de la producción y sólo parcialmente en el reparto de tierras, aun cuando en realidad ésta parece haberse acentuado en los últimos dos años del sexenio al parecer con motivo de la movilización campesina y la necesidad de neutralizarla antes del periodo eleccionario. No obstante el impacto mediático de la entrega de tierras, el efecto en la calidad de vida del campesinado no parece haber sido rotundo pues la documentación evidencia que la tendencia general fue entregar tierras de poco rendimiento a ejidatarios, y tierras productivas a los terratenientes. (Torres Ramírez, 1984: 64-65)

En la primera mitad del siglo XX, en el marco de los gobiernos revolucionarios, se confiaba plenamente en que el tipo de desarrollo económico liberal mejoraría la calidad de vida de los ciudadanos. Con esa confianza se llevaron a cabo las políticas para la modernización tecnológica y cultural:

Proverbial es la esterilidad de las grandes extensiones inhóspitas e improductivas del Mezquital. Esta región es habitada por Otomíes, uno de los grupos autóctonos mexicanos que más acusan miseria y pobreza, debido principalmente a las condiciones del medio. Tal situación va a ser remediada en gran parte con la construcción de la Presa de Endo, iniciada ya (...). Más de 100.000 indígenas recibirán los beneficios de esta obra, cuando esté terminada. Hemos sido informados que simultáneamente a las obras de ingeniería se han principado también las relativas a la construcción de un hospital civil y una escuela primaria en la misma zona (...). A ello contribuirá, a no dudarlo, la alfabetización y el bilingüismo que ya tienen algún tiempo de haberse iniciado entre los Otomíes. (Boletín Indigenista, 1947: 259-260)

Con el mismo prisma desarrollista se llevaron a cabo las reformas agrarias de las décadas de 1930 y 1940. La reforma agraria obligó a las comunidades indígenas a convertirse legalmente en ejidos, un tipo de propiedad colectiva de tamaño mediano diseñada para la producción agrícola capitalista. También se transformaron en ejidos, grandes haciendas expropiadas en nombre de la Revolución, y en beneficio de los peones, como una manera de cumplir la promesa de poner fin a la gran propiedad.

Hoy se sabe que el proceso general de conformación del ejido y la entrada de este tipo de propiedades al mercado agrícola estuvo marcado por una gran desigualdad, en primer lugar porque:

Mientras que el 4,9% de las tierras con que se les dotó entre 1935 y 1940 eran de riego, el 21,1 de temporal y el 74,0 no laborables, durante el gobierno de Ávila Camacho las cifras respectivas habían sido 1,6, 17,9 y 80,5 por ciento. [...] Como resultado, según los censos agrícolas, en el decenio de los cuarenta las tierras de labor en manos de ejidatarios se redujeron de 47,7 a 44,1 por ciento, y las de riego, de 57,4 a 49,8 por ciento. (Torres Ramírez, 1984: 65)

En segundo lugar porque, en el caso de las comunidades indígenas, éstas estaban acostumbradas a producir para el consumo propio, y no para vender en el mercado, donde el precio de su producción era siempre más bajo que el costo de la misma.

Es evidente que, al salarizar el sistema productivo indígena, el trabajo en el campo entraba al estrato más bajo del mercado agrícola. A medida que crecía la comunidad, las necesidades aumentaban, volviéndose aquella cada vez más dependiente del mercado, sufriendo la pauperización de su trabajo al no contar con suficiente capacitación para el trabajo agrícola y, en el caso de los más jóvenes, viéndose obligados a emigrar (Olivera de Vásquez, Ortiz, & Valverde, s.f.: 9). Se estima que en la década de 1950 “el grueso de los sectores campesinos y de obreros industriales no vio elevarse sustancialmente sus ingresos reales. [...] La distribución del ingreso estaba muy concentrada” (Torres Ramírez, 1984: 54).

Específicamente los ejidos y tierras de campesinos no se vieron mayormente beneficiados por las obras de riego pues eran terrenos que requerían otro tipo de asistencia para poder

entrar a competir en el mercado: no sólo por las características de éstas (menor calidad o directamente no laborables), sino sobre todo porque indígenas y campesinos desconocían el tipo de producción capitalista o, conociéndolo, no veían en él una forma que pudiera mejorar sustancialmente su calidad de vida. Por su parte, ni terratenientes ni ejidatarios vieron algún beneficio proveniente de la inversión estatal en obras hidráulicas y de caminos hasta pasados varios años de terminadas las obras.

En el campo de las relaciones internacionales, Estados Unidos hizo de América Latina su objeto de influencia económica y política, emprendiendo planes y proyectos para prevenir o contener la expansión de la influencia soviética (Torres Ramírez, 1984: 17). Este tipo de intervención desencadenó en México corrientes nacionalistas que buscaron apoyo popular entre las masas urbanas<sup>8</sup>.

A medida que avanzaba la guerra fría, América Latina iba cobrando cada vez mayor importancia para Washington en los terrenos militar, económico y político (Torres Ramírez, 1984: 18).

Uno de los planes que condensa la política exterior defensiva de posguerra estadounidense hacia América Latina fue el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca, cuyo objetivo era configurar un bloque de defensa mutua en el orden de lo militar. Fue un espacio en el que los países latinoamericanos, entre ellos México, plantearon sus preocupaciones a Estados Unidos sobre la protección de los mercados internos, industrialización y expansión agrícola sin obtener resultados satisfactorios: “A cambio de aceptar el pacto militar, los latinoamericanos obtuvieron la pronta discusión de un pacto económico en Bogotá, pero cuyos modestos resultados quedaron lejos de satisfacer sus expectativas.” (Torres Ramírez, 1984: 18).

---

<sup>8</sup> Estos fueron los dichos del ex presidente Manuel Ávila Camacho quien en 1945 sostuvo en su informe que “cuando empezó la guerra nos dimos cuenta con claridad que nunca había habido una causa común a todos los mexicanos; la causa de nuestra patria. Brotó entonces, en todas las voces, un mismo grito: la unión sagrada, y en todos los corazones un mismo anhelo: la adhesión de todos bajo la enseñanza de la República” (Vásquez de Knauth 1970: 226)

Frente a la coyuntura internacional México, como otros países de América Latina, buscaba defender su economía interna para proteger sus incipientes procesos de industrialización en el nuevo escenario económico de apertura de mercados. Su preocupación era fundada pues Theodore Roosevelt, y posteriormente Harry S. Truman, abogaban con éxito por un mundo sin barreras arancelarias ni sistemas preferenciales, ofrecían y promovían libertad a movimiento de capitales y pedían a los gobiernos trato especial a la inversión norteamericana (Torres Ramírez, 1984: 10).

En el ámbito cultural, Estados Unidos apoyó la investigación mexicana en ciencia y tecnología. A su vez, con el apoyo de instituciones de beneficencia, como la Fundación Rockefeller, se levantaron oficinas binacionales para el estudio de la producción agrícola y se abrieron nuevos y bien equipados institutos de investigación agrícola:

En 1947 se creó el Instituto de Investigaciones Agrícolas (IIA). Al mismo tiempo siguió trabajando la Oficina de Estudios Especiales (OEE), organismo semiautónomo en que colaboraban desde 1943 la Secretaría de Agricultura y la Fundación Rockefeller. (Torres Ramírez, 1984: 75)

La política exterior norteamericana no promovió únicamente la promoción de la investigación agrícola sino que también tuvo un rol muy importante en la investigación social. En la década de 1930 se instala en el país el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), dependencia de la Wycliffe Bible Translators (una organización protestante norteamericana de Oklahoma) que desarrollaba estudios lingüísticos con el fin de traducir la Biblia a tantas lenguas como pueblos indígenas había en América. A partir de entonces, este Instituto tuvo un rol muy importante en el diseño y aplicación de políticas de alfabetización de indígenas tanto a nivel nacional, como local.

Terminada la II Guerra Mundial, las fuerzas depositadas en la “lucha contra el fascismo”<sup>9</sup>, se trasladaron a nivel discursivo hacia la lucha interna en pos “del progreso del país, su industrialización y la unidad nacional” (Torres Ramírez, 1984: 20).

---

<sup>9</sup> Si bien México no participó directamente en la II Guerra Mundial, llegó a declarar la guerra a las potencias del Eje y mantuvo presos a algunos ciudadanos enemigos que estaban de paso en el país.

El desarrollo industrial no consistía únicamente en elevar el nivel material del país, pasaba también por elevar el nivel cultural de las grandes masas. Era imperativo preparar a los jóvenes para recibir y acelerar la industrialización (Favre, 1999; Spenser, 2009; Vásquez de Knauth 1970, 225) y a los adultos en sus competencias técnicas para la producción eficaz.

La ampliación del sistema capitalista a través del plan desarrollista exigía una preocupación particular por las competencias en lengua castellana y técnicas de producción de la mano de obra (Greaves, 1996: 35). Ni la alfabetización, ni la capacitación podían obtenerse sin un sistema educativo moderno, de carácter nacional (Gutiérrez Chong, 2001; Torres Ramírez 1984).

La escuela pública adoptó un rol fundamental en la difusión del nacionalismo. Para la incorporación de la población al concierto nacional y para expandir en el territorio la doctrina era necesario llegar a aquellos que no conocían el idioma español.

En 1940, el presidente Manuel Ávila Camacho dio un nuevo empuje al sistema educativo, con la seguridad de que así ayudaría a homogeneizar la fuerza laboral. Lanzó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo utilizando los elementos discursivos de la guerra contra el fascismo para fundamentar la urgencia de la Campaña y exhortar al analfabetismo como si éste fuera un enemigo contra quien se debía luchar. Una revista de la época parafraseaba a su Secretario de Educación de la siguiente manera:

La guerra en que nos hallamos no es la causa del *analfabetismo* que padecemos, pero la guerra y las expectativas de la postguerra están demostrándonos que el tiempo apremia y que nuestras fuerzas de resistencia no se organizarán sobre bases sólidas en tanto que, satisfechos con informarnos de las victorias que logran nuestros aliados en los frentes del exterior, no acometamos nosotros mismos la lucha contra lo que el señor Presidente Ávila Camacho ha llamado el enemigo más grave del interior: *el peligro de la ignorancia* (RUTA, 1945: 1)



Imagen 1 Portada Revista RUTA con extracto de discurso del Ministro Jaime Torres Bodet, abril de 1945

Para ello utilizó por primera vez en la historia de la política educativa de México textos estandarizados para la alfabetización de la población que aun sabiendo español, no sabía leer ni escribir, así como de la población indígena monolingüe. Paralelamente abrió escuelas especiales para la formación de maestros bilingües.

Dichos textos son precisamente las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües. La serie de cartillas estaba pensada para “eliminar” el analfabetismo entre las poblaciones de lengua maya, otomí, náhuatl y tarasco, e integrarlas definitivamente, castellanización mediante, al concierto nacional.

### ***Indigenismo en México y la construcción oficial del “problema indígena”***

Según su definición clásica, el indigenismo se entiende como:

...un movimiento ideológico de expresión literaria, artística, aunque igualmente político y social, que considera al indio en el contexto de una problemática nacional [...] este movimiento empieza a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XIX, cuando los países de América Latina notan su fragilidad e intentan constituirse en naciones, a fin de acrecentar su capacidad de intervención en la escena internacional a la que el capitalismo naciente las empuja (Favre, 1999: 8).

Era tal la necesidad de construir y mantener la idea de unidad nacional, que desde 1930 en México, el Indigenismo como movimiento político y social colaboró desde y con el gobierno federal para llevar a cabo políticas de integración hacia los pueblos indígenas.

Cabe recordar que el indigenismo oficial de esos años no implicaba “la manifestación de un pensamiento indígena, sino una reflexión mestiza sobre el indio” (Favre, 1999: 11) desde los aparatos del poder; y no pretendía en absoluto hablar en nombre de la población indígena, sino hacer justicia social e integrar su presente a una cultura enteramente nueva, la cultura nacional, incorporando fragmentos escogidos de su pasado al relato del México moderno.

Recordemos la estrecha relación académica entre Estados Unidos y México, pues el principal referente académico del indigenismo mexicano fue el antropólogo de origen

alemán, Franz Boas. Este antropólogo fue profesor de varios antropólogos mexicanos, Manuel Gamio en particular, quien a su vez mantenía una relación estrecha con los presidentes de los gobiernos de la Revolución Mexicana. Quienes estudiaron en Estados Unidos, formaron parte del gobierno mexicano liderando o colaborando en estudios académicos, así como participando activamente en la creación de organismos dedicados al estudio e intervención de los grupos indígenas.

Con la venia del gobierno, la antropología no sólo se estudió en universidades, sino que el conocimiento sobre las culturas indígenas y sus lenguas fue integrado en programas de intervención con grupos indígenas con el objetivo de transformarlas.

Manuel Gamio hacía uso de la teoría del “particularismo histórico” para levantar, desde la institución, una historia nacional cuyo origen no partía del descubrimiento de América, sino de siglos y milenios antes: de las culturas indígenas prehispánicas. En la biografía de Manuel Gamio destaca:

...su gran cercanía con los presidentes de los gobiernos de la Revolución mexicana. Esta relación hace difícil aislar completamente la constitución del saber antropológico moderno del poder presidencial: primero con Venustiano Carranza (1915-1919); después con Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles (1921-11925), y finalmente con Lázaro Cárdenas (1936-1940). Paralelamente a sus investigaciones antropológicas [...] publicó dos obras político-antropológicas que pueden leerse como obras de coyuntura política [...] Forjando Patria (1916) y Hacia un México nuevo (1935) (Zermeño, 2000: 81-2)

Los estudios arqueológicos y antropológicos coadyuvaron en este sentido a dar fundamento material al pujante nacionalismo mexicano, en el sentido de que fueron interpretados como el pasado glorioso de la nación, y parte de la historia de esta identidad singular denominada “lo mexicano”.

Las hazañas de los pueblos indígenas prehispánicos, tan gloriosas y espléndidas como su arquitectura, habían sido hasta entonces desdeñadas. La Patria independiente tenía, por lo tanto, el deber moral de redimir al indígena, ya fuera por medio del mestizaje, según Andrés Molina, por medio de la “fusión de razas y culturas”, según Manuel Gamio, o a través de la occidentalización, según la concepción de José Vasconcelos (Sámano Rentería, 2004).

La antropología indigenista sostenía que el sentido de la verdadera nación descansaba en la fusión cultural de la raza indígena con la población criolla, a diferencia del pensamiento de principios de siglo, que definía el mestizaje desde el punto de vista biológico.

Tanto el poner a un mismo nivel, al menos discursivo, la raza indígena y la criolla, como la instalación institucional de un pasado prehispánico glorioso y absolutamente equiparable en grandiosidad al pasado greco romano, constituyeron argumentos que dieron no sólo directriz, sino fundamento a las políticas educativas dirigidas a los grupos indígenas que habitaban el territorio nacional.

La perspectiva de Manuel Gamio, era que la población indígena era la “base de la nacionalidad”; y aunque su “persistencia desde tan remotos orígenes es la causa de que en algunos de sus aspectos y especialmente los de carácter material, sea incapaz de satisfacer las exigencias de la vida humana contemporánea” (Gamio, 1948: 8); su situación podía corregirse con ayuda de un plan que considerara censos y clasificaciones demográficas que clasificaran correctamente a los “Indios”:

...pues sin contar con ese conocimiento fundamental, se incurre en conclusiones equivocadas, como sería en primer término la de aplicar los mismos especiales tratamientos de mejoría social, tanto a grupos de filiación aborígen como a los que no lo son. Se ha pretendido generalmente hacer esa clasificación basándose en los métodos *lingüísticos* o *raciales*, pero los resultados obtenidos no son satisfactorios (Gamio, 1948: 1)

Además, desarrollar estudios sobre su situación económica, estudios sobre su desarrollo biológico y sobre su cultura para “satisfacer sus necesidades y aspiraciones biológicas, económicas y culturales” (Gamio, 1948: 2). Los resultados de las investigaciones científicas tendrían su aplicación en un programa de educación integral diseñado según las particularidades socioeconómicas y culturales de cada grupo “sin parar mientes en que su tipo racial sea el indígena puro o bien el mestizo en cualquiera de sus gradaciones” (Gamio, 1948: 2).

Si la cultura indígena era considerada la “tradición” que daba fundamento histórico a la cultura nacional, el depósito de los “valores nacionalizantes” o la “base de la nacionalidad”,

el Estado estaba en deuda con sus integrantes y debía, entonces, reparar su situación con la ayuda del conocimiento científico:

La cultura indígena es la verdadera base de la nacionalidad en casi todos los países americanos y se distingue entre otras cosas por su bella y épica tradición, altas manifestaciones éticas y estéticas, excepcionales dotes de persistencia contra toda clase de obstáculos y adversidades, mucho menos sujeción al perjudicial egoísmo individualista que la cultura extranjera, etc. (Gamio, 1948: 8-9).

Manuel Gamio hacía el siguiente razonamiento: puesto que “el conocimiento científico satisface las aspiraciones y necesidades humanas (como la) Salubridad pública, Educación, Medios de comunicación, Agricultura, Industria y otras características culturales de origen extranjero regidas por principios y métodos científicos (...) la situación (de los indígenas en América) puede corregirse” (Gamio, 1941: 146). La política indigenista tenía por objetivo llevar a cabo una:

Acción sistemática desde el Estado por medio de un aparato administrativo especializado, cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena, con el objeto de absorber las disparidades culturales sociales y económicas entre los indios y la población no indígena. Esta política establece su propio marco legal. Sin dejar de favorecer al terreno educativo, se basa en una metodología del desarrollo y genera una ingeniería social destinada a poner en práctica esta metodología (Favre, 1999: 108)

En este movimiento jugaron un papel central las ideas y programas de "ingeniería social" de los gobiernos posrevolucionarios cuyo propósito era transformar física y mentalmente a las masas campesinas y obreras que habían participado en la lucha armada. El proyecto de ingeniería social tuvo varias vertientes: antropólogos, demógrafos y médicos que ocuparon cargos públicos diseñaron políticas indigenista para "integrar" a los grupos étnicos al resto de la población mediante la educación y el idioma. (Granja Castro, 2010: 81)



**Imagen 2 Niños indígenas con la bandera mexicana de fondo, Cartilla de Alfabetización para Indígenas monolingües del Valle del Mezquital, página 141**

En sus *Consideraciones sobre el problema indígena*, Manuel Gamio explica que la cultura autóctona era “más natural, espontánea y pintoresca, entre otros motivos, porque ha sido elaborada durante millares de años bajo la influencia del mismo ambiente geográfico en que hoy florece” (Gamio, 1948: 8) y por lo tanto había que tomar en consideración cuatro problemas de urgente solución:

1. Censo y clasificación demográfica de la población indígena;
2. la situación económica. “Los indígenas viven parcial o totalmente al margen de los beneficios de la organización económica que rige en casi todos los países del continente”;
3. desarrollo biológico. Entre los indígenas hay más enfermedades, y por lo tanto mayor mortalidad debido principalmente al mestizaje, mala alimentación, poco conocimiento, y en general malas condiciones económico-culturales; y
4. problema cultural. (Gamio, 1948)

La idea de que podía intervenir de forma controlada y planificada la población indígena del país, sustituir “los aspectos arcaicos, deficientes y, en numerosos casos, nocivos de esta

cultura, [por] aspectos más útiles para la vida del individuo y de la colectividad” especialmente en el terreno de la economía y de la salud se apoyaba en la legitimidad de que disfrutaba entonces el pensamiento científico, y el lugar privilegiado del pensamiento antropológico culturalista y el darwinismo social de corrientes estadounidenses (Favre, 1999: 50).

