

Treinta años de educación indígena en México.
Un análisis histórico de las legislaciones educativas
1940-1973

Uriel Margarito Gaspar

Universidad de Guadalajara

urielgdl@yahoo.com

Resumen

En el periodo posrevolucionario, los grupos políticos buscaron reconfigurar al país mediante la institucionalización del poder gubernamental y la creación de ministerios y organismos que se encargaran de combatir los grandes problemas nacionales; ejemplo de ello fue la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la cual el Estado buscaba la integración de un México unido e igualitario para todos, a través de un código cultural común fomentado en las escuelas. No se trataba sólo de escolarizar para lograr un dominio de conocimientos y contenidos, sino de alcanzar la conformación de una cultura nacional. Como consecuencia, las legislaciones educativas federales de 1940, 1942 y 1973 sustentaron la uniformidad de enseñanza hacia los grupos étnicos. Pese a la diversidad de comunidades indígenas existió una tendencia por incorporarlas a las costumbres y formas de vida “mexicanas”, sin considerar sus particularidades, en aras de constituir la unidad nacional.

Palabras clave: Derecho político, indígenas, políticas públicas, discurso, educación.

Introducción

La Carta Magna señala, en su tercer numeral, que “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Desde esta perspectiva, la educación tiene la función de formar un individuo con sentido de pertenencia y arraigo hacia su “Patria”. La Constitución también cuenta con un artículo relativo a los indígenas, donde se establecen los mecanismos y criterios que regirán su relación con el Estado y la manera en que éste tratará de “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas”. Existe un punto de tensión entre ambos artículos, pues mientras en el segundo se otorga cierta libertad a las etnias para su autodeterminación y autogobierno, en lo referente a la educación se deben someter a un modelo único, basado en una educación bilingüe e intercultural, con lo cual se deja de lado la posibilidad de una “autoeducación”.

En la actualidad se afirma que la educación para los indígenas implica el respeto y fomento a la interculturalidad, por esta razón se han planteado enfoques y formulado proyectos que promueven el desarrollo de las lenguas autóctonas, la exaltación de las costumbres y tradiciones, así como el respeto a la diversidad de los pueblos que conforman la cultura mexicana. Este reconocimiento de la pluriculturalidad se observa en los medios de comunicación, en los programas de organizaciones no gubernamentales, en las propuestas de organismos institucionales y privados, así como en el ámbito académico.

La legislación vigente, e incluso la manera cómo funciona la educación para los indígenas, no transita por esa vía, sino que sigue fuertemente anclada al discurso de la incorporación del indígena a la cultura nacional. Es importante mirar el pasado para conocer cómo se configuró ese modelo educativo. Con el análisis de las legislaciones

educativas se pretende comprender las prácticas, en torno a lo que se deseaba fuera materia de instrucción para las etnias, que han tenido lugar desde el establecimiento de una ley de educación dirigida para todos los ciudadanos mexicanos.

Larrue (en Kauffer, 2002: 4) considera que las políticas públicas son un conjunto de acciones y decisiones realizadas por los actores hegemónicos del sistema político-administrativo, con la finalidad de solucionar un conflicto social, las cuales "dan lugar a actos formalizados, de naturaleza más o menos coercitiva, con el objetivo de modificar el comportamiento de 'grupos que conforman blancos'".

Las leyes son creadas por un grupo de poder, el cual toma como referencia la interpretación que tiene de la realidad social. Una ley también es un acto formalizado, donde se incluyen diversos medios y estrategias para imponer, en este caso, un modelo de educación. Cabe recordar la ausencia de los grupos étnicos en la elaboración de las primeras leyes de educación, en contraste con el auge por los derechos de los indígenas durante los últimos veinte años a raíz de la insurrección zapatista en Chiapas. En esta situación el Estado tuvo una salida institucional frente al conflicto, al crear los Acuerdos de San Andrés y la posterior reforma de los artículos 4° y 2° de la Constitución.

Link (en Jäger, 2003:63) define al discurso desde una perspectiva política que permite la consolidación del poder a través de la intervención institucional. Jäger (2003) añade que el discurso en tanto un ejercicio del poder, que se da a través de la interacción individual y colectiva, despliega la realidad socialmente aceptada.