La relevancia que adquiere el tema indígena a partir de la década de 1930 responde a una nueva forma de aproximarse a la estructura de la sociedad mexicana. Los estudios científico-sociales y lingüísticos que se desarrollaron en comunidades indígenas a lo largo de la década mostraron una realidad supuestamente objetiva, obligándole a tomar cartas en el asunto y rediseñar estrategias de intervención siguiendo criterios económicos y, sobre todo, culturales. No es casual que el periodo cardenista haya sido reconocido como el que cumple finalmente con los ideales revolucionarios porque fue quien mejor abordó la deuda de la tierra por medio de la extensión y profundización de la reforma agraria, y quien emprende con mayor ahínco políticas en favor de la clase trabajadora.

Lázaro Cárdenas crea los dos primeros organismos indigenistas en la historia de México: el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), que respondía directamente al Poder Ejecutivo, y se encargaba exclusivamente de emitir recomendaciones y coordinar políticas para atender los problemas indígenas, y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), al que le fue encargado exclusivamente del estudio de las etnias del país en 1938.

Con la ayuda del DAAI y el INAH, el gobierno cardenista fue el primero en abordar la problemática indígena desde sus particularidades, cosa impensable sólo veinte años antes cuando la caracterización de la población rural se hacía en términos productivos y no culturales o históricos (Palacios, 1999: 226).

Por estos años, la propiedad de medios de producción ya no bastaba para aproximarse al mundo campesino, sino que aunque fuese con políticas paternalistas y tutelares, el mundo rural se compondría de dos tipos de población: población indígena y población campesina. A efectos de la intervención social, la característica principal del indígena era el

monolingüismo, señal y motivo de la distancia económica y cultural respecto a la cultura nacional. La distancia geográfica y económica la compartía con el mundo campesino:

Pero la distancia cultural con respecto a la cultura urbana letrada, entendida como *La cultura nacional*. Ahora estamos frente al “problema del indio”.

Para el indigenismo oficialista, el indio vivía con tal retraso económico, social y cultural (producto del olvido permanente desde la época colonial), que hacerlos llegar al progreso era difícil, pero no imposible. La mejora de su economía y cultura indígenas sería tarea, por lo tanto, de la nación en su conjunto, encarnada en quienes respondían, fuera por voluntad o necesidad, a los sucesivos llamados a participar en la incorporación del indio a la nación por medio de su alfabetización:

Un país en el cual la mitad de sus habitantes está compuesta de analfabetos, tiene el deber de integrar su unidad no únicamente con postulados políticos sino con progresos educativos ¿Cómo podremos, en efecto, dar un valor esencial a nuestra unidad mientras exista esa división dolorosa entre el México letrado y el México analfabeto? No hay independencia real en la noche de la ignorancia. (Torres Septién, 1985: 72)<sup>10</sup>

Los grupos indígenas estaban destinados a evolucionar, y sus lenguas, a desaparecer en el camino.

Las principales políticas dirigidas en la época a indígenas tuvieron que ver con solucionar por medio de la educación el problema nacional de la diversidad lingüística, y paralelamente introducir en las comunidades los elementos básicos del civismo republicano para integrarlos a la vida nacional.

En efecto, los estudios científicos aplicados sobre todo durante la década de 1930 en comunidades indígenas de América Latina demostraban que éstas vivían parcial o totalmente al margen de los beneficios de la organización económica en un nivel de desarrollo material más bien menguado y que tenían más probabilidades de contraer enfermedades y presentaban una mortalidad más alta que el resto de la población nacional.

---

<sup>10</sup> Extracto de *La alfabetización defiende a México*, mensaje radiofónico, México, D.F., 6 de junio de 1945.

Entre las causas de ello, Manuel Gamio sindicaba la precaria alimentación y, en general, las condiciones geográficas y económico-culturales:

Muchos factores ejercen nociva acción en el desarrollo general de la población indígena, y especialmente en el de carácter biológico según lo demuestran datos fehacientes sobre las múltiples enfermedades y las altas cifras de mortalidad que lo caracterizan, lo cual se conserva principalmente en los grupos más primitivos y nómadas que viven en regiones aisladas de centros civilizados... (Gamio, 1948: 4).

Parte del problema indígena era precisamente su desconocimiento de la lengua nacional, lo que dificultaba la mejora de su condición educativa y cívica. Su distanciamiento geográfico dificultaba la construcción de escuelas formales, por lo que en 1911 se estableció la Ley de Instrucción rudimentaria en 1911 para contribuir a la civilización y la formación del alma nacional por medio de una educación rudimentaria en castellano:

El carácter rudimentario de esta instrucción apuntaba en dos direcciones complementarias: por un lado, delimitar las competencias mínimas de lectura, escritura y operaciones aritméticas elementales y, por otro, enseñar a los indios el castellano para tener un lenguaje común. (Granja Castro, 2010: 76).

Para entonces, las voces disidentes que abogaban por la alfabetización en lengua indígena eran muy mal vistas y ridiculizadas; se les acusaba de no saber ver las necesidades del país, y de mantener una actitud “anticuada y exquisita” (Torres Quintero, 1913: 8).

A medida que el Estado mexicano se iba consolidando como una economía liberal, se iba consolidando la idea también de que era cuestión de tiempo aquello de llegar a ser una nación moderna y con pleno desarrollo. La percepción de estar retrasados dio respaldo, en México de los 30, a la trilogía civilizatoria: desarrollo económico (construcción de caminos, puentes, sistemas de riego y mejoras en la producción agrícola e industrial), político (nuevas institucionalidades para los nuevos tiempos), y educacional (educación y alfabetización para todos, con particular énfasis en las comunidades rurales y, a partir de 1940, en poblaciones indígenas monolingües).

El analfabetismo se levantaba como una de los obstáculos de acceso a las ventajas del progreso puesto que “Una gran mayoría, cerca de 80% de la población, era analfabeta y buena parte de ella permanecía aislada física y culturalmente pues desconocía el idioma

nacional o vivía en comunidades inaccesibles” (Loyo, 2005: 244). Pero esta vez, su fuerza como discurso se nutría de argumentos político económicos que debían dar respuesta a la necesidad de industrialización del país, aunque cubiertos por un manto nacionalista que sostenía la necesidad moral de devolver, al campesino, al obrero y al “indio toda su dignidad y orgullo” por medio de la alfabetización (Favre, 1999: 58).

En la década de 1930 el país se alistaba para el tan anhelado desarrollo económico en medio de las repercusiones de la crisis de 1929. Las políticas económicas de entonces incluían medidas de carácter estratégicamente social: desarrollo de las economías locales, el impulso a la urbanización, el crecimiento del proletariado y la promoción de la migración campo- ciudad (Favre, 1999; Spenser, 2009).

Las consecuencias políticas de dicha crisis se vieron reflejadas, por ejemplo, en la educación pública. A partir de entonces se reconoce constitucionalmente la educación laica y su carácter socialista, es decir, que la educación tenía que responder esencialmente a los intereses, no de la iglesia ni de la burguesía, (Loyo, 2005) sino de la Nación “a fin de despertarle una conciencia clasista para preparar el terreno para el advenimiento de la sociedad socialista del futuro” (Vásquez, 2005: 176):

Artículo 3°. La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social. (Constitución Política Nacional, 13 de diciembre de 1934) (Vásquez, 2005: 175)

En 1939, el presidente Lázaro Cárdenas organizó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas con el fin de debatir la política lingüística en México. A dicha asamblea asistieron notables antropólogos de toda América Latina y lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano. En aquella ocasión se confirmó una vez más el fracaso generalizado de los intentos de alfabetizar en español a indígenas que no conocían la lengua ni la cultura nacional. Antes de esta Primera Asamblea, la población indígena era, a efectos de la educación pública, igual al campesino mestizo. Las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas no eran aspectos que discriminaran todavía modos ni métodos de educación.

Con la venia del presidente, la Asamblea en cuestión estableció las bases para la creación del Consejo de Lenguas Indígenas, cuya primera tarea fue poner en marcha el primer proyecto de alfabetización dirigido específicamente a indígenas en la zona tarasca, donde ya existían experiencias previas de alfabetización, y siguiendo las conclusiones de dicha Asamblea, la alfabetización comienza por la enseñanza de la lecto-escritura en lengua vernácula, para pasar después al castellano.

Independientemente de las conclusiones de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) respecto a la necesidad de adecuar la enseñanza a la cultura y lenguas de quienes la reciben, en el resto del país se continúa la alfabetización al español sin mediación lingüística (Arana de Swadesh, 1986). Se editaron y difundieron innumerables folletos y manuales con el fin de impulsar el desarrollo económico y social de las zonas rurales, así como también se trabajó en “manuales y lecturas complementarias para dar apoyo pedagógico a los maestros alfabetizadores” (Arana de Swadesh, 1986: 267). Nunca antes se habían invertido tantos recursos en la alfabetización como durante el gobierno del Lázaro Cárdenas, en el que se imprimieron textos como el *Método para aprender a leer y escribir* (5 mil ejemplares), cartillas y cuadernillos de trabajo.

En esta época los textos distribuidos por el Estado eran adaptados desde una perspectiva marxista a la realidad de una sociedad de clases, abordando temas tales como los problemas del campesino, del obrero, la importancia del cooperativismo, el movimiento agrario y el sistema ejidal de propiedad de la tierra. Estos textos además contenían una batería de héroes nacionales y sus hazañas, al mismo tiempo que funcionaban como medio de comunicación al incluir las últimas reformas presidenciales. Todos estos textos se distribuyeron respectivamente en las industrias (donde se abrieron centros de alfabetización) y en las haciendas y pueblos, donde un maestro era el encargado de acondicionar la biblioteca (estable o móvil) equipada con libros, radio, fonógrafo y proyector de cine.

Después del gobierno de Lázaro Cárdenas, nunca más la política educativa serviría como espacio de reconocimiento y denuncia de las injusticias y abusos en contra de las clases

explotadas (Greaves, 2001: 244). En la década de 1940, una de las causas que dividían al país era el estatuto constitucional de la escuela, oficialmente socialista; al final de la II Guerra Mundial, el país decidió alinearse con Estados Unidos y eso implicó modificaciones sustanciales en la constitución respecto al rol de la educación en la sociedad.

La amenaza totalitaria que se hizo patente con la II Guerra Mundial provocó en el país un giro hacia la derecha y, con ello, una merma importante en la fuerza de la ideología indigenista en el aparato estatal. La creciente preocupación por el desarrollo de la microeconomía del país, hizo que la acción educativa que antes estaba focalizada en el desarrollo cultural y social del indígena, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho se encaminara con mayor decisión hacia la preparación técnica del indígena, comenzando por la castellanización y la alfabetización de todos los ciudadanos.

El llamado en esta década apelaba al patriotismo: el analfabetismo amenazaba la patria y se hizo un llamado a la “redención nacional” por medio de la alfabetización de campesinos e indígenas que vivían en las zonas rurales. A su vez, la empresa estuvo acompañada de la distribución nacional de tomos de literatura universal y la edición y distribución a nivel nacional de la revista *El maestro* (Loyo, 2005: 259).

En el gobierno del ex presidente Manuel Ávila Camacho (1949 a 1946) se reforma sin grandes tropiezos el Artículo 3º de la Constitución mexicana, que consagraba el derecho de todo ciudadano a una educación socialista, con el fin de “acondicionar los sistemas para la formación moral del tipo humano, democrático y justo”, así como “desarrollar las facultades del individuo (Vásquez de Knauth, 1970: 230).

Por todo lo anterior, el año de 1940 es clave para la definición ideológica del proyecto nacionalista. La eliminación del carácter socialista en la educación y otras modificaciones constitucionales relacionadas con ello significan que el Estado abandona definitivamente la función de promover el cambio social –aumentando las contradicciones de clase; en su lugar perseguiría la afirmación nacional (Greaves, 1996: 11). Los programas especiales dirigidos a indígenas como el *Proyecto Tarasco* fueron suspendidos porque no colaboraban con la búsqueda de unidad nacional.

De forma paralela, se hace a un lado el proyecto agrario de décadas anteriores para fincar en la industrialización la esperanza de progreso. México buscaba aparecer no como un país rural, sino como un país que buscaba su industrialización (Greaves, 2001: 243) a través de un crecimiento sin límites. La empresa no era fácil, en esos años más del 60% de los trabajadores se ocupaba de labores agropecuarias y mineras, y el resto en industria y servicios (Ornelas, 1996: 212).

Durante la década de 1940, en el marco de la posguerra, el pertenecer oficialmente a la Alianza eliminó las barreras ideológicas y acalló las perspectivas contrarias a dicha reforma, a partir de la cual se suspendieron tanto la edición, y progresivamente la distribución, de textos educativos de índole socialista. La nueva generación de textos educativos veían con “un tono diferente” y una fuerte propuesta de “política mexicanista” (Vásquez de Knauth, 1970: 225).

La supresión del carácter socialista en la educación repercutió en términos ideológicos en al menos dos aspectos: el primero, en la caracterización de sujetos de la política educativa y, el segundo, respecto del lugar que ocuparían los individuos en la sociedad.

Si antes la composición social de la población de México se describía, e intervenía, según el lugar que ocupara cada clase social; a comienzos de siglo XX, los indigenistas de toda América Latina exigieron políticas educativas que reconocieran, ya no las diferencias de clase, sino sobre todo las diferencias culturales. Fue así que en la década de 1930, y al alero del panamericanismo y las políticas integracionistas de la época, la población indígena pasó a formar parte de la historia, la taxonomía y el orden social nacionales, y aunque a inicios de la vida independiente:

Lograr una ciudadanía instruida fue el anhelo común a todos los grupos políticos, no pudieron remediar la marginación del pueblo indígena (...). En realidad, los nuevos dirigentes únicamente esperaban incorporar ala población citadina a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas, apenas conscientes de los cambios políticos (...). Muchos indios fuera de la capital vivían en lugares aislados y no hablaban español. De hecho continuaron arrinconados durante todo ese periodo. (Staples, 1985: 103)

Por otra, en el presente, el indígena se integraba indistintamente como objeto de estudios y como beneficiario de políticas. Para incorporar al indígena a la nación mexicana, era necesario primero conocer sus modos de vida para adecuarlos al patrón nacional. Fue entonces cuando, con el apoyo económico de los gobiernos de la época, sociólogos, antropólogos y lingüistas se dieron la tarea de radiografiar los grupos indígenas que habitaban el territorio mexicano estableciendo sus similitudes y diferencias culturales. Es a la luz de la ciencia y sus instrumentos metodológicos que los indígenas emergen como un cuerpo objetivable, susceptible a estudios, pero sobre todo de intervenciones en sus modos de vida y costumbres por cuanto:

...la antropología (...) debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna. Por medio de la Antropología se caracterizan la naturaleza abstracta y la física de los hombres y de los pueblos y se deducen los medios apropiados para facilitarles un desarrollo evolutivo normal (Gamio, 1916: 15).

La sociedad aludida en los nuevos textos educativos ya no se retrataba como una sociedad en lucha de clases. Los nuevos textos eliminan toda alusión al sindicalismo o cualquier tipo de sociedad civil de obreros o campesinos. La educación de la década de 1940 deja de ser una educación social, y se convierte en un proceso dirigido y formador de individuos.

### ***Lengua y nación en México***

Los distintos momentos y campos en los que aparece el concepto de nación impide estudiarla “como si se tratase de un ente con una existencia propia e inmutable [...]. Tanto el estudio semántico del término como el análisis de casos particulares indica por el contrario que la “nación” remite a significaciones muy diferentes según las épocas y los países” (Annino & Guerra, 2003: 8).

La historiografía mexicana reconoce dos etapas fundamentales de integración nacional: la etapa de consolidación del Estado liberal en torno a la segunda mitad del siglo XIX y la del surgimiento del nacionalismo liberal a partir del movimiento agrario y la Revolución Mexicana (Zermeño, 2000).

Desde finales del siglo XIX, México vivió una fuerte influencia del positivismo, los gobiernos nacionales recogen y adaptan los ideales de la Revolución Francesa (tan inagotables como maleables) para dar forma y contenido a los ideales de modernidad que perseguían para sus países.

La carga revolucionaria de la idea de patria como sinónimo de libertad respecto de todo despotismo, consolidada por la revolución francesa, se incorporó a la idea tradicional de patria como la tierra natal, y en ese doble sentido (de tierra y de libertad) fue instrumentalizada por el discurso independentista latinoamericano [...]. En el nombre de esa patria que es sinónimo de libertad irían forjando los americanos la ruptura del vínculo político con el gobierno central de la monarquía castellana, y se plantearían asimismo las reivindicaciones que constituyen el fundamento de la “nación cívica”. (Annino & Guerra, 2003: 292)

Una segunda instrumentalización de este discurso se ubica durante el acontecimiento social y político más importante del siglo XX mexicano: la Revolución Mexicana. Fue durante este periodo armado que duró desde 1910 y 1920, que las ideas de patria, en el sentido anteriormente expuesto tomaron forma, por ejemplo, en el lema zapatista “Tierra y libertad”.

Otro componente fundamental del discurso patriótico era el de soberanía nacional. Una brecha importante separaba los principios de soberanía de la realidad. La dificultad a la que se enfrentaron los gobiernos independientes, y de forma particular, aquellos post revolucionarios, era que en el discurso la soberanía descansaba en la idea de que el pueblo es uno solo: un gobierno soberano es aquel que respeta la voluntad de su pueblo, que es *uno* porque vive en un territorio común y expresaría sus necesidades e intereses en una lengua común.

Esta lengua común, el castellano o español, era precisamente lo que no existía en México. El México de comienzos de 1900 era un territorio con una proporción considerable de pueblos indígenas que vivían su propia lengua y su propia cultura y desconocían la cultura y la lengua nacional impuesta por el centro, que desconocían las leyes nacionales (sus derechos), que tampoco participaban de la economía nacional porque se autoabastecían y, sobre todas las cosas, nunca habían accedido a educación formal.

Los obstáculos para la construcción de nación eran considerables: el descrédito de la utilidad de un gobierno republicano, y altísimos niveles de pobreza rural y urbana.

El contexto internacional de conflicto bélico (II Guerra Mundial), la política exterior americana, la presión sobre la macro economía nacional y las fuerzas políticas liberales a nivel local contribuyeron a consolidar la idea de que se necesitaba una nación de composición homogénea. Para entonces, la modernización del campo y de la industria era incuestionable, como lo era el preparar a la población para actuar en conformidad a ese camino y acceder a sus beneficios.

En términos prácticos, el éxito de la industrialización requería capital humano preparado no sólo para trabajar sino comprometido con la nación. Para preparar mano de obra en la empresa y el campo había primero que mejorar el sistema de vida de los prospectos. El primer paso para ello era acercarse a los lugares donde vivía y, segundo, alfabetizarles y darles educación. Pero la meta de alfabetización nunca se alcanzaba, muy particularmente por el desconocimiento de la realidad indígena y sus prácticas culturales (Gamio, 1948), lo que provocaba continuamente choques entre el analfabeta imaginado y el real (Heath, 1992; Bravo Ahúja, 1977; Greaves, 2001).

En 1920 se llevaron a cabo las primeras campañas de alfabetización de la Secretaría de Educación Pública (SEP), dirigida entonces por José Vasconcelos, para quien la educación era el vehículo de unidad e identidad nacional. El trabajo durante su dirección debía, según él, asimilarse en organización y eficacia a las campañas de tipo militar para así salvar al país de la “ignorancia”.

Para entonces el trabajo de la SEP era casi exclusivamente la alfabetización y educación cívica de carácter nacionalista y revolucionario de la población infantil, y de la adulta que no había recibido nunca educación. El sistema educativo integrador implantado por José Vasconcelos, tenía por principal objetivo la consolidación de una sola cultura cívica nacional sobre “los viejos vicios, y la instalación de nuevas virtudes entre los mexicanos”; el nuevo mexicano que emergería del proyecto educativo revolucionario sería sobrio, industrial, patriótico, alfabetizado y moral (Schell, 2004: 563).

Por primera vez la escuela buscaba dejar de ser un privilegio de las zonas urbanizadas y la labor de alfabetización se extendía a buena parte del territorio nacional. Las ideas de Vasconcelos respecto al poder redentor de la cultura escrita tenían inspiración en las campañas de alfabetización en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas<sup>11</sup> impulsadas por Anatoly V. Lunacharsky a partir de la Revolución de Octubre (Downing, 1988). Es en dichas campañas de alfabetización que se fundamenta la alfabetización bilingüe como una vía para llegar a la lengua nacional.

A diferencia de las improntas del siglo XIX, la política de alfabetización no sólo se enfocó en las áreas urbanas sino también, aunque de forma aún muy débil, en las rurales. En cuanto a la metodología se seguía apostando, como en el siglo anterior, por la alfabetización directa y sin mediación en idioma castellano.

El idioma castellano era el vehículo de la nacionalidad:

...el castellano es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y fue la herencia de la nación”, exponía Justo Sierra, entonces Subsecretario de Instrucción Pública; quien agregaba que mediante su enseñanza en las escuelas, se lograría “atrofiar y destruir los idiomas locales, obstáculo para la propagación de la cultura” y conseguir así la “inapreciable unificación social [...] y la formación plena de la conciencia de la patria. (Heath, 1992: 124).

En 1925, bajo el nombre de misiones culturales y con este método (que no reconocía la lengua vernácula o “de partida” de los alumnos/as), José Vasconcelos emprendió el proyecto educativo revolucionario que buscaba no sólo enseñar a leer y a escribir en castellano, sino también “preparar” cultural, social y económicamente a indígenas y mestizos por igual.

La nación no podía esperar. La lengua era el vehículo de unidad y receptáculo de identidad. El resto de las lenguas habladas en el territorio mexicano se consideraban entonces poco menos que obstáculos.

---

<sup>11</sup> Las políticas educativas mexicana y de la USSR tienen notables similitudes, algunas de las cuales servirán en próximos capítulos para explicar la elección del método de castellanización indirecta.

Del trabajo de estos primeros años de la SEP, muy poco llegó a las comunidades rurales indígenas, y lo que llegó no fue suficiente pues éstas permanecían no sólo aisladas física sino culturalmente pues desconocían el idioma. En aquellos lugares donde llegaron las misiones de Vasconcelos, los problemas de comunicación eran recurrentes. Las indicaciones al método de alfabetización en castellano incluían además la prohibición tanto a maestros y alumnos de hablar la lengua indígena so pena de rigurosos castigos.

Desde este primer esfuerzo educativo a nivel nacional hasta que se imprimen las primeras Cartillas bilingües modernas, pasaron poco más de veinte años. Destaca el periodo del presidente Lázaro Cárdenas, quien desde su campaña mostró:

...una honda preocupación por este problema (el analfabetismo) que situaba al obrero y al campesino en un estado de inferioridad respecto a sus conciudadanos, lo convertía en mano de obra barata y fácilmente explotable y los mantenía sujetos a numerosos accidentes de trabajo. (Loyo, 2005: 280)

Durante su gobierno se crearon escuelas normales, se prepararon maestros y se imprimieron y difundieron a precio de costo o gratuitamente textos diferenciados según zona (urbana o rural) y clase social (obreros, campesinos); desde textos de literatura universal, folletos de higiene, manuales de oficios y sobre marxismo (*El Libro y el Pueblo*), condiciones del niño proletario, movimiento agrario, se buscaba que los textos respondieran esencialmente a los intereses y necesidades de los trabajadores (Loyo, 2005). El diseño de instrumentos particulares para los alumnos de zonas urbanas, y quienes habitaban en zonas rurales no se había visto antes de la década de 1930.

En este periodo, en el que la realidad de los pueblos indígenas era medida en distancia cultural y económica con respecto a la mestiza, se promovieron proyectos educativos como la “Casa del Estudiante Indígena”. Este centro constituye la primera experiencia educativa dirigida especialmente a indígenas. Se fundó en 1926 y era una escuela especial de la Secretaría de Educación Pública, contaba además con financiamiento privado, y tenía la finalidad de educar a estudiantes indígenas entre 11 y 18 años, representantes de 24 grupos indígenas, transformar sus mentalidades, tradiciones y costumbres para integrarlos a la vida civilizada. (Loyo, 1996)

El objetivo de La Casa del Estudiante Indígena era que después de tres años de estudio, los egresados retornaran a sus comunidades y sirvieran como “lazo de unión con el mundo occidental” (Bravo Ahúja, 1977: 96). Sin embargo, esto nunca sucedió. Diversas fuentes recuerdan con mofa que La Casa consiguió incorporar tan efectivamente a los estudiantes indígenas que éstos prefirieron quedarse en la ciudad y no volver a sus comunidades (Castillo, 1945; Heath, 1992). Otras fuentes señalan que sucedió exactamente lo contrario:

Durante los ocho años de vida de La Casa [...], casi 30% de los estudiantes se dio de baja. Las autoridades argumentaba que la mayoría habían sido suspendidos porque “la Dirección tuvo presunciones de que no regresarían a sus comunidades”, pero en realidad no pudieron adaptarse a la vida “civilizada” de la ciudad, ni mucho menos al encierro y al aislamiento físico y cultural. [...] Muchos enfermaron del estómago por la comida inadecuada, otros de tristeza, varios rechazaron las normas rígidas de la institución, algunos más huyeron sin dejar rastro. Sus condiciones eran tan dramáticas que incluso hay noticia de varios fallecimientos por enfermedad (Loyo, 1996: 111-112)

Lo que sí se sabe con certeza es que el gobierno decidió trasladar el modelo desde la ciudad hacia las zonas rurales.

El supuesto éxito en la integración del indio a la vida urbana –a través de la experiencia de La Casa, como un ejemplo vivo de que los indígenas no eran intelectualmente inferiores a los mestizos y que, en las mismas condiciones, eran capaces de aprender la lengua castellana y adquirir los usos y costumbres de la ciudad, es decir, de integrarse a la nación y favorecer con ello su desarrollo. La raza indígena era considerada todavía como una barrera para su asimilación, para su educación y, por lo tanto, su capacidad productiva estaba puesta en cuestión por un grupo importante de intelectuales y políticos mexicanos.

Sin embargo, la primera concepción tomaba más fuerza nuevas experiencias educativas se levantaron hacia los indígenas, que fueron tomando coherencia interna y perspectiva desarrollista. Esta coherencia se vio representada por la Estación Experimental de Incorporación del Indio creada por Moisés Sáenz y su equipo, en junio de 1932, en la comunidad purépecha de Carapán, ubicada en el Estado de Michoacán. Moisés Sáenz era conocido por sus estudios sobre educación, ruralidad y los pueblos indígenas; había estudiado en La Sorbona, en la Universidad de Washington, en la Universidad de Jefferson

y de Columbia; era además ministro de la iglesia protestante y, como tal, afín al trabajo del Instituto Lingüístico de Verano. (Shaffhauser Mizzi, 2010)

La escuela fue conocida como la “Estacion Experimental de Carapán”, y en ella se llevó a cabo por primera vez un programa educativo con una visión articulada de desarrollo y territorio, sin dejar de ser una visión construida desde fuera y a espaldas de los supuestos beneficiarios. (Shaffhauser Mizzi, 2010)

En dicho proyecto se aunaron preocupaciones científicas, sociales, culturales, cívicas y educativas. La Estación concentraba objetivos tales como el estudio de la realidad indígena y cómo ésta muta para asimilarse al “medio mexicano”;

...la documentación de realidades indígenas, el desarrollo integral de los pueblos indígenas de Michoacán, el fomento de la conciencia nacional entre los mismos y la implementación de programas educativos inspirados por el modelo pragmatista e instrumental de la investigación-acción del filósofo y destacado pedagogo John Dewey (1859-1952). (Shaffhauser Mizzi, 2010: 1).

Para el buen funcionamiento de la Estación, el equipo de profesionales que llegó a trabajar ahí estaba conformado por, además de su director, de un etnólogo, un maestro normalista, un psicometrista, un economista, una trabajadora social, un médico, un agente sanitario, dos agrónomos, un maestro de recreación y otro de música, una secretaria y un ayudante”, efectuaría investigaciones científicas en los aspectos económicos y de salubridad, de “cultura espiritual” y educacional, con el fin de elaborar recomendaciones sobre la mejor manera de incorporar al indio a la “entidad nacional” (García Mora & Medina, 1986: 271).

La Estación es hoy considerada como un hito de la relación entre desarrollo y territorio pues significó la puesta en práctica del rol de la escuela rural como enlace democrático e institucional y, a su vez, como eje de constitución de unidades rurales, campesinas e indígenas (Shaffhauser Mizzi, 2010).

Gracias a la amistad entre William E. Townsend, director del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y Moisés Sáenz, director de la “Estación de Carapán”; y de este último con

el presidente Lázaro Cárdenas, en 1937 el gobierno mexicano firmó un convenio con el ILV para que éste se estableciera en Michoacán y colaborara científicamente en la Estación.

Poco después, en el marco del I Congreso de Filólogos y Lingüistas de 1939 el gobierno de México reconoce oficialmente que las lenguas indígenas constituyen un obstáculo real para la incorporación del indio a la cultura nacional. Este reconocimiento implica la consideración de un problema de carácter técnico, aunque claramente también político e ideológico:

...la idea de que es más fácil enseñar el español a los alumnos que han sido alfabetizados en su lengua materna se abre paso con dificultad. La utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza no sólo encuentra una oposición de naturaleza política e ideológica, sino que también dificultades técnicas. Implica la codificación de las lenguas indígenas, el establecimiento de sistemas de transcripción y la elaboración de materiales didácticos... (Favre, 1999: 111)

En el Congreso se concluyó que los textos utilizados hasta entonces para la alfabetización de indígenas no funcionaban porque no reconocían la lengua de partida, y porque estaban fundados en la idea de que el indígena podía aprender a leer y escribir en español sin antes comprender el idioma, o haberlo utilizado siquiera en su vida.

### ***Políticas educativas indigenistas: la Campaña Nacional contra el Analfabetismo***

Todo parecía ser cuestión de tiempo. Los grupos indígenas estaban destinados a fundirse con la cultura nacional, y sus lenguas, a desaparecer en la ruta hacia el progreso. Éstos vivían con tal retraso económico, social y cultural producto del olvido permanente, que hacerlos llegar al progreso era difícil, pero no imposible:

A fin de que se normalice el deficiente desarrollo en que desde hace tanto tiempo vegetan los grupos indígenas se hace necesario analizar y calificar sus características de vida material e intelectual para después conservar y estimular las que son útiles y benéficas, extirpar o corregir las que son perjudiciales, substituir las deficientes por otras más eficaces y por último, introducir muchas de las que hoy carecen y que les son indispensables, dadas las exigencias de la existencia humana en estos tiempos. (Gamio, 1948: 15)

La necesidad de productos adecuados culturalmente al medio y lenguas indígenas fue tomando fuerza a medida que avanzaba la década. La adecuación tenía por objetivo diluir el componente cultural indígena para que se fuera asemejando a la cultura nacional. La

producción cultural dirigida al aprendizaje de las letras en el medio rural indígena incluía la redición de textos utilizados en la alfabetización dentro de las escuelas urbanas, la creación de revistas para el magisterio en lengua castellana y en las lenguas indígenas, periódicos murales, programas de radio (publicidad y clases radiales); y, lo que más nos interesa, la edición de textos originales bilingües para la alfabetización de los grupos indígenas.

Veinte años tuvieron que pasar desde 1920, para que las políticas educativas enfocadas en el mundo rural adquirieran complejidad y reconocieran por fin la diversidad cultural de los grupos indígenas que habitaban el país.

<b>Tasa de crecimiento de la población total y de los hablantes de lenguas indígenas. Dirección General de Estadística según censos de población de 1930, 1950 y 1970<sup>12</sup></b>							
	<b>Población de 5 años y más</b>	<b>Tasa de crecimiento</b>	<b>Hablantes de lenguas indígenas</b>	<b>%</b>	<b>Tasa de crecimiento</b>	<b>Monolingües</b>	<b>Bilingües</b>
<b>1930</b>	14 062 201		2 250 832	16.01		1 185 162	1 065 670
<b>1950</b>	21 821 026	2.18	2 447 609	11.22	1.42	795 069	1 654 540
<b>1970</b>	40 057 728	3.30	3 111 415	7.76	1.19	859 854	1 251 561

En México, el proyecto de alfabetización se inserta en la política estatal como una “emergencia” a partir de 1944, anticipándose a la reorganización general de la postguerra. El 21 de agosto de 1944 se expidió una Ley que obligaba a todo mexicano –mayor de 18 años y menor de 60 años-, sin distinción de sexo u ocupación, y que supiesen leer y escribir el español, a enseñar al menos a un habitante de la República, analfabeto, mayor de 6 años y menor de 40 años, que no estuviese inscrito en alguna escuela. Dos años después, en 1946, se editan las primeras cartillas para indígenas monolingües de las zonas tarasca, náhuatl, maya y otomí. Estas cartillas se editaron en dos lenguas y buscaban la castellanización por medio de la alfabetización en lengua vernácula:

Aunque ulteriormente tengan que aprender a pensar y a hablar en el idioma nacional (...) esa finalidad puede lograrse mejor, psicológica y pedagógicamente hablando, mediante dos saltos cortos (es decir, pasar del analfabetismo al dominio de la lengua materna, y de ésta a

<sup>12</sup> Cuadro extraído desde Olivera de Vásquez, Ortiz, & Valverde, s.f.

la alfabetización en el segundo idioma), que con un salto largo, o sea del analfabetismo a la alfabetización en el idioma nacional (Comas, 1956: 94).

Un año después, en marzo de 1945, se lanzó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, cuyo propósito era entregar a todos los iletrados la oportunidad para alcanzar el conocimiento de la lectura y de la escritura.

La Campaña Nacional contra el Analfabetismo emergió como un acontecimiento discursivo singular con claras citas a improntas anteriores, así como a campañas extranjeras. Para su gestor, Jaime Torres Bodet, la educación era un problema moral profundo porque no podía hablarse de unidad nacional mientras existiese una división entre el México letrado y el México analfabeto (Torres Septién, 1985: 69).

El mensaje que el Presidente Manuel Ávila Camacho dirigió al país para anunciar la campaña fue el siguiente:

Sé muy bien que la educación de un pueblo no radica exclusivamente en eliminar el analfabetismo. Pero sé, con igual claridad, que el primer paso indispensable es enseñar a leer y a escribir y que, mientras la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno de los otros problemas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza de una completa y lógica solución. (...) Exhorto a todos los mexicanos que han recibido los beneficios de la enseñanza para que se apresten a la campaña que proponemos a su entusiasmo y a su sentido del deber. Yo mismo participaré en esta labor. (...) Y no acepto creer que haya un compatriota que, pudiendo ayudarnos en esta empresa, se resista a hacerlo por egoísmo. (Torres Bodet, 1981: 128).

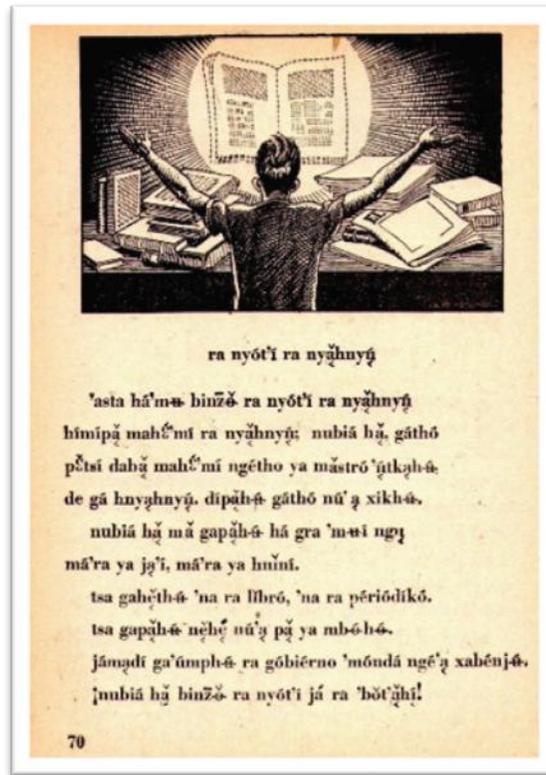


Imagen 3 Cartilla Otomí-Español: página 70

En el marco de la Campaña, se llamó a que cada uno de ellos recogiera su cartilla en la Administración de la Campaña contra el Analfabetismo, en la Secretaría de Educación Pública o en la Dirección de Educación Federal del Estado para enseñar. Para dicha Campaña se imprimieron y distribuyeron 7.900.000 cartillas y 10 millones de cuadernos complementarios entre 2416 municipios (Torres Septién, 1994: 501).

Valentina Torres Septién explica que la enseñanza individual fue muy difícil de impulsar, por lo que el gobierno decidió rápidamente facilitar la creación de centros de enseñanza colectiva y redobló el llamado a los maestros, para que convocaran analfabetos, y llevaran a cabo ellos mismos la enseñanza de la lectura y la escritura en sus propias escuelas. Se crearon 69.881 centros de enseñanza (37.772 sólo en 1945) en todo el país, en los que se inscribieron 1.350.575 analfabetos. (Torres Septién, 1994)

El texto oficial para la alfabetización fue la Cartilla Nacional, acompañada de un cuaderno de escritura. Como parte de la Campaña que da origen a la Cartilla Nacional, dos años después salen a la luz pública cinco cartillas destinadas a la alfabetización de indígenas monolingües:

El artículo 14 de la Ley sobre Alfabetización en el país, estatuye que la Campaña contra el Analfabetismo se extienda a grupos indígenas monolingües de las diversas zonas en que viven y que son las que menos reciben los beneficios de la cultura. A este efecto el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas que dirige el Sr. Alfredo Barrera Vásquez, en cooperación con el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Departamento de Asuntos Indígenas, ha estado preparando maestros y cartillas bilingües, de acuerdo con los más modernos dictados de la pedagogía y con adaptaciones especiales al indio, su idiosincrasia y su medio. Dos son los principales problemas que los especialistas se proponen resolver: a) enseñar al indio a leer y escribir en su propio idioma y b) alfabetizarle en español... (Alfabetización de indígenas, 1946: 242)

En términos ideológicos la alfabetización de los grupos indígenas era fundamental para extender el proceso de ciudadanización y consolidación del Estado mexicano, para el proceso de industrialización e incorporación de la nación al mundo moderno. El analfabetismo entre los pueblos indígenas era un verdadero dolor de cabeza para los gobiernos revolucionarios.

Para que el lector pueda hacerse una idea sobre el contexto específico que dio lugar a las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües, a continuación se citan brevemente algunas estadísticas censales.

De los 2.2 millones contabilizados en 1940, la gran mayoría no solo no sabía leer ni escribir, sino que ni siquiera conocía el castellano (Torres Septién, 1994: 502) y porque hablaba únicamente su lengua nativa. En las zonas rurales el analfabetismo siempre fue mucho mayor que la media nacional (Ruiz, 1963: 104).