Este enfoque discursivo permite desarrollar una postura crítica sobre la hegemonía de las políticas sobre los indígenas. Desde dicha perspectiva se observa que el discurso oficial contenido en las normas jurídicas implica el ejercicio de un poder, que busca someter a los grupos étnicos a una homogeneización cultural. Este discurso contendría,

más allá de algunas diferencias menores, una imagen institucionalizada de lo que es el indígena y la manera en que debe ser educado.

CONTENIDO

Este trabajo presenta un acercamiento a los lineamientos sobre la educación para los indígenas planteados en las leyes educativas de 1940, 1942 y 1973. Este análisis se estructura en dos momentos: primero se describen ciertos acontecimientos para conocer el momento histórico por el que atravesaba México; posteriormente, se analiza a detalle las Leyes Orgánicas de Educación en base a tres aspectos: a) el papel del Estado en la educación, b) la definición y orientación de la educación primaria y c) la forma de concebir a la educación para los indígenas.

Contextualización Histórica de 1940, 1942 y 1973.

Para entender el sentido de la educación para los indígenas impulsada por el Estado mexicano en el siglo XX, es necesario entender su vinculación con el proyecto de la escuela rural. En el México posrevolucionario, la escuela fue considerada una instancia del Estado a través de la cual se promoverían cambios sociales, culturales y económicos según el contexto de cada comunidad.

Las agencias culturales del Departamento de “Educación y Cultura Indígena”¹ buscaron establecer las “Casas del Pueblo”² con la intención de convertir a la escuela y a la educación formal en una instancia para impulsar el desarrollo de las comunidades. En la Casa del Pueblo se buscaba inscribir al indígena a un ámbito escolarizado para así introducirlo al ámbito nacional. La educación se consideraba como un instrumento de

¹ Según Vasconcelos el departamento de “Educación y Cultura Indígena” era un departamento temporal de la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo era “preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunitarias dándoles antes nociones del idioma español” (en Ramírez, 2006: 119).

² Las Casas del Pueblo eran escuelas de la Secretaría de Educación Pública establecidas en una comunidad con un porcentaje mayor del 60% de población indígena y que contaran con un mínimo de 40 alumnos; en ellas se organizaban labores de alfabetización y enseñanza en las asignaturas de “Lengua Nacional” y “Aritmética” principalmente; también se desarrollaban actividades agrícolas e industriales.

aculturación que pretendía lograr que todos los mexicanos quedaran incluidos en un sistema político y social homogéneo. Debido a esto, el enfoque educativo para los indígenas en los primeros años de vida de la SEP, tenía una tendencia a la incorporación de las comunidades étnicas sin rescatar su cosmovisión, sus costumbres y sus propias tradiciones. Dicho enfoque se acentuaría con la creación de la Casa del Estudiante Indígena.

La Casa del Estudiante Indígena fue un programa de la Secretaría de Educación Pública iniciado en 1925 que proponía trasladar a varones indígenas de 12 a 17 años a la Ciudad de México para que estuvieran internados en sus instalaciones y pudieran asistir a escuelas públicas; una vez concluidos sus estudios debían regresar a sus comunidades de origen para enseñar lo que habían aprendido durante su estancia. Plutarco Elías Calles expresó los objetivos de la Casa del Estudiante Indígena, durante un discurso pronunciado en la ceremonia de entrega de diplomas a los egresados, en los siguientes términos:

Las clases privilegiadas de mi país han querido siempre sostener su idea de que el indio no es susceptible de asimilarse a la civilización, porque en su egoísmo les conviene mantenerlo sumido en el fanatismo, el vicio y la ignorancia, los tres factores con que cuentan para poderlos explotar. Ustedes pueden ahora luchar con la vida en cualquier campo de acción y deben procurar que todos los indios se pongan en las condiciones de ustedes, levantando el nivel intelectual de sus hermanos [...] Mi finalidad es convertir a cada uno de ustedes en un líder, en un apóstol, en un agitador en sus pueblos, allá donde están sus hermanos, para que les prediquen la luz, los alejen del vicio y los defiendan (Calles citado por Corona, 1963: 153).

Este discurso revela el alejamiento con el que los grupos de poder observaban a los indígenas, tanto en el aspecto geográfico (“allá donde están sus hermanos”) como en el cultural (“sumido en el fanatismo, el vicio y la ignorancia”) y el identitario (“mi país”, “sus pueblos”). Para asimilarlos a la cultura nacional había que hacerlos a imagen y semejanza de los portadores del discurso oficial. La asimilación a la civilización occidental era el proceso mediante el cual se pretendía arrancar al indígena de su contexto e insertarlo al mundo de los “mexicanos”.