En 1945, el censo nacional establecía que el 43.2% de la población a partir de 6 años no sabía leer ni escribir, es decir, era analfabeta. En la década de 1950, el nivel de escolarización era todavía en extremo reducido. Datos censales de la época indican que casi la mitad de la población no había ni siquiera completado un año escolar, y sólo el 37.5% de los niños entre 6 y 14 años recibía escolarización (World Illiteracy at Mid-Century, 1957: 34).

La calidad de las encuestas y poca fiabilidad en los datos que recogían estos censos, no deja otra opción que esperar que la tasa de analfabetismo era en efecto mucho más alta que la que entregaban. A continuación se presenta un cuadro que condensa la información sobre escolarización en 1950.

<b>Distribución de la población de México, de 25 años y más, según sexo y años de escolarización completados, censo de 1950 (World Illiteracy at Mid-Century, 1957: 96)</b>				
	<b>Hombres</b>		<b>Mujeres</b>	
	<b>Número</b>	<b>%</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b>Población total</b>	4.916.702	100,0	5.188.305	100,0
<b>Ningún año escolar</b>	1.806.605	36,7	2.556.991	49,3
<b>1-6 años</b>	2.454.485	49,9	2.133.558	41,1
<b>7-9 años</b>	140.011	2,8	135.185	2,6
<b>10-12 años</b>	83.786	1,7	70.810	1,8
<b>13 años o más</b>	83.487	1,7	22.785	0,4
<b>Sin información</b>	348.328	7,1	268.976	5,2

La esperanza política se puso en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo para que ésta abarcara especialmente las zonas rurales donde nunca había existido escuela, o donde la instrucción rudimentaria había fracasado en la alfabetización de los grupos indígenas monolingües.

No obstante la fuerza de la política de alfabetización, el reconocimiento de la diversidad cultural como un valor en sí no era una idea hegemónica. Incluso, el gobierno mexicano de entonces reconocía los grupos indígenas en función de dos cosas: la diferencia lingüística y la distancia económica y cultural respecto a la cultura dominante.

El procedimiento de alfabetización en castellano consistía en enseñar las primeras letras en lengua indígena como un paso previo para aprender a hablar, leer y escribir finalmente en la lengua nacional. En términos lingüísticos, la sutil diferencia entre la primera alfabetización y la segunda era que la lectura en el idioma materno era inteligible y la otra todavía no.

Dejada atrás su lengua materna y aprendido el castellano, el indígena estaba en condiciones de aportar cultural y económicamente a la nación.

El método de castellanización indirecta consideraba a la lengua indígena sólo en su carácter de puente para la correcta castellanización: “la única forma de bilingüismo que el indigenismo tolera es el de transición, es decir, un bilingüismo que facilita el paso a la lengua nacional” (Favre, 1999: 112). En México, la política de alfabetización no consideraba que las dos lenguas prevalecieran, ni en la teoría ni en la práctica; su objetivo último era que el indígena llegara al castellano porque ésta era la lengua nacional. Todas las acciones educativas tuvieron esa dirección<sup>13</sup>.

Desde 1940, y en cuestión de veinte años, creció como nunca antes la producción de textos e instrumentos para la alfabetización de indígenas. El puntapié oficial lo dio la Cartilla de Alfabetización para Indígenas Monolingües de la SEP en cinco lenguas indígenas; después de la serie de cinco, los textos para alfabetizar en lenguas indígenas se cuentan en cientos.

Éstos son pequeñas cartillas elaboradas localmente, con muy pocos recursos y poco apoyo externo en general. El sentido de alfabetizar es, en estas últimas, lograr que el indígena lea y escriba con un alfabeto elaborado especialmente para el dialecto o lengua de su región. Existen más de 300 cartillas de este tipo, decenas de pequeños diccionarios, vocabularios, revistas de divulgación y actualización para maestros alfabetizadores y ejercicios de lecturas varias; sin contar las obras radiofónicas que se elaboraron para castellanizar a los indígenas del país (Bravo Ahúja, 1977).

La serie está compuesta por la *Cartilla Nacional* dirigida a analfabetos en español de todo el país, y cinco Cartillas para indígenas monolingües y analfabetos de las regiones más densas en población indígena a nivel nacional. La serie completa tiene unas características muy particulares, que dan cuenta del espíritu de la época: 1) la serie reconoce diferencias culturales y lingüísticas, y 2) la serie formula un solo camino hacia la integración nacional.

---

<sup>13</sup> Es relevante agregar que a partir de entonces y hasta hoy, al menos oficialmente, en México la alfabetización para indígenas comienza siempre con la enseñanza de la lectura y escritura en su propia lengua.

Además de los textos oficiales, existieron programas de apoyo a la alfabetización: programas radiales en español y lengua indígena, publicidades radiales sobre la Campaña, revistas periódicas, textos que acompañaban al profesor en su enseñanza y los cuadernos dispuestos para la práctica escritural. Las instituciones que se involucraron en la producción pedagógica de la Campaña fueron: la Dirección General de Asuntos Indígenas, la Dirección General de Educación Extraescolar y el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, todas ellas parte de la Secretaría de Educación Pública. Desde el ámbito de la academia y los institutos colaboradores del Estado, encontramos al Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional Indigenista y el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital. Aparecen también como coautores, financistas y colaboradores en distintos momentos: el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la UNESCO, el Instituto Indigenista Interamericano<sup>14</sup> (III) y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) (Torres Septién, 1994: 523).

Además de los cuadernos para los ejercicios de escritura, como apoyo a la alfabetización se editaron diccionarios, instructivos para maestros, se distribuyeron pizarras, lápices y plumas de tinta negra. En 1946 se grabaron y difundieron más de 20 dramatizaciones en 400 discos de 15' para ser distribuidos entre las radiodifusoras del interior (Torres Septién, 1994: 499). Dos años después se crean el Departamento de Acción Radioeducativa y la Oficina Cinematográfica Educativa. Después de un año, 205.081 alumnos aprobaron, el país requería 45.000 aulas más de las existentes e igual número de profesores para alfabetizar a la población que aún no tenía acceso.

Oficialmente, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo fue prolongada y ratificada sucesivamente hasta que entró en vigor la Ley Nacional de Educación para Adultos el 31 de diciembre de 1975. No obstante, el primer cambio de sexenio bastó para que el programa perdiera su impulso inicial, y no lo recobraría nunca más. No obstante, las cartillas siguieron circulando dado su importante número de ejemplares. Restada la importancia de la Campaña en sí, el control respecto a la alfabetización de indígenas se diluyó al menos en

---

<sup>14</sup> En 1948 el Instituto Indigenista Interamericano se convierte en una agencia especializada de la Organización de Estados Americanos (OEA)

tres instituciones estatales, paraestatales y privadas: La Secretaría de Educación Pública, los Departamentos de Educación de cada Estado, el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Lingüístico de Verano.

### Capítulo 3. Análisis crítico de las Cartillas de alfabetización para indígenas

#### Reconociendo la paratextualidad

A continuación se abordará la paratextualidad en las cinco Cartillas para Indígenas Monolingües. El paratexto se encuentra conformado por una portada que contiene ilustración, dos títulos y un subtítulo; un prólogo; una descripción del método a utilizar dirigida a los maestros y una cédula intermedia de comprobación de aprendizajes de la lengua indígena.

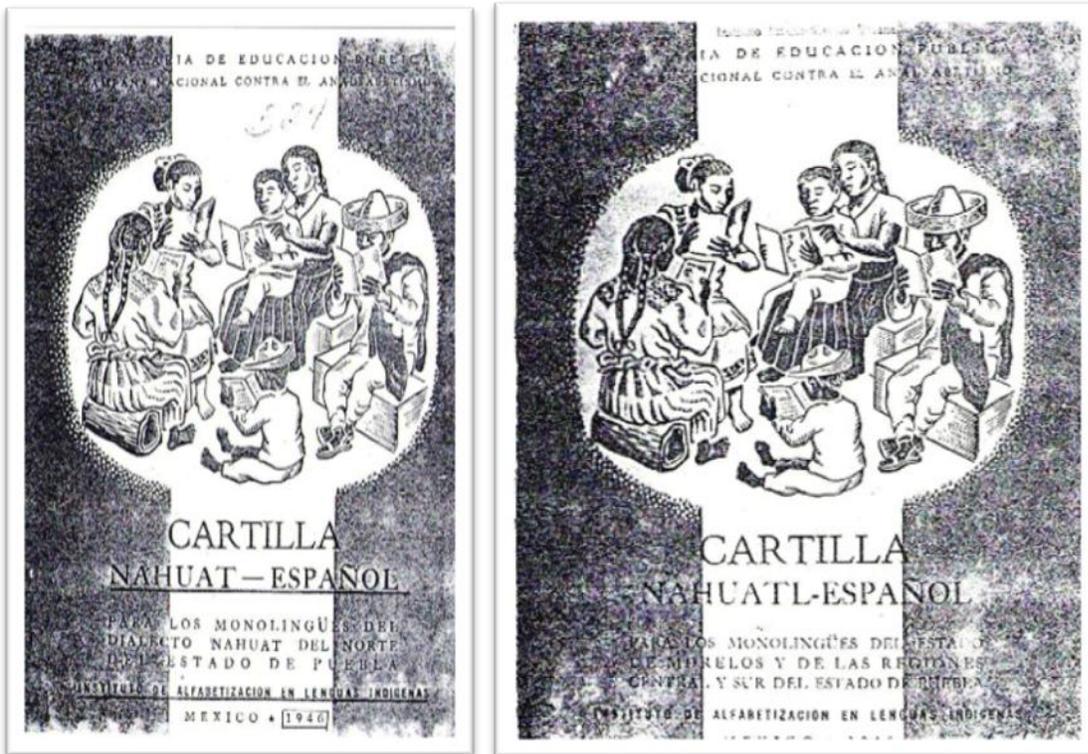


Imagen 4 Portadas de las cinco Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües (sigue en página 61)



Imagen 5 Portadas de las cinco Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües

La portada, así como el resto de la serie, está diseñada en tres colores: una franja vertical verde en el costado izquierdo, una roja en el derecho y al centro el color blanco alude inevitablemente a la bandera nacional mexicana. En el centro se encuentra un grupo de mujeres y hombres indígenas (cuatro jóvenes y dos niños) que a primera vista simulan una familia tradicional, pero que no lo son, sino que representan a grupos indígenas distintos. Cada uno de ellos se encuentra ensimismado en una lectura individual.

El título de las Cartilla es estándar: *Cartilla otomí español*, su subtítulo es *Para los monolingües de la zona otomí del Valle del Mezquital, Hidalgo y parte del Estado de Querétaro*<sup>15</sup>. Como autor se indica al Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües que, bajo la orden de la Secretaría de Educación Pública, se encarga de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en las zonas establecidas como de indígenas monolingües, esta información se encuentra dispuesta a modo de un título en la portada. Finalmente, al pie de portada, se precisa que está hecha en México en 1947.

Los paratextos de toda la serie monolingüe son formalmente los mismos –no así los que componen la Cartilla Nacional de Alfabetización dirigida a analfabetos no indígenas, mas difieren en algunos contenidos, sobre todo en los créditos de la presentación del texto y en la descripción del método.

En el caso de la cartilla otomí-español, su macro estructura formal básica es: portada, prólogo, instructivo para los maestros, lecciones en lengua indígena, cédula de comprobación del aprendizaje en la lengua indígena, lecciones en lengua castellana y lecturas cívicas.

Ninguna cartilla de la serie cuenta con índice. Aun cuando las lecciones no tienen título alguno, para una mayor comprensión, a continuación presentamos los contenidos que podrían haberse presentado en un índice para la cartilla otomí-español.

---

<sup>15</sup> Lo subrayado cambia en cada cartilla individual.

1. Lengua otomí (35 lecciones + 13 lecturas)
  - 1.1. Vocales en otomí
  - 1.2. Enseñanza de las letras d, r, m, b, t; Palabras; Frases
  - 1.3. Enseñanza de las letras h, n, g, w; Palabras con h, n, g, w; Frases
  - 1.4. Enseñanza de las letras y, p; y de las letras del alfabeto otomí: u, ; Palabras con y, p, u, ; Frases
  - 1.5. Enseñanza de la letra k; y de las letras del alfabeto otomí , z; Palabras con k, , z; Frases
  - 1.6. Enseñanza de las letras j, x, s, f; y del fonema th del alfabeto otomí; Palabras con j, x, s, f, th; Frases
  - 1.7. Enseñanza de la letra del alfabeto otomí o; Palabras; Diminutivos y superlativos con o
  - 1.8. Enseñanza del fonema ts del alfabeto otomí; Palabras con ts; Frases
  - 1.9. Aplicación de lo aprendido en ejercicios de lectura y escritura sobre el tamaño de las cosas
  - 1.10. Los números
  - 1.11. Alfabeto otomí
  - 1.12. Aplicación de lo aprendido: lecciones de lectura en otomí
2. Castellano (25 lecciones + 3 lecturas)
  - 2.1. Alfabeto castellano en letra imprenta y cursiva
  - 2.2. Diptongos

*Cédula de comprobación*

  - 2.3. Enseñanza de la letra l; Palabras con l (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.4. Enseñanza del fonema ch; Palabras con ch (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.5. Enseñanza de la letra r; Palabras con r (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.6. Enseñanza del fonema rr; Palabras con rr (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.7. Enseñanza de la letra g; Palabras con g (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.8. Enseñanza de la letra h; Palabras con h (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.9. Enseñanza de la letra g; Palabras con g (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.10. Enseñanza de la letra c; Palabras con c (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.11. Enseñanza del fonema ce; Palabras con ce (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.12. Enseñanza del fonema ci; Palabras con ci (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.13. Enseñanza de la letra v; Palabras con v (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.14. Enseñanza del fonema ll; Palabras con ll (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.15. Enseñanza de la letra ñ; Palabras con ñ (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.16. Enseñanza de que; Palabras con el fonema que (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.17. Enseñanza del fonema qui; Palabras con qui (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.18. Enseñanza de la letra z; Palabras con z (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.19. Enseñanza del fonema güe; Palabras con güe (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.20. Enseñanza del fonema güi; Palabras con güi (lectura y escritura); Frases (lectura y escritura)
  - 2.21. Aplicación de lo aprendido: Lectura en castellano
  - 2.22. Los números en castellano
  - 2.23. Lección de traducción del otomí al castellano
  - 2.24. Los colores
  - 2.25. La estructura del clima y el tiempo
  - 2.26. Las estaciones
  - 2.27. Los meses
  - 2.28. La semana
  - 2.29. Los contrarios
  - 2.30. Presentación en castellano
  - 2.31. La organización del día
3. *Lecturas cívicas y morales (17 lecturas)*
  - 3.1. Historia
  - 3.2. Higiene
  - 3.3. Civismo y moral
  - 3.4. Himno nacional

Las características del contexto de producción de la serie de cartillas, su estructura formal y semántica interna, la adaptación del método de alfabetización y otras estrategias a nivel del discursivo, dan pie para señalar que el sentido de alfabetizar no es precisamente la habilitación estricta en la lectura y la escritura del español, ni siquiera en lengua indígena. ¿Cuál es entonces el sentido de alfabetización que tienen las Cartillas para Indígenas Monolingües?

### ***La Cartilla por dentro: lecciones y métodos***

Todas las cartillas de la serie están estructuradas en dos partes: la parte dedicada a la alfabetización en lengua vernácula, y la que está dedicada a la enseñanza del español. A esta distinción fundamental se accede a simple vista porque la primera parte está escrita completamente en otomí, y la segunda completamente en castellano. La distribución por idioma de las lecciones en las Cartillas se puede conocer a través del siguiente cuadro:

<b>Cartilla</b>	<b># de Pgs. Lengua indígena</b>	<b>%</b>	<b># de Pgs. en Español</b>	<b>%</b>	<b>Total páginas</b>
<b>5) Náhuatl-español (centro y sur)</b>	49	30%	117	70%	166
<b>4) Náhuatl-español (nte. de Puebla)</b>	49	35%	90	65%	139
<b>1) Maya-español</b>	36	36%	64	64%	100
<b>3) Otomí-español</b>	59	40%	89	60%	148
<b>2) Tarasco-español</b>	79	42%	111	58%	190

Por ejemplo, la Cartilla Otomí tiene 148 páginas, de las cuales se dedican a la alfabetización en otomí un total de 59 páginas y 89 a la enseñanza del castellano, de estas últimas, tenemos 25 páginas dedicadas a describir en frases cortas la historia del país desde un punto de vista cívico y algunas lecturas morales. Similar distribución se observa en el resto de cartillas.

En lo que cabe a composición lingüística de las Cartillas, en estricto rigor, no podemos hablar de Cartillas Bilingües porque, aun cuando coexisten dos lenguas, los contenidos, así como los métodos de alfabetización en una y otra lengua son totalmente diferentes. Aun

cuando las cartillas efectivamente abordan dos idiomas, su objetivo no es formar alumnos bilingües porque no buscan que el alumno se desempeñe con igual pericia en su lengua materna y en español (la propuesta pedagógica propone reversibilidad), sino que adquiera conocimientos rudimentarios en la lectura y escritura de su lengua materna sólo como un medio para pasar al español.

No son solo dos idiomas, que ya es una diferencia no sólo visible sino sustancial por cuanto muestra que el idioma español tiene todas las preferencias; sino la sección de lengua indígena requiere un método de alfabetización muy diferente al que se usa en la sección en español; diferencia que no se alerta en la descripción del método dirigida al maestro en las primeras dos a cuatro páginas de cada Cartilla. La diferencia de métodos de alfabetización supone epistemologías distintas. Las lecciones en lengua indígena siguen el método fonético o psicofonético, mientras que las lecciones de español utilizan el método global de alfabetización. A continuación se explica cada uno de estos métodos y el por qué de su utilización en las cartillas.

Como adelantábamos, el método utilizado para la alfabetización en lengua indígena se llama psicofonético. Su autor y principal divulgador en Estados Unidos y América Latina fue William C. Townsend, fundador y director del Instituto Lingüístico de Verano. Este método había tenido un éxito inigualado en la alfabetización entre indígenas del Perú y Guatemala, y fue por ello precisamente que William C. Townsend fue invitado por el entonces presidente Lázaro Cárdenas para que aplicara su método en el país a mediados de la década de 1930. El método “se basa principalmente en una graduación de la dificultades del alfabeto, presentando lo más fácil primero, y lo más difícil más tarde” (Asamblea de Filólogos y Lingüistas, 1940).

El trabajo desarrollado por el ILV tenía objetivos tanto científicos como sociales. Por una parte, le interesaba la realización de estudios de lingüística descriptiva de las lenguas indígenas para su uso en estudios comparativos, y por otra, la aplicación práctica de estos estudios en la alfabetización y castellanización de indígenas, así como para la “ayuda práctica a las poblaciones (...) fomento de principios de higiene y medicina (occidental),

distribución y administración de medicina, cooperación en campañas antialcohólicas y toda clase de servicios sociales” (Castillo, 1943: 1). Para cumplir sus objetivos, el ILV entregaba elementos básicos de lingüística a grupos de jóvenes norteamericanos para que éstos viajaran a residir por un tiempo a las comunidades indígenas y desarrollaran el trabajo encomendado como misioneros del Instituto (Castillo, 1943).

Estos jóvenes aprendían su lengua, la estudiaban y preparaban alfabetos fonémicos y cartillas para alfabetizar<sup>16</sup> (descripciones a veces muy densas y cartillas muy poco funcionales, según hace ver Gloria Bravo Ahuja (Bravo Ahúja, 1977); como entidad religiosa, este trabajo tenía un fin doble: transmitir el mensaje de la Biblia y de esa manera lograr un conocimiento acabado de las lenguas indígenas. Y triple si incorporamos las denuncias que, durante los años setenta, llevaron a la expulsión del Instituto de territorio mexicano: enviados de la CIA para intervenir políticamente las localidades en que estaban instalados. Pero mejor quedémonos con dos.

El ILV utilizaba el método fonémico para llevar las lenguas indígenas a una expresión alfabética en el sentido de que buscaba equiparar un sonido a una letra del alfabeto. Este método, también llamado fonético o método de las palabras, era el más utilizado para la enseñanza de las primeras letras principalmente en lengua inglesa. En él, los sonidos son los elementos constituyentes de la palabra, mientras que para otros métodos lo son, por ejemplo, la sílaba o la frase completa. Esta manera de entender la lengua facilitó la grafalización de las lenguas indígenas, que carecían de escritura, asimilando la manera de enseñarlas con la manera inglesa: decodificando los sonidos en grupos de letras, que a su vez se van combinando entre sí para hacer palabras, primero sencillas, y después más complejas.

William C. Townsend explica de la siguiente manera su método psicofonémico a los maestros:

---

<sup>16</sup> Una colección interesantísima de más de 300 cartillas elaboradas por misioneros del ILV en todo México (aún por estudiar) está en la Biblioteca de El Colegio de México, en México.

La parte psicológica de la acción de leer, se domina en un idioma conocido. Aún más: el método seguido en esta Cartilla Náhuatl, hace que la parte psicológica del aprendizaje y, sobre todo la creencia que guardan muchos analfabetos de que para ellos la lectura es un arte inalcanzable, se vencen sin necesidad de usar todo el alfabeto. El alumno aprende a leer renglones enteros que le presentan conceptos concretos, sin advertir que en estos renglones aparece un número limitado de signos ortográficos. Se han utilizado únicamente cinco letras en las primeras ocho lecciones. Un nuevo signo se introduce en cada dos lecciones sucesivas. No se deben enseñar al alumno los nombres de las letras, hasta la lección 39. Se le presentan palabras enteras, como amigos a quienes él debe reconocer dondequiera que los encuentre. (...) Inconscientemente, el alumno llega a analizar las palabras en sus componentes y a relacionar cada letra con su sonido respectivo. (Towsend, 1935)

El método psicofonémico de William C. Townsend señala que la primera palabra debe analizarse en sus elementos fónicos utilizando éstos para formar nuevas palabras (en inglés: cat, sustituyendo la letra inicial: rat, hat, mat...); en la cartilla la lección resulta de la siguiente manera:

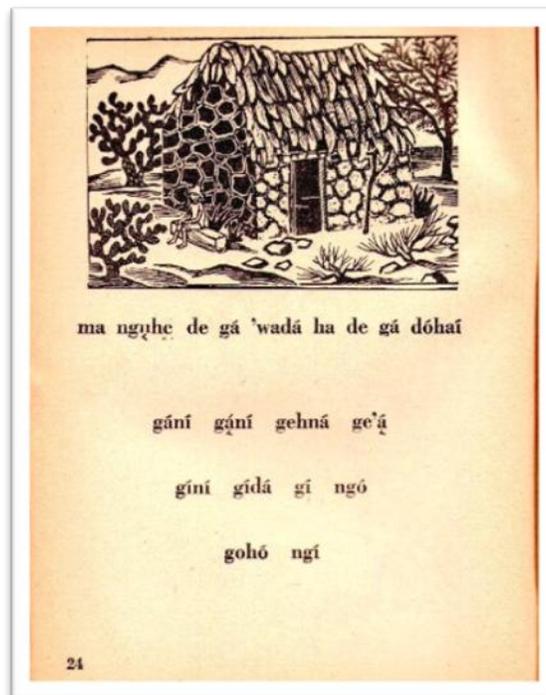


Imagen 6 Cartilla Otomí-Español, página 24

Son palabras pequeñas que, al analizarlas en sus elementos fónicos (sonidos) permiten el juego de sustitución de consonantes y vocales, para constituir nuevas palabras que no dejan nunca de tener sentido, manteniendo el uso de una letra o grupos de letras, en este caso, la letra “g”.

La memoria es fundamental para ampliar el vocabulario. Según su promotor, este sistema permitiría a los alumnos leer frases y textos pequeños muy rápidamente; es decir buenos resultados para la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. En términos políticos, ofrecía la posibilidad de anunciar un crecimiento del alfabetismo en el país, aun cuando éste fuera en lengua originaria (Downing, 1988).

A cada lección corresponde una página. Sólo los ejercicios de lectura pueden tomar dos páginas, y no más de eso. Cada una de las lecciones en lengua indígena comienza con una ilustración en la parte superior de la página y le siguen palabras cortas que utilizan la letra o fonema en cuestión. Esta ilustración contiene elementos fáciles de identificar por los alumnos pues supuestamente retrataría elementos de su vida cotidiana; una frase simple que evoca a la imagen y que, al contener palabras que forman parte del lenguaje habitual, permite su rememoración, y más abajo, las nuevas palabras. El aprendizaje de la lectura y, posiblemente, de la escritura, en lengua indígena termina con el alfabeto.

La parte otomí de la cartilla comienza con la conversación basada en la visualidad como un todo, la memorización de la frase que engloba el sentido de dicha imagen, y el análisis fonémico de las partes constitutivas de la frase, así como de palabras fonéticamente similares. El todo es lo que se halla en la ilustración y su versión alfabética: la frase, que se analiza fonéticamente y complejiza con la inclusión de nuevas palabras al campo de lecturas sobre contextos siempre conocidos.

En la cartilla, la lectura es una práctica colectiva y más que un proceso de comprensión, se entiende como una habilidad memorística: los alumnos se ayudan con el texto a “leer-decir” juntos, lentamente, las frases, en el sentido antes mencionado.

La parte en español trabaja con el método global, que esencialmente propone enseñar a los alumnos a dominar solo las palabras de su vocabulario; en este método, la frase es la unidad de expresión. Primero se presenta la frase y se descubre en ella las palabras conocidas, y posteriormente las letras que las componen.

En el caso de las lecciones en español, éstas parten con el aprendizaje del alfabeto y sigue una serie de lecciones cuyo propósito es que el alumno aprenda las letras o fonemas más comunes en español. Se incorporan algunas palabras de origen indígena, esta vez escritas con el alfabeto español. Todas las lecciones que conforman esta segunda parte integran la escritura en cursiva<sup>17</sup>. El método de aprendizaje, aun cuando sigue siendo de marcha analítica, no le preocupa que el alumno reconozca fonéticamente las letras y palabras, sino que aprenda el significado de las palabras por medio de la representación visual de su significado.

Como ya explicamos, la cartilla utiliza el método psicofonémico para la enseñanza en lengua indígena; para el español, se utiliza el global; en ambos prima una didáctica pedagógica de marcha analítica. Los métodos analíticos o de marcha analítica, a diferencia de los métodos sintéticos, entienden que el aprendizaje parte de la comprensión global de un todo, hacia las partes; mientras que los métodos sintéticos conciben el aprendizaje como un proceso que va del reconocimiento de las partes hacia la formulación del todo.

Normalmente las cartillas de alfabetización que comienzan por el alfabeto, son cartillas de marcha sintética pues pretenden que el alumno aprenda las letras primero, sus nombres, etc., después las sílabas (conjugación de letras en fragmentos de palabras sin sentido) y así hasta llegar a la lectura y escritura de la frase con sentido.

Las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües están formuladas en marcha analítica. Esto se ve no sólo en la disposición y poca relevancia del alfabeto en el texto,

---

<sup>17</sup> No tenemos certeza sobre si junto con la Cartilla se entregaba además el cuaderno de escritura. Existen referencias al gran número de cuadernos impresos, por otra parte, en una de las ilustraciones, la referida a la escuela y los objetos que en ella se utilizan, aparece ilustrado un caderno junto con otros objetos escolares como la tinta, el tintero y la pizarra. Sin embargo, no se han encontrado referencias cruzadas que permitan deducir que a cada cartilla correspondía un cuaderno y sí, recomendaciones respecto a utilizar en las “primeras fases” el pizarrón y “más tarde” el cuaderno. Ver Torres Septién, 1994: 491-492.

sino en que no hay separación de palabras en sílabas, y de forma muy particular en que todas las lecciones se presentan con una ilustración. En las Cartillas, la ilustración es el todo, cuyas partes se van descubriendo a través de la conversación, la lectura y la escritura.

Cada uno de los métodos de alfabetización significa un acercamiento particular a la lengua que se enseñaba, e implica tipos de participación diferentes por parte del alumno, lo que sin duda introducía doble complejidad al proceso de formación del maestro, y del alumno; y la introduce hoy para nosotros en esta investigación.

El método colma el vaso de argumentos que afirmarían que cada Cartilla constituye en realidad dos textos y no sólo uno, cada uno con materias, objetivos y contextos muy diferentes. A estos dos textos los une una misma macro estructura formal y el paratexto, que entrega las referencias visuales más explícitas de que estamos frente a un documento que, junto con la Cartilla Nacional con la que comparte características estructurales de su portada y algunas lecciones en castellano de tipo moral y cívicas, conforman la serie de Cartillas de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. En términos lingüísticos, la consolidación de la serie completa requirió: la estandarización de las lenguas náhuatl, otomí, maya y purépecha y reducción de sus respectivas variaciones fonéticas para que pudieran representarse en un alfabeto ampliado; la simplificación de los métodos; la reducción en cantidad de los contenidos posibles y obligatorios para todas las cartillas.

La alfabetización de indígenas monolingües no partió estrictamente con la edición de la Cartilla bilingüe, sino que ya había comenzado antes utilizando la Cartilla Nacional, como lo anuncia una revista indigenista de 1945 respecto de la alfabetización de indígenas de la zona maya:

Se están castellanizando 30.000 tzotziles de Chamula; y se han nombrado por el Gobierno del Estado 100 nuevos profesores, los cuales se sumarán a los que anteriormente había. Se han creado premios para los indígenas que se castellanicen con más rapidez, consistiendo aquéllos en casas-tipo, molinos de nixtamal, etc. (Labor indigenista en Chiapas, 1945: 78)

La primera cartilla para indígenas fue impresa en 1946 y, según fuentes oficiales, dos años después ya se habían levantado 19 centros de capacitación para preparar maestros indígenas en la educación bilingüe. El primer conteo de alumnos bordeaba los 2.000, pertenecientes a

24 grupos indígenas. Sólo uno de estos centros era para mujeres. Nada sabemos de la historia de cada uno de estos centros, difícil aquí rastrear sus historias, lo único que esclarecen las estadísticas oficiales es que seis años después de los 19 centros, uno había sido cerrado, y dos reconvertidos para acoger más mujeres (Torres Septién, 1994: 506).

Al igual que la Cartilla Nacional, la serie de Cartillas para indígenas monolingües se elaboró para uso indistinto de niños y adultos, e incluía la descripción de los pasos a seguir en caso de que fuesen voluntarios, y no maestros formados, quienes la aplicarían entre la población.

Ninguna de las cartillas, ni siquiera en la Cartilla Nacional, precisa o sugiere el tiempo que debía tomar el proceso de alfabetización. Esto se debe a que la Campaña, y la Cartilla Nacional en consecuencia, fue diseñada para una alfabetización uno a uno, y a imagen de esa característica se diseñó la serie completa para indígenas monolingües.

Muy a pesar del gobierno, la alfabetización uno a uno vinculaba estrechamente el éxito del proceso a las capacidades, habilidades e interés tanto del alfabetizador como del alfabetizado; y sobre todo al tiempo que ambas partes dedicaban a la tarea. Lo que era muy difícil de asegurar, controlar y evaluar. Aun cuando las cartillas fuesen diseñadas con ese objetivo, finalmente se promovió su uso en salas de clase improvisadas y dirigidas por maestros alfabetizadores bilingües o no bilingües.

Según las instrucciones que dan las Cartillas, el avance en el proceso se marca cuando el alumno, o la mayoría de los alumnos, han aprendido la lección. Al adquirir cierto dominio de la lectura en el idioma indígena, el alumno podía entonces pasar al aprendizaje de la lengua castellana, primero de forma oral, y después de la lectura y de la escritura en esa lengua.

El proceso de alfabetización no tenía una duración establecida. Contamos con información de un modelo educativo llamado *Proyecto Tarasco*, en Michoacán, que fue desarrollado durante la década de 1930. El sistema de enseñanza que ahí se aplicó sirvió de modelo para otros centros, pues había demostrado que la alfabetización en lengua indígena podía tomar

dos años, para después pasar a la enseñanza de la lectura y escritura en castellano (Agustín, 1997).

Años más tarde, el mismo centro informó que había conseguido alfabetizar en lengua purépecha en sólo 45 días. Tan drástica diferencia no puede deberse sino a una modificación en lo que se consideraba alfabetización. Porque, a fin de cuentas, ¿para qué dedicar tanto tiempo y esfuerzo a construir un puente sólido, si lo verdaderamente importante era llegar al otro lado? Posiblemente aquella noticia fue su último cartucho para obtener apoyo estatal. A pesar de haber informado tan buenos resultados, el Proyecto Tarasco se cerró en 1941.

Al Estado mexicano no le interesaba formar sujetos indígenas con capacidades lectoras y escriturales plenas en su primera lengua, sino sólo en español y funcionales al lugar que el proyecto nacionalista les tenía asignados: mano de obra agropecuaria, y que en la práctica significaba cero movilidad social.

Puesto que la política buscaba conocer avances en términos de resultados, iba a necesitar saber cuántas personas habían sido alfabetizadas. Para evaluar los resultados de la Campaña Nacional de Alfabetización, se incluyó en cada una de las cartillas una “Cédula de comprobación de la Cartilla Bilingüe”. La instrucción era que debía ser llenada y enviada a la oficina central, una vez que el indígena completara la alfabetización en su idioma, lo que indica que bastaba con que el alumno aprendiera a reconocer las letras para que fuese considerado alfabetizado en las estadísticas de la Campaña.

Las cartillas fueron diseñadas e impresas en la capital, pero su puesta en práctica y el impulso dependían del interés de cada gobierno estatal en la alfabetización de indígenas. Para ejemplificar cuán diferente era la recepción local de las cartillas, a continuación se presenta una pequeña descripción respecto a las cartillas tarasca, otomí y maya.

Sólo para el proceso de alfabetización de la zona tarasca, ésta fue dividida en cuatro subzonas según número de habitantes y dialectos existentes:

Como parte específica del programa por desarrollar se cuenta la división de la zona tarasca en cuatro subzonas, tomando en consideración el número de habitantes y la diversidad de dialectos existentes. Se calcula que en un plazo no mayor de un año se podrá alfabetizar primero y castellanizar después a los 50.000 Indígenas que integran el grupo de la región lacustre de Pátzcuaro. (Alfabetización de los indios tarascos, 1947: 256)

En Chiapas, zona maya, el gobernador anunciaba orgulloso que había dotado a los municipios de bibliotecas rurales, 100 nuevos profesores, y la creación de concursos para promover una rápida castellanización entre los indígenas. Como ya hemos mencionado en un capítulo anterior, entre los premios había casas, molinos de nixtamal, y otros objetos menores (Labor indigenista en Chiapas, 1945).

En la zona otomí, en un periodo de cuatro años desde la edición de la Cartilla en esa lengua, se editaron además textos de apoyo a la alfabetización de indígenas (todos ellos de edición muy sencilla y tirajes mejores): un Alfabeto Otomí (1949), vocabulario (1950), cuentos y pequeñas narraciones.

En el marco de la Campaña, pero ya en la década de 1950, se desarrollaron numerosas cartillas con menos recursos, más sentido práctico y conocimiento del terreno (o pre-cartillas como también se les llamó) cuyo objetivo era introducir al alumno en el reconocimiento de las letras y desarrollar habilidades motrices que facilitarían después el trabajo con las Cartillas oficiales.

Aunque cubrieran las falencias de la cartilla oficial, las pre-cartillas no incluían “ninguna indicación que relacionara la secuencia de la alfabetización en otomí con la enseñanza del español” (Pelotier, 1981: 116). En ellas la SEP ya no participa, de forma explícita por lo menos, y son el ILV o el Instituto Nacional Indigenista (INI) quienes aparecen como editoras de textos de manufactura muy sencilla.



**Imagen 7 Portada Cartilla Otomí del Oriente 2, 1951**

Entre las más robustas en lengua otomí están “Mi primer libro de otomí”, que se dedica a la enseñanza de la escritura en otomí, y que fue reeditado hasta 1957 con leves modificaciones en el título y los contenidos, aunque el método continuaba siendo el mismo.

Para los maestros alfabetizadores, se diseñó un manual y existieron al menos tres boletines: *Boletín de los maestros bilingües* (1948), *Ran yot i ra nyanpu* (La luz del otomí) (1951), y el *Boletín otomí* (1951). Estos medios de distribución periódica entregaban información respecto al estado de la Campaña en la región e incorporaban cuentos y lecciones de apoyo pedagógico para las clases. Cabe destacar que los contenidos en una y otra lengua eran diferentes (Pelotier, 1981: 118), tampoco están distribuidos en proporciones iguales.

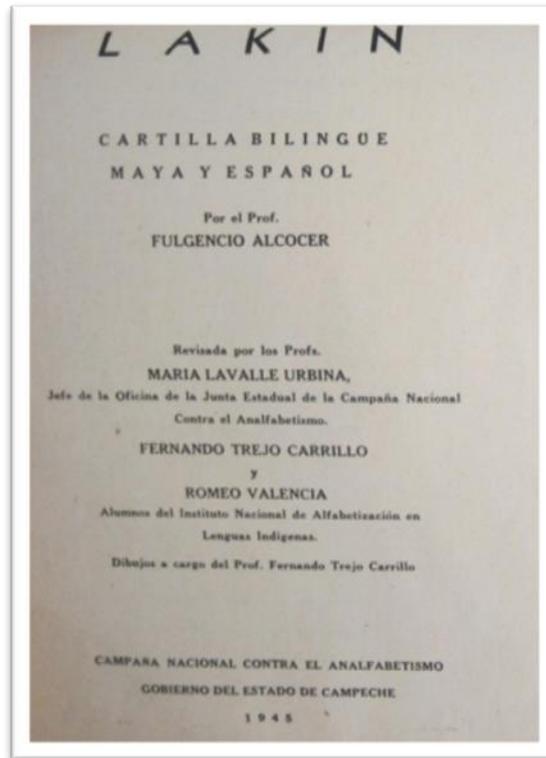
En la zona de Campeche se conforma una Junta Estadual de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo en 1945. El medio de comunicación de la Junta era la revista *Ruta*, que comienza a editar números a un año de iniciada la Campaña a nivel nacional. Esta rapidez

con que comienza a difundir noticias sobre el proceso permite tomar el pulso a la empresa de alfabetización bilingüe desde la perspectiva de un gobierno local. Cada número contenía por lo menos dos afiches desplegables de difusión de la Campaña.



**Imagen 8** Poster de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, Revista RUTA (1945)

Para el caso de la zona maya, *Ruta* convocó a un concurso para llamar a propuestas de cartillas para la alfabetización de los indígenas mayas. El objetivo de la Junta era entregar al gobierno federal una propuesta local para las cartillas bilingües aún en carpeta. A través de esa revista conocemos un interesante ejemplar de un texto de alfabetización diseñado para la zona de Campeche. El texto que ganó, la *Cartilla Lakín*, fue el elaborado por el Señor Fulgencio Alcocer. A pesar del mérito local, entre esta cartilla y la oficial Cartilla maya-español editada por la SEP no existe ningún parecido.