Sin embargo, el éxito de esta política está lleno de claro-oscuros. Engracia Loyo (1999) expone que, aunque la Casa del Estudiante Indígena pretendía formar a los jóvenes para convertirlos en maestros de sus pueblos, la gran mayoría se quedó en la ciudad, se desarraigó de su comunidad y se asimiló a la vida citadina. Estos resultados revelan que si bien se logró incorporar a los estudiantes a la civilización occidental, esto ocasionó una pérdida de identidad y el rechazo de sus raíces. El viaje de ida para ser civilizados, no tuvo retorno.

A pesar de que la Casa del Pueblo y la Casa del Estudiante Indígena perseguían distintas metas y utilizaron estrategias distintas, funcionaron sobre la base de una misma orientación: que la educación formal debía ser un instrumento para incorporar a las etnias a la nación mexicana, sacándolas de su marginalidad económica e intelectual y asimilándolas a la civilización occidental.

Los proyectos educativos para los indígenas que se gestaron durante las décadas de 1920 y 1930³, quedaron englobados dentro de la educación rural. A pesar de la creación de instituciones para fortalecer el bienestar étnico, Narciso Bassols, Secretario de Educación de 1931 a 1934, advertía que “había ausencia de criterios para incorporar al

³ En esta época surgieron varias instituciones y programas relativos a la educación indígena, tales como las mencionadas Casas del Pueblo y la Casa del Estudiante Indígena, además de las Misiones Culturales y los Centros de Educación Indígena.

indio, ni siquiera existían parámetros que permitieran clasificarlos como indios, pues aún no se decidía si tal categoría dependía de la lengua, cultura, instrucción, ocupación o raza” (en Ramírez, 2006: 144-145). La poca claridad respecto a quiénes eran los indígenas se observa también en el hecho de que, con frecuencia, se incluía a indígenas y campesinos dentro de un mismo grupo social, o bien los documentos de la política educativa únicamente se referían a los campesinos.

Buenfil (1994) señala que dentro del marco de la educación socialista del gobierno de Lázaro Cárdenas, la infraestructura institucional para los indígenas se amplió, con la fundación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, los Centros de Educación Indígena, el Departamento de Educación Indígena y el Instituto de Antropología e Historia; además, se celebraron siete congresos indígenas y un congreso Inter-Americano Indigenista en 1940.

Este auge del indigenismo y los fracasos de las experiencias previas —como la Casa del Estudiante Indígena⁴— provocó que se transformara la perspectiva que hasta entonces se había tenido sobre la educación para los grupos étnicos. En 1939, Moisés Sáenz⁵ observa que la fórmula de la incorporación de los indígenas a la “civilización” o a “la familia mexicana” debía ser rechazada, a favor de la validación de una tesis integralista, donde no se incorpore al indio sino que se integre a México: “Creo en un México mestizo, que es el México mexicano, pero creo también que el México que hemos de formar ha de ser integrado con todos los elementos étnicos, culturales y espirituales de nuestra herencia” (Sáenz, 1980: 158-159).

⁴ Los resultados del proyecto conocido como la Casa del Estudiante no fueron óptimos, debido a que pocos internos resistieron a las precarias condiciones institucionales y a las exigencias de asistir a escuelas citadinas (Bertely, 1998). Además, Engracia Loyo (1999: 143) concluye que la evaluación final de este proyecto arrojó un saldo negativo, porque la Casa “desconectaba al joven indio de su grupo racial y de su medio [...] le ofrecía un ambiente muy distinto del rural, por lo que la preparación que recibía resultaba inadecuada”.

⁵ Para este trabajo se consultó la reimpresión de 1980, publicada por el FCE.

Los estudios de los expertos, sumados a los planteamientos de Sáenz, promovieron un deslizamiento en el sustento de la política indigenista, ya no se pensaba en la “incorporación”, sino en la “integración”. A finales de los años treinta y durante el inicio de la década de los cuarenta, las instituciones ya no pretendían incorporar al indio a una cultura ajena sino “integrarlo; amalgamar su cultura con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis” (Loyo, 1999: 147). Al considerar que las tradiciones y costumbres de las etnias también deberían formar parte de la cultura nacional, se procuraba no sólo que los grupos indígenas integraran valores occidentales sino también que los mexicanos ciudadanos reconocieran la diversidad cultural mexicana.

A pesar de la reformulación de la manera de entender al indígena y de los cambios que implicaba en la educación formal, Sáenz (1980) observaba en 1939 que la integración cultural del indígena era un ideal aceptado pero indefinido:

Hablamos de incorporación cultural⁶, que, por la misma vaguedad del término nos compromete a poco, pero ¿a “incorporación” política? ¿Y la rehabilitación económica? Aún en el propio terreno de la integración cultural ¿hemos resuelto cumplidamente cuando menos uno de sus múltiples aspectos, lo hemos siquiera definido? ¿Qué se ha decidido en cuanto a las lenguas indígenas en las escuelas de indios?, para no citar sino un caso de los más sencillos (Sáenz, 1980: 167).

Al llegar Ávila Camacho a la presidencia, centró su plan de gobierno en la consolidación de la unidad nacional; debido a esto, y a pesar de que el discurso legislativo seguía hablando de una educación socialista, se cambió el enfoque educativo abandonando el perfil socialista y sustituyéndolo por una escuela unificadora. La escuela

⁶ Sáenz establece una diferencia entre la fórmula posrevolucionaria de “incorporación” y la “integración” del período cardenista. Sin embargo, también menciona que la incorporación desde un principio debió tener una intención integracionista, por lo que, en algunas ocasiones, en el texto *México íntegro*, utiliza indistintamente los términos de “integración” e “incorporación”.

de la unidad nacional de Ávila Camacho implicó diversas acciones: se reiniciaron campañas de alfabetización; se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para homogenizar salarios y categorías de los docentes, pero también para desmovilizar a los profesores; se construyeron nuevas escuelas; y se publicaron textos escolares (Ramírez, 2006: 157). En materia de educación indígena destaca la publicación de cartillas en lenguas autóctonas para apoyar la Campaña Nacional de Alfabetización de 1944, así como la creación de normales rurales y el Instituto de Capacitación del Magisterio.

Asimismo, un aspecto importante de la educación en la década de los cuarenta, fue el decreto de una nueva Ley Orgánica de Educación en 1942, que se acompañó de programas para el desarrollo de la instrucción pública. Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se lanzó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la cual implicó la edición de cartillas bilingües y el nombramiento de instructores especiales para llevar el proyecto a las comunidades (Greaves, 2008).

En 1946, se modificó el artículo tercero constitucional donde, finalmente, se eliminó de forma definitiva el término “socialista”. Con esta reforma, la Carta Magna señalaba en su tercer numeral que “la educación que imparte el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia” (en Sotelo, 1981: 324). De este modo, se buscaba cerrar el capítulo de la educación socialista y se reorientaba la política educativa.

En esta época, la situación económica, política y social, tanto nacional como internacional, provocó que se retomara la idea de la castellanización del indígena como medio de homogeneizarlo con el mexicano mestizo. No obstante, a la par, inició un movimiento de educación bilingüe, que anunciaba las propuestas que en los setenta

quedarían plasmadas en la Ley Federal de Educación y cuyo objetivo consistía en apoyar la alfabetización en español junto con su lengua nativa.

En 1948, durante el mandato de Miguel Alemán, se fundó el Instituto Nacional Indigenista cuyo primer director fue Alfonso Caso, quien permaneció al frente hasta 1970. Caso pensaba que el indigenismo debía integrarse a la economía y política de la nación; de hecho, uno de los puntos más discutidos desde 1970 ha sido la falta de inclusión de los indígenas en las políticas educativas (Greaves, 1998). Los científicos sociales, antropólogos, intelectuales y políticos, entre otros, eran quienes opinaban sobre cómo “educarlos”; mientras que se esperaba que los indígenas simplemente asintieran ante las directrices de los intelectuales o bien las órdenes del gobierno.