**Imagen 9 Portada Cartilla Lakin bilingüe maya y español, 1945**

Para 1948, dos de cada tres mexicanos no sabía leer y escribir, aun habiendo recibido educación durante la Campaña. Fuentes indican que hay razones para suponer que la educación incluso había empeorado (Ruiz, 1963). Aun cuando efectivamente el número de indígenas alfabetizados creció, el aprendizaje no podía mantenerse, y menos ampliarse, sin un sistema de educación continua como la escuela. Las dificultades no eran menores: abrir y hacer funcionar de forma regular una escuela en las comunidades indígenas o zonas rurales geográficamente muy aisladas; y, una vez instalada, conseguir en serio alfabetizar en ese espacio, originalmente pensado para la urbe<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Ver cuadro de cantidad de niños asistentes a los Centros de Integración Indígena de la SEP, en Memorias de la SEP 1947-1948 1948.

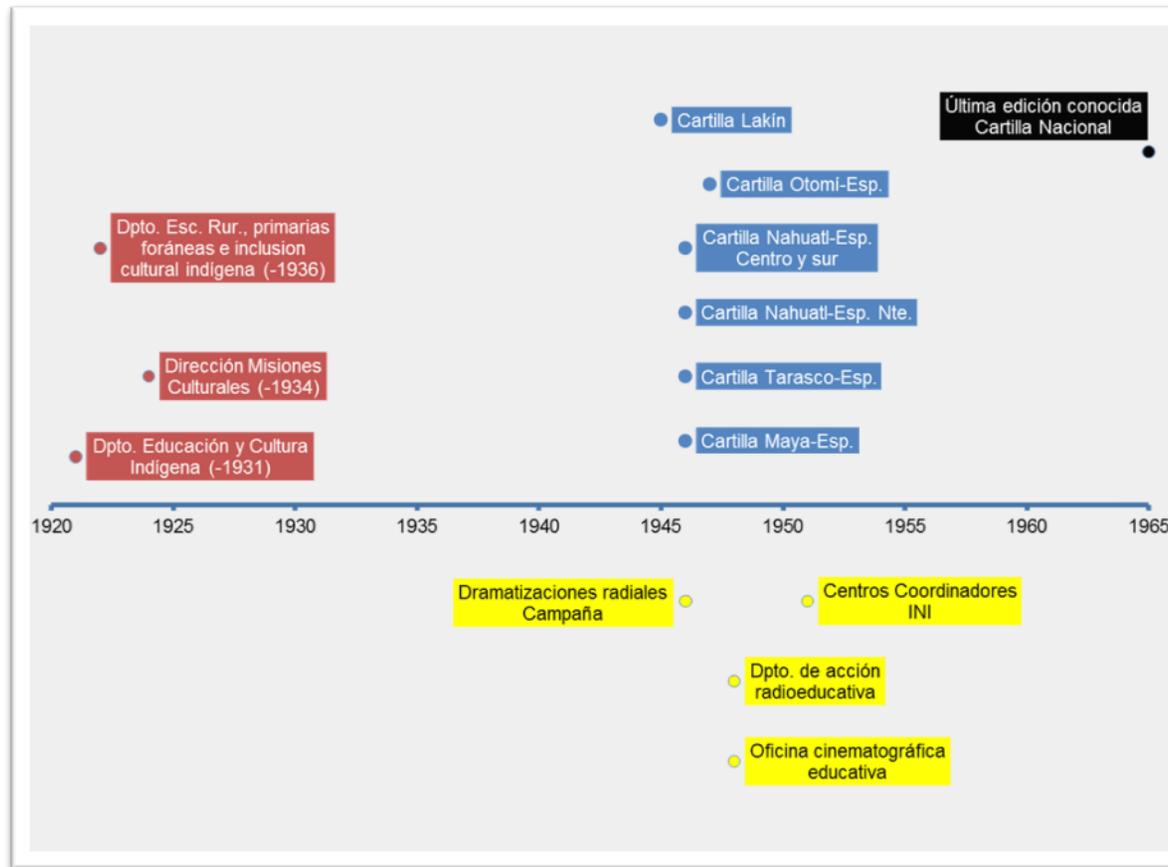


Imagen 10 Línea de tiempo donde se señalan las primeras políticas o departamentos dirigidas a la educación de indígenas (rojo), las fechas de edición de las Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües (azul), las actividades y programas de apoyo a la alfabetización (amarillo), y la última fecha conocida de edición de la Cartilla Nacional de Alfabetización (negro) en México.

Diferencias culturales, políticas y religiosas determinaron la recepción (Greaves, 1996):

En el Mezquital (zona Otomí), por ejemplo, hubo protestas de padres de familia que amenazaron con retirar a sus hijos de la escuela si les enseñaban en otomí. Además, en una de las visitas de los inspectores, quemaron públicamente la cartillas por considerar que la alfabetización en otomí en nada contribuía a solucionar sus problemas, ya que lo que ellos necesitaban era aprender el castellano. (Greaves, 2008: 233)

Hubo mucha resistencia a la educación en lengua indígena, el tipo de trabajo en el campo favorecía que los niños menores fueran las únicas personas disponibles para ser alfabetizadas, y por pocos años porque después entraban rápidamente trabajar en las labores agrarias (más duras, extensivas e indispensables para la supervivencia). Las familias indígenas exigían una alfabetización en castellano que no se detuviera en la enseñanza de su propia lengua, finalmente entre ellas había calado un proyecto de integración, pero con la cultura mestiza.

Lo cierto es que la Campaña pasó a manos de los Estados, dejando de ser preocupación exclusiva del orden federal en términos programáticos y sobre todo económicos<sup>19</sup>. El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas fue disuelto en 1947 porque no había podido cumplir con las labores a él encomendadas (Aguirre Beltrán, 1947), la administración de la Campaña quedó relegada a un Departamento de Alfabetización, bajo la Dirección General de Alfabetización y asuntos extraescolares de la Secretaría de Educación Pública; quedando de la siguiente manera:

Corresponde a la Secretaría de Educación Pública: Estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, [...] para lograr que la acción coordinada del Poder Público redunde en provecho de los indígenas [...]. Promover y gestionar ante las autoridades Federales y las del Estado toda aquella medida o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población. (Aguirre Beltrán, 1947: 42)

El gobierno de Miguel Alemán, quien heredó la Campaña, no entregó los recursos suficientes para darle continuidad. En su sexenio, el porcentaje del presupuesto federal destinado a educación fue significativamente menor al de su predecesor (Ornelas, 1996:

---

<sup>19</sup> El aporte de los Estados doblaba el entregado por el ejecutivo (Secretaría de Educación Pública, 1948: 315-320).

249). Miguel Alemán Valdés decidió dar prioridad a la educación primaria rural para los niños y niñas indígenas.

La década de 1950 estuvo marcada por las dudas sobre la eficacia de la castellanización de los indígenas monolingües mediante la alfabetización en la lengua vernácula. Las instituciones públicas no se quisieron hacer más cargo de la edición de textos pedagógicos para los grupos indígenas (Bravo Ahúja, 1977), y más bien termina dividiendo sus esfuerzos entre la construcción de escuelas primarias públicas para niños en edad escolar; y la educación para adultos. Con la fundación del INI, la Secretaría de Educación Pública se sintió relevada de la edición de textos específicos para la educación indígena. Respecto a la Cartilla Nacional, ésta fue reeditada varias veces hasta por lo menos 1965.

Desde la perspectiva de su impacto como textos de alfabetización, la historia de las Cartillas de Alfabetización Bilingüe es una historia triste porque no lograron finalmente su objetivo de alfabetizar (Heath, 1992; Loyo, 2005; Greaves, 2004-2005).

No sólo la proliferación de otras cartillas menores confirma que la Cartilla para indígenas era insuficiente para cumplir el objetivo de alfabetizar siquiera en sus lenguas. El sexenio presidencial que comenzó 1948 trajo consigo un cambio de perspectivas respecto a lo que necesitaba el país, y con ello, de prioridades en cuanto a lo que se debía enseñar a los indígenas, quién debía hacerlo y cómo.

### ***El lugar del indígena en la Cartilla otomí-español***

A continuación se presentan los resultados de un análisis crítico del discurso aplicado a la Cartilla otomí-español. En éste se ha integrado el estudio sobre el contexto para analizar el discurso que se construye sobre lugar del indígena en el proyecto nacional y el sentido de su alfabetización mediante el método de castellanización indirecta.

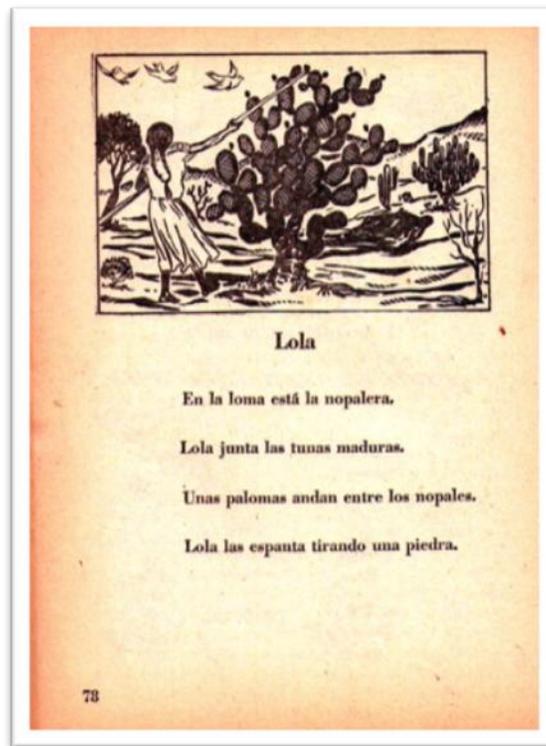
La pregunta que aquí nos proponemos dilucidar es cómo los actores involucrados en la cartilla otomí-español orientan sus discursos hacia la macro estructura semántica sobre la necesidad de incorporar al indígena en el proyecto nacional mexicano. Esto se hace a través

de un análisis crítico sobre la manera en cómo son utilizados los sentidos globales del discurso para controlar la comprensión e influir sobre 1) la formación de una idea del sujeto indígena y sus verdaderos problemas; 2) la utilidad de la alfabetización; 3) el mejor camino para cambiar su situación; y 4) el rol que le cede el proyecto nacionalista.

La *Cartilla Otomí-Español para los Indígenas Monolingües del Valle del Mezquital* le habla al indio, a través de ilustraciones que pretenden reflejar su vida y costumbres. La primera parte del camino la hace en lengua otomí, y la segunda completamente en español. La cartilla le refiere una lectura, una perspectiva etnocéntrica de su propia realidad porque como ya sabemos, estos textos fueron elaborados en la capital por antropólogos y lingüistas en calidad de expertos, con una participación muy reducida de nativos otomíes, quienes sólo sirvieron como informantes. Los maestros respondieron a un cuestionario en español y otro en lengua indígena relativo a “aspectos del medio ambiente y a la vida social de cada región”; este material habría servido para la elaboración de las cartillas (Torres Septién, 1994: 523).

En el texto, nos apoyamos sobre las ilustraciones; cuya disposición y contenido discursivo entregan información sobre los cuatro puntos listados. En un capítulo final trataremos la cuestión del método de alfabetización y la lógica paratextual (portada, título, subtítulo, insertos y notas) como estrategias de control del discurso sobre el lugar del indígena en el proyecto nacional.

La ilustración ocupa un lugar importantísimo para la cartilla pues es a partir de ella que comienza el proceso de alfabetización por medio de lo que el método llama “motivación de la clase”, que es una conversación coordinada por el maestro sobre la ilustración y su significado.



**Imagen 11 Cartilla Otomí-Español para los Indígenas Monolingües del Valle del Mezquital, página 78**

La conversación cierra con la repetición oral individual y colectiva de las palabras o frases que acompañan a la ilustración, y que han de repetirse insistentemente hasta su memorización por la mayoría de los alumnos. Este método, como veremos, no busca la plena habilitación del alumno en la lectura de todo tipo de textos, y menos de la escritura, por lo que, se comprueba que el sentido de alfabetizar era enteramente distinto al que manejamos hoy en día (Chartier, 2001).

El objetivo de enseñar a leer en otomí era preparar a los alumnos para el aprendizaje del castellano. La alfabetización en otomí era un pasaje necesario y funcional para incorporarse a la lengua de la cultura nacional más rápidamente. Como era solo un paso para “la tarea más importante” según el instructivo para el maestro que ofrece la Cartilla, las etapas del método fueron reducidas a su mínima expresión, lo que pone a prueba sincera la posibilidad de una verdadera alfabetización en lengua otomí, pues a lo sumo los alumnos alcanzaban a

emitir oralmente textos desconocidos (si están impresos en grafismos conocidos) (Chartier, 2001). Por otra parte, no existían lecturas en otomí en las que informarse, con excepción de las revista *Mitakua* dirigida a los maestros y maestras de esa lengua. En la práctica, el único texto en otomí al que tenían acceso los alumnos en todo el proceso de alfabetización era la primera mitad de la Cartilla en cuestión.

Después de un análisis de los sentidos globales del discurso presente en la Cartilla, la macroestructura semántica (Van Dijk, 1996) que da cuerpo al significado global del texto pedagógico y representa la esencia de lo que éste sugiere sobre el rol del indígena en el proyecto nacionalista mexicano, podría redactarse de la siguiente manera:

El individuo y la familia indígena sufren y enferman porque viven en el atraso. Vivir atrasados significa usar herramientas antiguas en la casa y el campo, sufrir las inclemencias del tiempo en sus campos y sobre todo, no saber leer, escribir, ni haber ido nunca a la escuela.

La ilustración que se encuentra en la página 29 de la Cartilla otomí-español es una de las más representativas de la macroestructura semántica. La ilustración muestra en primer plano un joven indígena con sombrero, que viste pantalones y camisa de algodón rota, su vestimenta de trabajo, y lleva puestos un par de huaraches (sandalias de cuero). El hombre tiene alrededor tres plantas grandes de agave lechuguilla.

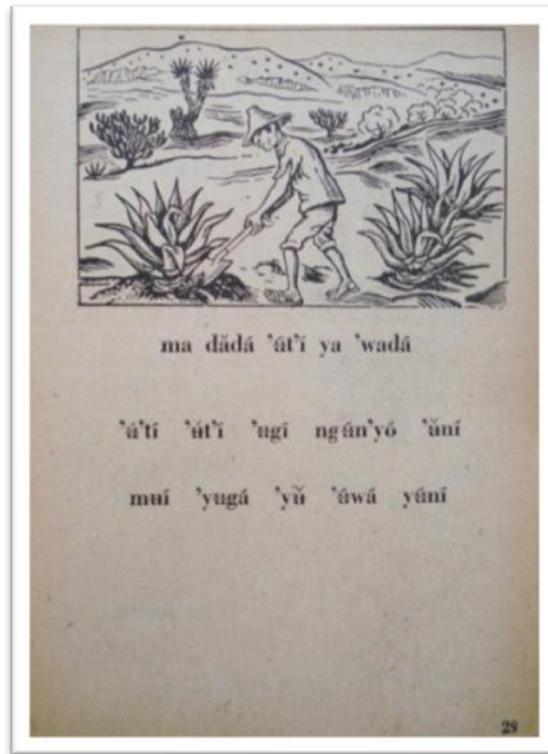


Imagen 12 Cartilla Otomí-Español, página 29

El paisaje en el que se encuentra es desértico pues, además de los agaves, sólo hay cactus y a lo lejos sólo se ven muy pocos árboles. No hay pasto ni otro tipo de vegetación. El clima es muy árido. El hombre se encuentra cortando con su pala algunas pencas de agave en actitud concentrada y estoica.

Así como esta ilustración, hay otras muy similares que muestran a hombres solos con sus herramientas de trabajo en las manos: una pala y una cuerda; un hacha y una cuerda; un bastón y un látigo; una honda. Además de estas herramientas rudimentarias de trabajo, los hombres se hacen acompañar de animales como perros; los animales que pastorean (borregos y cabras), los que le ayudan en el campo (burros y bueyes) y los que tiene en casa para el consumo familiar (gallinas y cerdos).

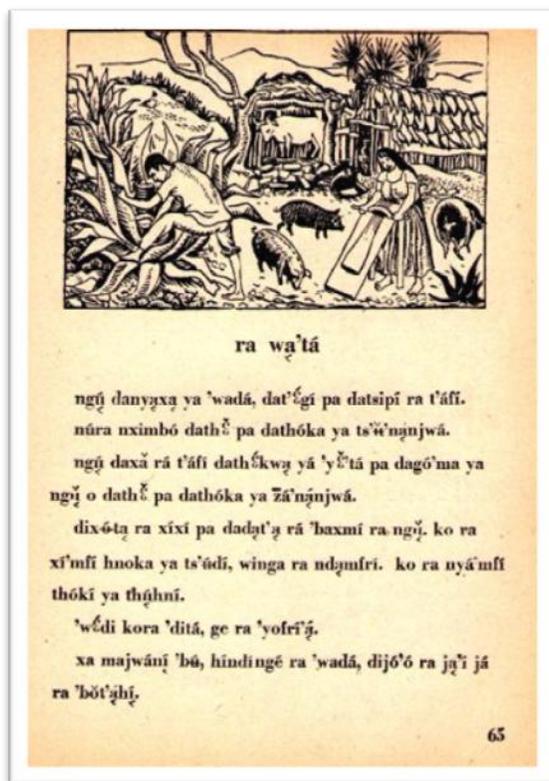


Imagen 13 Cartilla Otomí-Español, página 65

Quienes aparecen en las ilustraciones son casi todos indígenas (adultos; mujeres y hombres jóvenes; niños y niñas) con sus rasgos bien marcados y vestidos a la usanza de la región. La cartilla incluye mínimas representaciones del sujeto mestizo: una de ellas se encuentra al enseñar la escuela (donde el profesor es el mestizo); y la otra en las lecciones histórico-cívicas que están al final del texto (donde se hace referencia a los héroes de la patria, todos mestizos excepto uno, que es Benito Juárez).

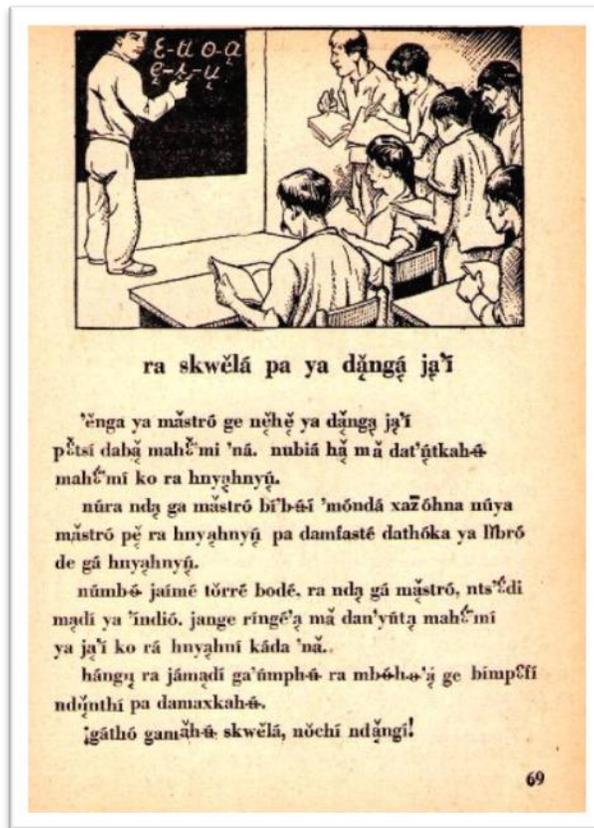


Imagen 14 Cartilla Otomí-Español, página 69

Este abanico de elementos que forman parte del mundo indígena en la cartilla evoca una forma de vida cerrada en sí misma; un tipo de trabajo de campo solitario, hombres que se autorrealizan en la labor del campo.