En el gobierno de Luis Echeverría se desarrolló la institucionalización del indigenismo. Se fundó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, cuya función consistía en maximizar el número de promotores culturales y maestros bilingües de cada región. En este período se consideró indispensable una educación bilingüe bicultural para lo cual la cuestión lingüística era un aspecto básico. No obstante, a pesar de todos estos esfuerzos, todavía no se puede hablar de una educación completamente bilingüe, dado que, como Bertely (2002) señala, la educación bilingüe fomenta un arraigo a la civilización indígena así como la oportunidad de conocer a la mestiza. En cambio, la instrucción bicultural del mandato de Echeverría, promovía más la enseñanza de contenidos propios de la cultura indígena, dejando de lado aquellos aspectos considerados ajenos a ella.

Las Leyes Orgánicas de la Educación para los Indígenas

En este apartado se incluye el análisis referente a tres instrumentos legales de orden federal encargados de reglamentar el Artículo Tercero Constitucional durante el periodo de estudio: la Ley Orgánica de Educación de 1940 promulgada por el General Lázaro Cárdenas, la Ley Orgánica de la Educación Pública establecida en 1942 durante el mandato de Manuel Ávila Camacho y la Ley Federal de Educación de 1973 que entró en vigor en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez. Con su estudio se responde a tres cuestiones: cuál fue el papel del Estado, la definición y orientación de la educación en general, así como la concepción de la educación para los indígenas.

a) El papel del Estado en la educación

*** Responsables**

En las tres legislaciones el Estado aparece como el responsable de la educación, la cual estaría a cargo de las tres instancias de gobierno: la Federación, las Entidades y los Municipios; si bien se aceptaba la participación privada, ésta debería cumplir con los lineamientos de la Legislación Educativa y de la Constitución. Se observa un ligero cambio en este aspecto: mientras que la ley de 1940 daba cabida a las Instituciones Educativas de Servicio Descentralizado⁷ (Art. 2), la de 1942 (Art. 1) y la de 1973 (Art. 1) no las mencionaba.

A diferencia del período presidencial de Cárdenas (1934-1940), el gobierno sucesor no tuvo una política indigenista explícita, pues Ávila Camacho (1940-1946) consideraba que: “el pueblo no es un conjunto heterogéneo de clases, cada una enconadamente defendiendo sus intereses, sino una gran unidad histórica, enraizada en el pasado y combatiendo por un porvenir común” (en Sotelo, 1981: 307). Esta perspectiva gubernamental provocó una desvalorización hacia los grupos minoritarios, que se reflejó

⁷Las Instituciones Educativas de Servicio Descentralizado no dependían directamente de la SEP; ejemplo de estas instituciones fueron los Centros de Educación Indígena, dependientes del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (Ramírez, 2006: 149).

en la decadencia del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas⁸, el que desapareció finalmente en 1946 y sus funciones y organismos dependientes se transfirieron a la SEP (Greaves, 2008: 243).

Por su parte, el gobierno de Echeverría proyectó una institucionalización de la educación indígena vinculada a la SEP, gracias a la creación de la Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Este organismo propició el planteamiento de la educación bilingüe, de tal forma que el Estado no sólo sería el encargado de promover la instrucción oficial, sino que dicha instrucción debía propiciar una instrucción bicultural, que acercara a las etnias al mundo mestizo sin provocar una desvinculación con su propia civilización.

***Facultades**

En las tres leyes se establecía el servicio educativo como facultad del Estado, sin embargo, se observan diferentes lógicas relativas a esta facultad. En la de 1940 se acentuaba “el control absoluto de la educación” por parte del Estado (Art. 8), así como de su exclusividad en la impartición de todo tipo y grado de educación. En 1942, esta tendencia se moderó ya que se omitió el señalamiento de un control estatal “absoluto”, dando cabida a que los particulares participaran en la apertura de escuelas (Art. 6). En la ley de 1973 la educación básica siguió siendo atribución de los órganos federales, por conducto de la SEP (Art. 25), aunque se admitía la educación dirigida por particulares siempre y cuando tuviera la validez oficial de la SEP y/o los gobiernos de cada entidad (Art. 1 y 3).

***Obligaciones**

Las obligaciones del Estado mostraban similitudes en las tres legislaciones, tales como: la gratuidad y la laicidad de la educación, así como el deber de impartirla en cualquiera de sus modalidades. Al igual que sucedía con las facultades, en el rubro de obligaciones, la ley de 1940 remarcaba el monopolio del Estado, al establecer la vigilancia y el control de la

⁸El Departamento Autónomo de Asuntos Indígena fue una dependencia dedicada exclusivamente al mejoramiento y problemas sobre el medio indígena en las ramas educativa y social.

educación impartida por los particulares (Art. 7, Fracción VI). En cambio, la legislación de 1942 señalaba que los particulares ayudarían al Estado en su quehacer educativo. De esta manera, se observa cómo cambia el papel del Estado: de tener un “control absoluto” pasa a ser un vigilante que acepta la colaboración de particulares para llevar a cabo la tarea educativa (Art. 8, Fracción V y VI). En la ley de 1973 continuaba la participación de particulares para prestar la educación como un servicio público bajo la supervisión estatal. Aunque el Estado mantiene su papel de vigilante, se reconoce un control institucional, puesto que podía revocar sin juicio alguno las autorizaciones otorgadas a los particulares cuando contravinieran lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional o faltaran con alguna de las obligaciones señaladas (Art. 36).

Otro aspecto a considerar es que, a partir de 1942, los grupos étnicos son llamados “núcleos indígenas” y se imponía, como una de las obligaciones fundamentales del Estado, incorporarlos a la vida nacional para que formaran parte de lo mexicano. Su incorporación significaba la adquisición de conocimientos de cultura nacional y prácticas profilácticas adecuadas, aunque a la vez se asumía que la educación favorecería el desarrollo de sus “manifestaciones artísticas primitivas” (Art. 13). La legislación de 1973 conserva esta perspectiva de incorporación de lo indígena a una cultura nacional en cuanto al aspecto lingüístico, pues prevé “un idioma común para todos los mexicanos” mediante la enseñanza de la lengua nacional, aunque también se reconoce la necesidad de respetar el uso de las lenguas autóctonas (Art. 5, Fracción III).

Las legislaciones elaboradas durante los sexenios de Cárdenas, de Ávila Camacho y de Echeverría presentaron un sentido pendular. En la norma de 1940 no se mencionaba a la educación para los indígenas; no obstante, Cárdenas promovía una fuerte política indigenista acompañada de acciones a favor del campo y de las comunidades étnicas. En cambio, en 1942, la ley manifestaba la existencia de núcleos indígenas y su importancia para el país; sin embargo, Ávila Camacho se interesó más en la industrialización y en la

creación de una nación unificada que en la atención de la educación indígena. Con Echeverría, se observa un regreso al indigenismo en los proyectos gubernamentales, a pesar de su invisibilidad en la Ley de Federal de Educación. Esta dinámica pendular expone que, pese la creación de instituciones encargadas de velar por los intereses de los grupos étnicos, las adecuaciones legales se mantuvieron rezagadas.

b) Características de la educación

*** Proveedores del servicio educativo**

Las tres legislaciones señalaban al Estado (entendido como gobierno Federal, Estatal y Municipal) y a los particulares como encargados de proveer el servicio educativo (Art. 1 de las leyes de 1940, 1942 y 1973) hacia todos los habitantes de la nación mexicana (Art. 5 de las leyes de 1940 y 1942 y Art. 10 de la ley de 1973). El Estado debería propiciar que la educación primaria, secundaria y normal fuera gratuita y obligatoria, apegándose a un mismo contenido para todas las escuelas del país. Esta perspectiva respondía a lo establecido en el artículo tercero constitucional vigente.

*** Finalidad**

En las legislaciones de 1940 y 1942 se establecía una educación socialista. En 1940, se daba prioridad a la formación de individuos capaces de consolidar las nacientes instituciones democráticas, así como de incrementar la cultura nacional (Art. 9, Fracción I). Para lograr este objetivo, se buscaba incidir en el desarrollo físico e intelectual del alumno (Art. 9) y se planteaba la necesidad de articular la educación al trabajo mediante la formación de hábitos (Art 38, Fracción V). En 1942, se enfatizaba el sentimiento de la unidad nacional y de fraternidad entre los ciudadanos, por lo tanto se proponía la formación de personas solidarias capaces de responder a los intereses colectivos (Art. 16).

La legislación de 1973 maneja que la educación debería fomentar el desarrollo de la personalidad, las capacidades, los hábitos y las actitudes necesarias para una vida social armónica, así como impulsar la creación de una conciencia nacional e internacional basada en los valores y derechos sociales (Art. 5).