Incluso las ilustraciones en las que aparece más de un sujeto, transmiten el mismo mensaje de individuos ensimismados en una labor autosuficiente pues no hay contacto visual entre las personas representadas, ni se observa contacto gestual o simbólico alguno. Nunca se muestran indígenas organizándose para una tarea o interactuando en una reunión, por ejemplo<sup>20</sup>. En estas ilustraciones, el enfoque es el trabajo individual al lado de otros, y no

<sup>20</sup> Tuve acceso a una cartilla alfabetización (enteramente en español) elaborada en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas, ésta era un texto que mostraba obreros y campesinos organizándose en un

con otros; aun cuando las actividades por sí requieran más de una persona, como la extracción de la lechuguilla o la cosecha.

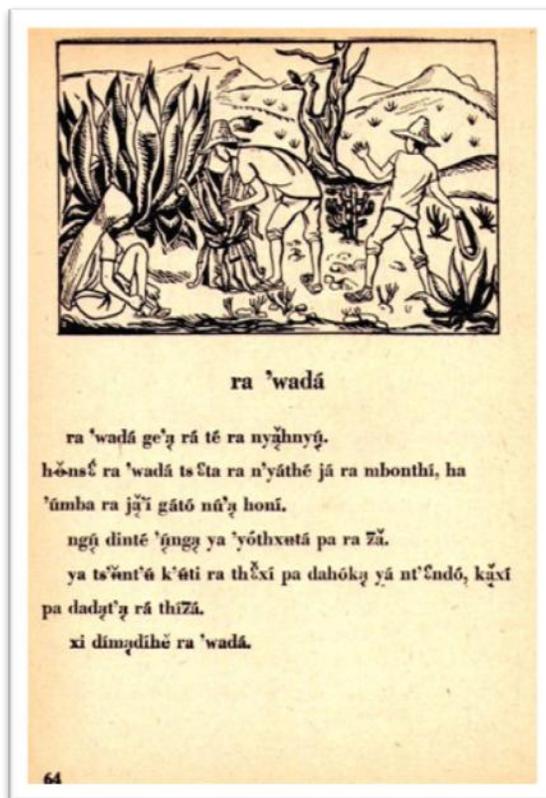


Imagen 15 Cartilla Otomí-Español, página 64

A partir de ejemplos como los expuestos, se extrajeron los significados locales que sirvieron de insumo para establecer la macroestructura semántica: significados locales como:

- Las herramientas que utiliza el indígena para trabajar el campo y en general para subsistir, son muy rudimentarias;
- La vestimenta del indígena y su familia es uniforme y se caracteriza por su simpleza, no utiliza zapatos;

---

sindicato para enfrentarse al patrón. Es muy posible que uno de los lugares de distribución fuera el ejido (propiedad agrícola colectiva), y llegara por esta vía a los grupos indígenas.

- Aun cuando trabaja muchísimo, el indígena es incapaz de llegar a dominar el medio que le rodea. Su tarea es inexorable.

A estos significados locales los une un mismo modelo mental, que podríamos describir de la siguiente manera:

Hoy, como en el pasado, el indígena (“ellos”) vive en el atraso (a diferencia de “nosotros, que vivimos en nuestro tiempo, el tiempo verdadero”). Este atraso es un problema cultural que además tiene efectos negativos sobre la psicología de los indígenas pues los hace hombres y mujeres pasivos, como si padeciesen aflicciones del espíritu.

La cartilla representa un sujeto indígena anclado en el pasado: uno que no se relaciona con objetos contemporáneos –y tampoco los conoce-, que sobrevive en formas tradicionales de ser y hacer, en actitud cobarde y conformista.

Esta representación social del indígena se corresponde con las reflexiones de intelectuales de la época y con análisis posteriores:

“Hay una fuerte tendencia a mostrar un mundo depresivo de difícil redención (...) lo que nos hace pensar en una constante pesimista en estos materiales (...) ¿Por qué el empeño de ofrecer al indígena un mundo desolado? De ninguna manera la temática que se maneja parece estar pensada para la integración: ni se plantean aspectos de las culturas indígenas que inviten a una consideración juiciosa por quienes son juez y parte de este proceso (...). Las situaciones presentadas (...) muestran una relación siempre subordinada a la cual no se le ofrece salida, y sólo deja latente un sabor de amarga resignación.” (Bravo Ahúja, 1977: 246, 248)

Aun cuando, al menos en los círculos intelectuales progresistas y afines al gobierno, la idea de que los pueblos indígenas pertenecían a una raza inferior y sin remedio iba en retroceso, su forma de subsistencia era considerada un verdadero problema para el proyecto nacionalista mexicano. En concordancia con los estudios antropológicos también de la época, los ideólogos del nacionalismo mexicano creían efectivamente que la capacidad del indígena de modificar sus condiciones de vida estaba en cuestión mientras permaneciera en su cultura y, sobre todo, en su lengua.

La representación social del indio que circulaba entre especialistas dedicados a la cuestión indígena desde el Estado, estaba basada en la consideración de que el problema era ante todo cultural. Eran las formas culturales las que, desde el momento mismo del contacto con los españoles, habían condenado a hombres y mujeres indígenas al atraso. La imagen que reconstruyen las cartillas es que la cultura indígena tiene efectos negativos en los sujetos quienes, con actitudes pasivas y cobardes no son capaces por sí mismos de dar vuelta su destino. El origen de esta actitud pasiva está en la histórica expoliación y explotación que ha sufrido, y que Manuel Gamio (1941) bien supo describir.

Como ya vimos anteriormente, estas reflexiones no tienen nada que ver con la raza; su atraso no se debe a una cuestión genética. El problema del indígena es un problema cultural; y como el indígena era culturalmente incapaz de salir por sí mismo, la ayuda debía provenir de fuera por medio de una intervención de tipo educativa. Como ya sabemos, este argumento no se levantaba en vano, la eficacia de la intervención educativa había sido ya demostrada durante las misiones culturales en la década de 1920, en experiencias americanas como la desarrollada por el ILV en el Perú, en La Casa del Estudiante Indígena y en el Proyecto Tarasco.

Al respecto, una ilustración interesante es la que aparece acompañando la lección de la página 15, porque ayuda a completar la representación del indígena que se hace en la Cartilla.



Imagen 16 Cartilla Otomí-Español, página 15

En ésta se muestra en primer plano a un hombre adulto indígena con sombrero y a su perro negro, que está parado en sus cuatro patas a uno de sus costados. El hombre lleva su traje tradicional y huaraches. Al igual que las ilustraciones que se describieron anteriormente, este hombre lleva en sus manos sus herramientas de trabajo: en su mano derecha lleva una cuerda y en la izquierda un hacha tomada del mango; el hacha reposa en su hombro izquierdo.

El hombre tiene detrás y a lo lejos una choza hecha de palos y paja. Ha recorrido el camino que le trae desde su casa, que se ve a lo lejos, para posar de cuerpo entero en la ilustración junto a su perro. El paisaje semidesértico impera en todas las ilustraciones de la cartilla otomí español, y ésta no es la excepción. Los únicos vegetales que hay en ella son una palma grande al costado derecho del hombre y un árbol justo detrás de él. El suelo es arenoso y no crece ninguna otra planta.

Lo que esta ilustración agrega a nuestro análisis es la idea de que el indígena es un sujeto limitado, y por ello incapaz de reproducir su propia vida más allá de las condiciones del entorno natural en el que se encuentra inmerso. Es un sujeto que no tiene la capacidad plena de dominar la naturaleza y doblegarla a su favor.

En la sección de otomí, lo único que el hombre indígena ha podido hacer con sus burdas herramientas y capacidades ha sido un hogar muy humilde, sobrevivir malamente en un medio natural, medio que le es adverso pues debe trabajar con mucho esfuerzo la tierra, y continuar determinado por su entorno. Al respecto, sólo una vez aparece el indígena descansando.

En el caso de las lecciones de aplicación de lo aprendido en ejercicios de lectura, se ilustran extensos campos de cultivo. En éstas, los sujetos no son tan relevantes como la vista panorámica de los paisajes en que se encuentra, grandes llanuras o cerros desolados. Se muestra al indígena y cómo, con la ayuda de herramientas básicas y algunos animales, interviene en la naturaleza para hacerla productiva: arando, sembrando o cosechando. En el caso de estas ilustraciones, los sujetos ya no posan mirando al lector pues se encuentran de espaldas, y todos ellos desarrollando alguna acción.

En cambio, cuando la ilustración muestra tierras desoladas, el trabajo en el campo parece más sacrificado, el indígena aparece pastoreando animales siempre escuálidos, su vida parece aún más difícil de sobrellevar. En primer plano aparecen siempre grandes cactus o nopaleras, enfatizando la sequedad del ambiente.

El trabajo es la actividad primordial del indígena, dice la cartilla. Sólo cuando consigue construir su casa de piedra, puede sentarse a descansar. O cuando ha trabajado mucho, se sienta solo al pie de una higuera y toca la guitarra.

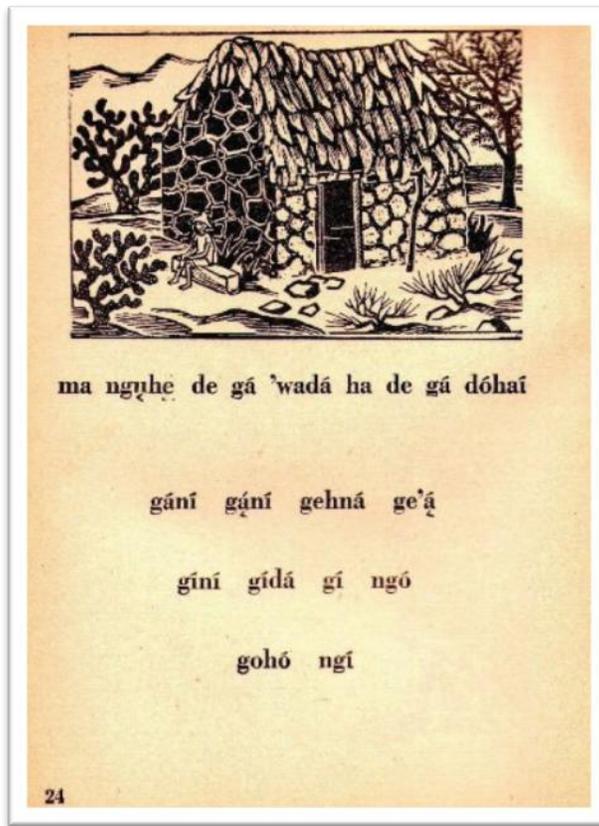


Imagen 17 Cartilla Otomí-Español, página 24

En todas las ilustraciones que representan a indígenas, éstos aparecen interviniendo el entorno a través de una acción que involucra inevitablemente un objeto, normalmente una herramienta de trabajo. Por ejemplo: un hombre y una mujer indígenas aparecen trabajando el agave lechuguilla, mientras él corta las pencas del agave, ella extrae la fibra; en otra ilustración aparecen tres sujetos dispuestos en una triada: el de la derecha tiene una lanzadera en la mano y dirige el tiro hacia un ave que posa en un árbol seco, el del medio está atando pencas de agave lechuguilla recién cortadas y finalmente, al extremo izquierdo un tercer hombre está sentado y arregla el cinto de su huarache.

Con respecto a la división de género, los hombres son quienes salen a trabajar al campo mientras que las mujeres se quedan en casa haciendo la comida o realizando otras tareas

como ir a buscar agua, pastorear cerca de la casa, trabajar la fibra de la lechuguilla, etc. Las tareas entre hombres y mujeres se complementan, algunas de ellas se comparten y no entran en conflicto nunca. Eso sí, el trabajo en el campo es un trabajo de hombres, así como también ir a buscar leña, mientras que la cocina es un trabajo siempre de mujeres, niñas y adultas. El resto de labores se comparte, como ir a buscar agua, pastorear, trabajar la fibra de la lechuguilla o ir a vender al pueblo la mercancía. Incluso la distribución del trabajo en la familia se presenta en imágenes fragmentadas según tarea, y nunca dan lugar a una reflexión de conjunto, sino que constantemente aparece acotada a las partes.



**Imagen 18 Cartilla Otomí-Español, página 68**

La Cartilla introduce la escuela al final de la parte otomí y según la ilustración, a ella asisten niños y niñas. Después, en su espacio interior, sólo se representan niños y hombres adultos, las niñas han quedado fuera, las mujeres adultas nunca fueron.

### ***Los créditos, ¿por qué eran tantos y tan importantes?***

Con la misión de apoyar al Estado en la tarea de alfabetización indígena, el Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas de 1939 había recomendado la conformación de un Consejo de Lenguas Indígenas, integrado por representantes del Estado y de organismos indigenistas con experiencia en el estudio o intervención de las comunidades indígenas.

La oficina estatal que se funda a partir de ese mandato fue el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, que aparece en las Cartillas como autor al pie de la portada. Su primer director fue el profesor Alfredo Barrera Vásquez, y el secretario Manuel Palacios, quienes a su vez aparecen en algunas cartillas como firmantes de la carta de presentación. Como auxiliares estaban Roberto J. Weitlaner, Ignacio M. Del Castillo, Adrián F. León, y Roberto H. Barlow, todos ellos participaron en la redacción de una o más cartillas y sus nombres aparecen también citados en los créditos. Algunos de ellos formaron parte del directorio del Consejo de Lenguas Indígenas que se creó a partir del Congreso de Filólogos y Lingüistas, entre ellos los miembros del ILV.

La Campaña Nacional contra el Analfabetismo dirigida a la población indígena del país fue un programa educativo muy importante, y el primero que considera diferencias culturales entre indígenas. La parte bilingüe obtuvo notable apoyo de las élites intelectuales del país vinculadas al Instituto Lingüístico de Verano, que ya trabajaba en la grafalización de algunas lenguas y desarrollaba trabajos en comunidades desde 1934; y específicamente de los antropólogos y etnógrafos del Instituto Indigenista Interamericano (III), que venía liderando censos y clasificaciones demográficas de la población indígena americana, estudiando sus necesidades económicas, su desarrollo biológico y diagnosticando supuestas deficiencias culturales.

Es a título personal que aparecen los miembros del ILV citados en las Cartillas, y no el Instituto en sí. Su participación está fundada en las conclusiones del Primer Congreso, que

indican que el ILV debía aportar con su trabajo lingüístico en la producción de alfabetos para las lenguas indígenas, y experiencia pedagógica en la formación de maestros. En la práctica, estos lingüistas acompañaron normalmente el trabajo de antropólogos por todo el territorio nacional participando activamente en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. El Sr. Ricardo Pittman, director del ILV en 1948, describía así la colaboración del Instituto en el área educativa mexicana:

El instituto Lingüístico de Verano, desde hace trece años, ha venido estudiando detalladamente los diversos idiomas indígenas del país. Estos estudios se han hecho en colaboración con el Instituto Mexicano de Investigaciones Lingüísticas, el Consejo de Lenguas Indígenas, la Dirección de Asuntos Indígenas, el Instituto Indigenista Interamericano, la Escuela Nacional de Antropología y el Instituto de alfabetización para Indígenas Monolingües. Además de estas investigaciones, cuyos resultados han sido publicados en *Investigaciones Lingüísticas*, *Los Anales del Museo Nacional*, *La América Indígena*, el *Boletín Indigenista*, etc., el Instituto se ha preocupado siempre por hacer una aplicación práctica de estos estudios a las necesidades de los grupos autóctonos del país. La forma más concreta en que se ha hecho esto ha sido la de una estrecha colaboración con las distintas dependencias educativas en cuanto a la obra de desanalfabetización y castellanización de los indígenas. (Instituto Lingüístico de Verano, s.f.).

Por su parte, los antropólogos y etnógrafos del Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, ayudaron a recoger y sistematizar la información estadística y cultural necesaria para la toma de decisiones tanto sobre los contenidos como sobre los procedimientos a seguir (reconocimiento de aspectos geográficos, económicos y culturales debían ser considerados en el proceso).

En todo esto, la tarea del gobierno a través de sus departamentos de apoyo al indígena e instancias educativas, era sobre todo actualizar a los maestros en servicio, y sobre todo preparar maestros bilingües así como los materiales necesarios: un proceso lento que comenzó por la creación del Instituto de Capacitación del Magisterio, desde donde se realizaban cursos por correspondencia así como intensivos durante las vacaciones a un muy reducido número de postulantes (Vásquez de Knauth, 1970: 229).

Los únicos estudios sobre las lenguas con mayor número de hablantes en el país habían sido desarrollados por los lingüistas del ILV. Éstos a su vez participaban como asesores de

los centros de capacitación de maestros bilingües del Estado y colaboraban en la supervisión de escuelas rurales.

Por su parte, los primeros alumnos formados en las escuelas para maestros bilingües provenían de los Estados de Morelos, Hidalgo (zona otomí), Michoacán (zona tarasca) y Campeche (zona maya). La selección del origen de los maestros respondía a las lenguas consideradas en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo.

<b>Cartillas de Alfabetización para indígenas monolingües según fecha de publicación</b>			
<b>Nombre de la Cartilla</b>	<b>Número estimado de monolingües según censo 1940</b>	<b>Fecha de edición</b>	<b>Tiraje<sup>21</sup></b>
1) Maya-español	114 011	Enero 1946	150 000
2) Tarasco-español		Febrero 1947	25 000
3) Otomí-español	87 404	Junio 1946	50 000
4) Náhuatl-español (nte. de Puebla)	360 071	Agosto 1946	s/i
5) Náhuatl-español (centro y sur)	s/i	Octubre 1946	200.000 <sup>22</sup>
Cartilla Nacional (español)	2 473 258 (analfabetos)		7 900 000

<sup>21</sup> Alfabetización de indígenas, 1946.

<sup>22</sup> Cecilia Greaves afirma que de las Cartillas Náhuatl sólo se imprimieron ediciones provisionales (Greaves, 2008: 233), pero no pudimos acceder a fuentes de contraste, por lo que se desconoce si efectivamente se imprimieron o no. En los ejemplares de ambas cartillas que tengo en mis manos no se indica tiraje de la edición.

<b>Desglose según cartilla de centros y maestros dedicados a la alfabetización en 1948. Información sobre número de alumnos que asisten a cada uno de los centros<sup>23</sup></b>					
<b>Clave cartilla</b> (según cuadro anterior)	<b>Región o Centro</b>	<b># centros</b>	<b># maestros rurales</b>	<b># maestros de alfabetización</b>	<b># alumnos</b>
1	Maya	25	s/i	11	367
1	Campeche	36	s/i	3	423
2	Michoacán, Proyecto Tarasco	63	27	36	s/i
4 y 5	Puebla	s/i	s/i	11	s/i
3	Hidalgo	s/i	s/i	11	s/i

Cada cartilla tuvo un equipo redactor distinto, así como lingüistas, etnógrafos e informantes nativos. Esto se ve muy claro en los textos, que difieren significativamente unos de otros en las ilustraciones, en las lecciones en lengua indígena y, paradójicamente también en las de español. No así en las lecciones de lectura cívico morales, donde encontramos la mayor homogeneidad en toda la serie, incluyendo la Cartilla Nacional. Al respecto, todas las cartillas contienen tres lecturas idénticas: la Constitución, los personajes de Benito Juárez y Venustiano Carranza, y El Himno Nacional.