Al analizar las tres normas, se observa que buscaban forjar una cultura mexicana y un respeto a las instituciones nacionales. Respecto a la formación del individuo, las dos primeras legislaciones remarcaban el desarrollo de la persona a través de valores nacionales de fraternidad y de solidaridad. Esta perspectiva se amplía en 1973, ya que se pretendía fomentar valores universales que identificaran al educando como miembro de una comunidad tanto nacional como internacional. Otro aspecto que cambia en esta ley es que, a pesar de que proponía la enseñanza de una lengua nacional, reconocía la existencia de las lenguas autóctonas.

c) Modelos de la educación para los indígenas

La ley de 1940 hablaba de educación urbana y rural –esta última abarcaba todo aquello que no era propio de la ciudad, incluyendo lo indígena–. Esta clasificación se mantuvo dos años después, aunque se agregaron las escuelas semiurbanas en la ley de 1942. En la legislación de 1973 no se expone una taxonomía que divida la educación en rural y urbana, aunque se menciona la presencia de “zonas rurales y urbanas marginadas” (Art. 24, Fracción VIII). En esta lógica legal, observamos que durante el mandato de Lázaro Cárdenas, la Ley de Educación invisibilizó a los pueblos indígenas, se les incluyó como campesinos y en ningún momento se hacía alusión específica a ellos, ni para reconocer su existencia ni su cultura. El idioma castellano se propuso como el medio para desarrollar la cultura en esas zonas marginadas, para la formación de hábitos y la adquisición de los mismos conocimientos en todo tipo de escuela, de esta manera se propugnaba uniformar la educación bajo un idioma común.

Las reformas establecidas en la siguiente ley educativa (1942), fueron novedosas pues se reconoció la existencia de “núcleos indígenas” en el territorio mexicano. Sin embargo, en aras de la unidad nacional se trataba de incorporar a los indígenas a las costumbres, tradiciones, formas de vida “mexicanas”. Inclusive la norma señalaba, en el artículo 11, la obligación primordial del Estado de sostener campañas para la alfabetización; de este modo, la imposición del idioma se asumió como una vía para incorporarlos al desarrollo nacional. El gobierno de Ávila Camacho tenía como objetivos la industrialización y la Unidad Nacional, por lo cual sus políticas apuntaban a un modelo capitalista donde el pilar era el crecimiento en la economía de la nación. Por esta razón, la educación debería estar acorde a estos principios (Guevara, 2002:24)

La reforma de 1973 se encuentra más relacionada con la legislación de 1940 que con la de 1942, pues deja de lado una vez más a los indígenas como grupo integrante de la nación mexicana. Asimismo, ambas leyes proponen establecer un idioma común para todos los mexicanos como parte fundamental de la cultura nacional; aunque, por otro lado, en los años setenta se valoró las lenguas autóctonas y se promovió su conservación.

Las escuelas indígenas no son mencionadas en ninguna de estas normas jurídicas como un caso específico, sino que se contemplaban como escuelas rurales. La finalidad de la educación consistió en incorporar los indígenas al país, mediante una enseñanza con contenidos uniformes, así como con la formación de hábitos, tradiciones y una cultura mínima, sin respetar las cosmovisiones de los grupos étnicos al considerarlos “primitivos”, sin desarrollo y faltos de valor.

Conclusión

Al analizar la ley de 1940 en el aspecto de educación campesina / indígena, se observa que los grupos étnicos fueron asumidos como campesinos sin darle cabida a la diversidad de comunidades indígenas. Aunque la legislación de 1942 ya se refería a ellos como “núcleos indígenas”, se les consideró en el mismo nivel de los extranjeros que adquirirían una nacionalidad, esto es, como individuos que requieren asimilarse al contexto nacional; aunque en el caso de las etnias, se pretendía que dejaran de lado su vida “rudimentaria”. Así, la educación hacia los grupos indígenas tuvo los siguientes propósitos: a) Enseñarles la lengua nacional, b) Alfabetizarlos, c) Adiestrarlos en prácticas agropecuarias, d) Desarrollar su arte “primitivo”, e) Combatir el fanatismo y los prejuicios a través de la ciencia, f) Instruirles en cuestiones profilácticas y de salud adecuadas, g) Desarrollar actividades de recreación, así como de vida doméstica para mejorar su nivel de vida familiar, h) Afianzar la unidad nacional, i) Reafirmar el amor patrio, j) Asimilarlos al ambiente nacional mediante campañas de alfabetización y de cultura nacional.

Los pueblos indígenas eran considerados como sociedades primitivas, rústicas que necesitaban ser educados, no conocían técnicas de cultivo –pese a vivir en zonas rurales– y requerían del auxilio del Estado para impartirles una enseñanza que los sacara de esa marginación. Además se asumió que todas sus costumbres, tradiciones y formas de vida eran retrógradas, primitivas y rudimentarias, por lo tanto había que incorporarlos a la uniformidad que se deseaba en aquella época, donde lo importante era consolidar un nacionalismo único para todos los habitantes de la República Mexicana. La ley de 1942 todavía no reconocía la cultura de las etnias, sino que se buscaba incorporarlas a las tradiciones nacionales y a la cultura mexicana. Por esto, el idioma castellano jugó un papel relevante, ya que a través de la alfabetización y la adquisición del idioma se incluirían a los indígenas a la vida nacional.

En la norma educativa de 1973, continúa la misma perspectiva de unificar la nación mexicana mediante un idioma común a todos los habitantes del país. No obstante, se presentan ciertos matices: en primer lugar, a pesar de que el español se constituye como la “lengua nacional”, se procura mantener las lenguas autóctonas vivas a través de una instrucción bilingüe que fomentara su aprendizaje y su uso; en segundo lugar, la política gubernamental presentó diversas líneas de acción para el desarrollo de comunidades étnicas, no obstante se destacó la ausencia de una propuesta de educación para los indígenas en la Ley Federal de Educación.

Ninguna de las tres leyes federales expuso la educación para los indígenas como tema específico en la legislación. La de 1940 y 1973 ni siquiera mencionaban a los grupos étnicos, mientras que en la de 1942 sí se reconoció la existencia de núcleos indígenas. El mutismo que las leyes de 1940 y 1973 guardaron en cuanto a la situación de las etnias, fue contrario con la tendencia de la época marcada por dotar de cierta importancia al indigenismo. Este silencio evidencia que, a pesar de los proyectos, congresos y estudios sobre los grupos étnicos, en aquellos momentos había poca claridad sobre el rumbo que debía tomar la educación dirigida hacia las etnias.

La legislación de 1942 retomó al tema desde la perspectiva de su época, esto es, como un núcleo que comprendía a toda una etnia, no como seres individuales o poblaciones particulares. De esta forma, se consideraba que todos los indígenas eran iguales y compartían las mismas características de “primitivismo” y de inferioridad, por lo que las acciones y los discursos del período de Ávila Camacho están encaminados a incorporarlos al desarrollo nacional, mediante su “civilización” a través de la educación formal. A pesar de que durante los mandatos de Cárdenas y Echeverría, se empezó a reconocer las problemáticas de los indígenas y a debatir sobre la tendencia que debería seguir el Estado para educarlos, en la normatividad prevaleció la concepción de un Estado

paternal que debía agregar a estos grupos a la cultura nacional para alcanzar la unidad mexicana.

Bibliografía

- Bertely, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México" en Pablo Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de Educación en México II*. México: CONACULTA/FCE, pp. 74-110.
- Bertely, María (2002). "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México" en Luz E. Galván (coord.). *Diccionario de la historia de la educación en México*. México: CONACYT / CIESAS. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de http://www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE - CINVESTAV - IPN/ CONACYT.
- Corona, Enrique (1963). *Al servicio de la escuela popular*. México: IFECM.
- Guevara, Rosa (2002). *La educación en México. Siglo XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Económicas.
- Greaves, Cecilia (1998). "El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena" en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.). *Historia de la educación y enseñanza de la Historia*. México: Centro de Estudios Históricos/El Colegio de México, pp. 137-153.
- Greaves, Cecilia (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- Jäger, Siegfried (2003). "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" en R. Wodak, & M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 61-100.
- Kauffer, Edith (2002). "Las políticas públicas: algunos apuntes generales" en *Ecofronteras* (16). Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur, pp. 2-5.
- Loyo, Engracia (1999). "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)" en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.). *Educación rural e indígena en*

Iberoamérica. México: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 139-159.

Ramírez, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.

Sáenz, Moisés (1980). *México Íntegro*. México: FCE.

Sotelo, Jesús (1981), "La educación socialista", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez, *Historia de la educación pública en México*, México: FCE.