El Instituto Nacional Indigenista, que aparece como editor, otras veces como co-editor, de centenares de cartillas de alfabetización en distintas lenguas y dialectos de los indígenas de México, fue fundado en 1948 y funciona hasta hoy.

### ***¿Cartillas que no sirven para alfabetizar?***

Según Valentina Torres, la parte de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo dirigida a indígenas monolingües tuvo “logros muy reducidos” (Torres, 2005: 331). Se habla de que nunca hubo la cantidad necesaria de miembros de comunidades indígenas dispuestos a prepararse como maestros bilingües en centros urbanos y volver después a enseñar al campo.

<sup>23</sup> Torres Septién 1994: 515.

En fuentes de la época, el Secretario de Educación Pública confiesa:

Es posible que la redacción de las cartillas no fuera tan acertada como lo habíamos esperado. Y es seguro que, así como la Cartilla Nacional ganó eficacia merced a la creación de centros de enseñanza colectiva”, las Cartillas aprobadas por el Instituto Nacional Indigenista habrían sido más provechosas si el gobierno hubiese contado a tiempo con suficiente personal para la castellanización de indígenas monolingües. (Torres Bodet, 1981: 113)

Esta poca disposición se debía, entre otras cosas, a las posibilidades reales de sobrevivir con esa profesión. Si ya el salario de un maestro rural era más bajo que el que recibía un maestro en zonas urbanas, el salario de los maestros bilingües era aún más bajo que el que ya recibía el maestro rural. En 1953 la razón era de 1 a 9 (60/550 pesos).

La diferencia de salario no reflejaba las difíciles condiciones de trabajo a las que estaba expuesto el maestro bilingüe quien, al igual que el maestro rural, llegaba a la comunidad normalmente a inaugurar la primera escuela. Por otra parte, no era criterio generalizado el que fuera enviado a comunidades donde hablaran su misma lengua, encontrándose muchas veces con las mismas dificultades de comunicación que un maestro no bilingüe.

Incluso hoy la preparación del maestro bilingüe es menos rigurosa que la de un maestro que se desempeñará después en escuelas públicas de zonas urbanas. En aquellos años, cualquier interesado o interesada mayor a 14 años, que supiera más o menos hablar en castellano y que conociera una lengua indígena, era llamado a formarse como maestro y aplicar la cartilla correspondiente. Muchos de ellos no sólo desconocían la metodología sino que tenían fundadas sospechas respecto a la utilidad de la castellanización indirecta, porque retrasaba la enseñanza del castellano y no contribuía en sentido alguno a mejorar la vida material de sus comunidades, y peor aún, los mantenía en la ignorancia por más tiempo (Hernández Gómez, 1987).

Las barreras ideológicas primaban sobre todo entre autoridades gubernamentales y maestros no indígenas (Ruiz, 1963), estos últimos despreciaban, en su gran mayoría, la lengua indígena (Torres Septién, 1994) y no veían razón en dedicar tiempo en aprender a leerla, y menos a escribirla.

Por lo anterior, es dudoso que la cartilla fuese aplicada tal como sus instrucciones lo recomiendan; hay registros que reportan maestros que enseñaban al indígena directamente el castellano partiendo desde la mitad de la cartilla hacia el final, y haciendo caso omiso de la instrucción en lengua indígena.

Los análisis disponibles sobre la efectividad de los métodos de alfabetización concluyen que además ésta nunca pudo cumplirse a cabalidad. Primero porque el método utilizado no parecía ser el adecuado, y segundo porque la conversión de las lenguas al sistema alfabético era demasiado compleja al insistir los investigadores en utilizar complejos sistemas de lingüística descriptiva, en lugar de privilegiar la comunicación y fácil incorporación de la lectura y la escritura en la vida cotidiana del alumno (Bravo Ahúja, 1977), aun cuando la intención explícita de la Campaña era introducir una cantidad mínima de caracteres nuevos al alfabeto grecorromano.

Asimismo, se puede decir que la Cartilla fracasa en sus objetivos prácticos porque aprender con ella era un proceso sumamente complejo pues, además de los argumentos anteriores, su extensión (un centenar de páginas) no se condice con los objetivos que se plantea: enseñar a leer y a escribir en lengua indígena, así como para hablar y para alfabetizar en el idioma español.

## *Conclusiones*

Durante la década de 1940, México se vio envuelto en un contexto internacional de postguerra. Al tomar partido por los países del Eje, formó parte del grupo de países latinoamericanos que establecieron relaciones militares, económicas y culturales estrechas con Estados Unidos. En cuanto a la política interna, el país aprovechó el espíritu belicoso para impulsar grandes cambios en materia económica y social, con el fin de modernizarse industrialmente, y preparar a la población para llevarla a cabo con éxito. Uno de los puntales era la preparación de mano de obra. Para ello había que conseguir que la población aún analfabeta leyera, escribiera y conociera rudimentos de matemáticas. El analfabetismo era entonces un “enemigo” que había que vencer.

Aunque los censos de la época no son fiables, las fuentes coinciden en que el analfabetismo era altísimo, sobre todo en las zonas rurales, donde no había escuelas, y entre los grupos indígenas, quienes vivían aislados de los centros urbanos no sólo en términos geográficos, sino también lingüísticos, pues no hablaban el español.

Para el gobierno central, este aislamiento hacía flaco favor a la unidad del país en el sentido de que si el territorio mexicano era uno solo, todos debían saber qué significaba ser parte de México, y al mismo tiempo comunicarse en la lengua nacional: el castellano.

A partir de la década de 1930, antropólogos de la talla de Manuel Gamio, desde el gobierno central o desde sus propias instituciones paraestatales, emprendieron estudios para conocer y describir el real aislamiento de los distintos grupos indígenas. Con ellos trabajaban numerosos lingüistas, cuya tarea era estudiar las lenguas indígenas, describir su estructura y crearles una expresión escritural estándar.

Estos estudios científicos eran conducidos por el Instituto Indigenista Interamericano (III), y se llevaron a cabo no solo en México sino también en Guatemala, Perú, Bolivia y Nicaragua, con el objetivo de construir una base de datos comparables sobre la realidad

indígena en América Latina. Los estudios concluían que la situación de los grupos indígenas en América era deplorable y que era obligación de los gobiernos centrales intervenirlos para mejorar su situación cultural, económica y educativa y poder integrarlos así al proyecto modernizador.

En consonancia con las conclusiones del Instituto, uno de los objetivos principales de la política educativa mexicana de la década de 1940 fue la transformación del indio en un sujeto mestizo, castellano parlante, útil a su nación y consciente de su nacionalidad. Años de alfabetización sólo habían dejado mal sabor de boca a quienes creían que la unidad nacional se fundaba en la unidad lingüística, por lo que intelectuales pedagogos, antropólogos culturalistas y lingüistas preparados por el Instituto Lingüístico de Verano presionaron para que, en consonancia con las teorías pedagógicas del momento, el método de alfabetización reconociera la lengua de partida del alumno.

La influencia ideológica de estos intelectuales y sus instituciones en la política pública tuvo sus efectos: a partir de 1946 el método de alfabetización consideraría la alfabetización en lengua indígena como paso previo obligatorio para la enseñanza del castellano. Que el gobierno nacional reconociera la diversidad lingüística no significó que llevara a cabo políticas de reconocimiento de la diversidad cultural dirigidas hacia la preservación, sino que, por el contrario, las políticas y sus productos (textos, programas de radio y periódicos bilingües) fueron diseñados para contribuir únicamente a la castellanización.

La serie de Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües se editó y distribuyó por primera y única vez entre 1946 y 1949, y en poco más de 100 páginas pretendía alfabetizar en lengua indígena y en español a los cinco grupos lingüísticos más representativos del país. La negativa de los maestros a alfabetizar en lengua indígena no se hizo esperar; ellos y los padres consideraban inútil que se retrasara la enseñanza del castellano, idioma fundamental para que los alumnos se valieran por sí mismos fuera de la comunidad. La resistencia de padres y maestros, el poco control del poder central respecto a la forma de aplicar la cartilla, sin duda la condensación del método en tan pocas páginas, y

el cambio de gobierno han hecho concluir a los historiadores de la educación en México que las Cartillas para indígenas no cumplieron nunca su objetivo inicial.

Fue necesario abordar críticamente las Cartillas para descubrir que en realidad el concepto de alfabetización en lengua indígena que éstas manejaban nunca consideró una alfabetización plena, sino que solo buscaban sacar al indígena de la oralidad; las Cartillas tampoco perseguían la plena habilitación en la lectura y escritura, sino que sólo pretendían familiarizar al indígena en la práctica cultural de la lectura y la escritura a través de una lengua que sí le era inteligible.

Lo que esta investigación reveló fue que el lugar privilegiado que ocupó la antropología culturalista en los espacios de poder consolidó la idea de que el “problema indígena” sí podía resolverse al fin, le entregó sostén teórico al diagnóstico y ofreció salidas. Para el proyecto nacional, el indio era un problema porque vivía en el atraso, era un sujeto triste, solo y aislado; pero este problema, al ser de índole cultural y no racial, sí podía resolverse.

Según las Cartillas, para hacerse de un lugar en el proyecto nacional mexicano y acceder así a sus beneficios, el indígena debía convertirse antes en campesino mexicano. En términos curriculares, ello significa saber expresar y describir en español su realidad en términos materialistas y despojada de toda significación cultural indígena, y compartir cierta unidad cívica, que incluía conocimientos de higiene y buen comportamiento social, pero que implicaba sobre todo conocer y venerar a los héroes nacionales, tener una vaga idea de la existencia de una Ley para todos y saber al pie de la letra el himno mexicano.

El enemigo no se venció, las Cartillas de Alfabetización nunca cumplieron su objetivo explícito, pero lo que sí consiguieron trazar con éxito y de forma definitiva fue el camino que el indígena debía transitar para formar parte de la nación. Lo que la serie de Cartillas de Alfabetización para Indígenas Monolingües instala discursivamente es que cualquier indígena, de cualquier etnia, desde cualquier lengua, puede tomar el camino de la plena nacionalidad. Este camino conduce hacia la modernidad, donde las diferencias culturales significativas se anulan en favor de las diferencias de clase. Dicho camino se hace siempre en la lengua nacional: el español, y no existe retorno posible.

## ***Bibliografía***

- La alfabetización en la Nueva España.* (1945). México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Labor indigenista en Chiapas. (1945). *Boletín Indigenista*, 76-78.
- (1946). *Boletín Indigenista*, 76-77.
- Alfabetización de indígenas. (1946). *Boletín Indigenista*, 242-244.
- Alfabetización de los indios tarascos. (1947). *Boletín Indigenista*, VII(3), 256-258.
- Mejor vida para los indios Otomíes. (1947). *Boletín Indigenista*, VII(3), 258-260.
- World Illiteracy at Mid-Century.* (1957). Suiza: UNESCO.
- Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México: de Juárez al cardenismo, la búsqueda de una educación popular.* (1994). México: Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
- Historia de la lectura en México.* (1999). México: El Colegio de México.
- Aguirre Beltrán, G. (1947). Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, VII(1), 40-50.
- Agustín, J. (1997). Del Proyecto Tarasco al Proyecto Gilberti. La función del idioma nativo entre los purhépecha. En ?. Garza Cuarón, *Políticas lingüísticas en México*. México: La Jornada Ediciones/Cuarón HCH-UNAM.
- Anderle, A. (1988). El positivismo y la modernización de la identidad nacional en América Latina. *Anuario de Estudios Americanos*, 419-484.
- Annino, A., & Guerra, F.-X. (2003). *Inventando la nación: Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arana de Swadesh, E. (1986). Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena. *Anuario Indigenista*(28), 91-96.
- Arce Gurza, F. (1999). En Busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Z. Vázquez, D. Tanck de Estrada, A. Staples, & F. Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pág. 187). México: El Colegio de México.
- Asamblea de Filólogos y Lingüistas. (1940). Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas* (pág. 104). México: Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

- Bravo Ahúja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos: los materiales didácticos*. México: El Colegio de México.
- Caso, A. (1958). *Indigenismo*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Castillo del, I. (1945). La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco. *América Indígena*, V, 144.
- Castillo, I. M. (15 de noviembre de 1943). Misioneros Modernos. *México al día*.
- Castro-Gómez, S. (2004). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En S. Dube, I. Banerjee, & W. Mignolo, *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México.
- Chartier, A.-M. (2001). En L. Martínez Moctezuma, *La infancia y la cultura escrita* (págs. 147-190). México: Siglo XXI Editores.
- Comas, J. (1956). La lengua vernácula y el bilingüismo en la educación. *América Indígena*(XVI), 94.
- Downing, J. A. (1988). *A Cognitive Psychology and Reading in the USSR*. Recuperado el 15 de Febrero de 2011, de <http://bit.ly/eGyLLr/>
- Favre, H. (1999). *El Indigenismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1968). *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingénuo, comprensión de su visión crítica*. Uruguay: ISAL.
- Gamio, M. (1941). Consideraciones sobre el problema indígena en América. *América Indígena*, II(2), 17-23.
- Gamio, M. (1948). *Consideraciones sobre el problema indígena*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Gamio, M. (1960). *Forjando Patria*. México: Porrúa.
- García Mora, C., & Medina, A. (1986). *La quiebra política de la antropología social en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gonzalbo, P. (1999). La lectura de evangelización en la Nueva España. En *Historia de la lectura en México* (págs. 9-48). México: El Colegio de México.
- González Casanova, P. (1991). *La democracia en México*. México: Ediciones Era.
- Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. España: Gedisa.
- Granja Castro, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles educativos*, 32(129).

- Greaves, C. (1996). La alternativa moderada: bosquejo para una historia de la educación en México 1940-1964. En M. Bazant, *Ideas, valores y tradiciones: ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense.
- Greaves, C. (2001). Entre el discurso y la acción. Una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas. En Y. Bitrán, *Historia y alteridad: perspectivas multidisciplinarias sobre la cuestión indígena*. México: Universidad Iberoamericanas.
- Greaves, C. (2004-2005). El mundo indígena en los libros de texto gratuitos. En P. Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la vida cotidiana en México*. México: El Colegio de México.
- Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- Gruzinski, S. (1991). *La colonización de lo imaginario: sociedades indígenas y occidentalización en el México español, siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, F.-X. (1994). Epifanías de la Nación. *Cuadernos AHILA*, 3-8.
- Gutierrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: CONACULTA.
- Heath, S. B. (1992). *La política del lenguaje en México*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Hernández Gómez, F. (1987). El maestro rural en las comunidades indígenas. En *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952*. México: Museo de Culturas Populares, Secretaría de Educación Pública.
- Hewitt, C. (1985). *La Modernización de la agricultura mexicana 1940-1970*. México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Lingüístico de Verano. (s.f.). Compilación de documentos y folletos. *Venticinco Años del Instituto Lingüístico de Verano en México*. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (27 de octubre de 1910). *Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos de 1910*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv1910/default.aspx>
- König, H.-J. (2000). Nacionalismo y nación en la historia de Iberoamérica. En H. J. König, T. Platt, & C. Lewis, *Estado-nación, Comunidad Indígena, Industria: tres debates al final del Milenio* (págs. 7-48). Netherlands: Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos AHILA.
- Lastra, Y. (1992). Panorama de estudios recientes de sociolingüística en México. *Boletín Thesaurus*, 1-32.
- Longo Mortatti, M. d. (2000). *Os sentidos da alfabetizacao (1876-1994)*. Brasil: Editora UNESP.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora: La Casa del Estudiante Indígena. *HMex*, XLVI-1, 99-130.

- Loyo, E. (2005). La lectura en México 1920-1940. En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Martiarena, O. (1998). El indio como objeto de la historia. *Diánoia*.
- Olivera de Vásquez, M., Ortiz, M., & Valverde, C. (s.f.). *La población y las lenguas indígenas de México en 1970*. México: UNAM.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (1996). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México.
- Pellotier, V. F. (1981). Los materiales didácticos de la educación indígena otomí. *Cuadernos de la Casa Chata*(42).
- Quijada, M. (1994). ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano del siglo XIX. *AHILA*, 9-34.
- Rama, Á. (2004). *La ciudad letrada*. Chile: Tajarar Editores.
- Rojo, G. (2001). *Diez tesis sobre la crítica*. Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz, R. E. (1963). *México: The Challenge of Poverty and Illiteracy*. EE.UU.: The Huntington Library .
- RUTA. (1945). Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, ha dicho:. *RUTA, Órgano Quincenal de la Junta Estadual de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo*, 1.
- Sámano Rentería, M. Á. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En J. R. Ordóñez Cifuentes, *La construcción del Estado Nacional: democracia justicia, paz y Estado de Derecho. XII Jornadas Lascasianas* (págs. 141 – 158.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schell, P. A. (2004). Nationalizing Children Through Schools and Hygiene: Porfirian and Revolutionary Mexico city. *The Americas*, 559-87.
- Secretaría de Educación Pública. (1948). Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948 que se presenta al Congreso de la Unión. México: Secretaría de Educación Pública.
- Shaffhauser Mizzi, P. (2010). El Proyecto Carapán de Moisés Sáenz: una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. *Independencias-Dependencias-Interdependencias, VI Congreso CEISAL*. Francia.

- Spenser, D. (2009). Vicente Lombardo Toledano envuelto en antagonismos internacionales. *Izquierdas*.
- Staples, A. (1994). Leer y escribir en los estados del México independiente. En *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México: del México prehispánico a la Reforma Liberal* (Vol. I: 134-183). México: Instituto Nacional para la Educación de Adultos.
- Staples, A. (1999). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Z. Vázquez, D. Tanck de Estrada, A. Staples, & F. Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pág. 187). México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (1999). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. En *Historia de la lectura en México* (págs. 49-93). México: El Colegio de México.
- Torre Revello, J. (1960). Las cartillas para enseñar a leer a los niños en América española. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 214-234.
- Torres Bodet, J. (1981). *Años contra el tiempo, memorias*. México: Porrúa.
- Torres Quintero, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la república*. México: Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.
- Torres Ramírez, B. (1984). *Hacia la utopía industrial: Periodo 1940-1952. Historia de la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México.
- Torres Septién, V. (1985). *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres Septién, V. (1994). En busca de la modernidad. En *Historia de la Alfabetización y de la Educación de Adultos en México: el México de los grandes cambios, La época contemporánea* (Vol. III). México: El Colegio de México.
- Torres, V. (2005). La lectura 1940-1970. En *Historia de la lectura en México*. México: El Colegio de México.
- Towsend, G. C. (1935). Al maestro. *Cuadernos Lingüísticos*(5 y 6), 2.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso* (págs. 143-178). España: Gedisa.
- Vasconcelos, J. (1993). La raza cósmica. En *Pensadores nacionales iberoamericanos* (pág. vol. 2). Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

- Vásquez de Knauth, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vásquez, J. Z. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso coordinado por*. España: Gedisa.
- Zapata Silva, C. (2003). Discursos indianistas en México: hacia una nueva representación del Estado Nacional, 1975-2001. Chile: Tesis de Magister de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Zermeño, G. (2000). Entre la antropología y la historia: Manuel Gamio y la modernidad antropológica mexicana (1916-1935). En S. Dube, I. Banerjee, & W. D. Mignolo, *Modernidades coloniales*. México: El Colegio de México.