

Racismo en la imagen de los indígenas en los libros de texto gratuitos (2012-2015)¹

Racism in the image of the indigenous in Mexican textbooks (2012-2015)

SARAH CORONA BERKIN Y
ROZENN LE MÚR²

El artículo trata del manejo de la diversidad en los libros de texto gratuitos publicados por la Secretaría de Educación Pública de 2012 a 2015. A partir del análisis iconográfico de un corpus de 522 representaciones visuales de indígenas, se investiga la permanencia de estereotipos y marcadores de racismo en los manuales escolares.

This article focuses on the treatment of diversity in the Mexican school textbooks published by the Ministry of Education from 2012 to 2015. On the basis of the iconographic analysis of 522 visual representations of the indigenous population, we investigate the continuity of stereotypes and indicators of racism in the school textbooks.

PALABRAS CLAVE: Racismo, educación, libros de texto gratuitos, indígenas, interculturalidad.

KEY WORDS: Racism, education, textbooks, indigenous, interculturality.

¹ Esta investigación se realizó con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (proyecto Ciencia Básica 2013, no. 223071).

² Universidad de Guadalajara, México.

Correos electrónicos: corona.berkin@gmail.com y r_lemur@hotmail.com
Parres Arias 150, Col. Belenes, C.P. 45100; Zapopan, Jalisco, México.

ORCID Rozenn Le Múr: <http://orcid.org/0000-0002-5288-1976>.

Fecha de recepción: 13/04/2016. Aceptación: 25/08/2016.

INTRODUCCIÓN

Más que nunca vivimos en una sociedad hipervisual. La imagen destaca hoy en día una función de comunicación y movilización social que incluso puede llegar a sobrepasar el valor de la palabra escrita. En el ámbito educativo contribuye al proceso de socialización de los niños y niñas y a través de las ilustraciones presentes en los libros de texto gratuitos (LTG) se enseñan los modelos sociales e ideológicos establecidos en el contexto.

Como parte de una investigación más amplia sobre las publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Corona Berkin & De Santiago Gómez, 2011), proponemos en este trabajo examinar cómo se presenta la imagen de los pueblos indígenas en los LTG publicados entre 2012 y 2015. El libro de texto es el material curricular más utilizado y es de sobra conocida la importancia que juega en los procesos de enseñanza, siendo un soporte fundamental sobre el que se asientan los aprendizajes. Cabe aclarar que los LTG se distribuyen a todos los niños mexicanos y sus contenidos, si bien son homogéneos para todos, son revisados en las grandes reformas educativas que se realizan en distintos momentos en México.³

Las imágenes que aquí analizamos son parte de los LTG pertenecientes a la Reforma de 2000-2012, realizada por el gobierno del Partido Acción Nacional (PAN), en el poder durante ese periodo. Tras grandes críticas sobre el contenido y la producción de los libros, se modificaron parcialmente en 2013-2015. De esta manera estaremos hablando de los libros concebidos en la reforma de los LTG de 2000-2012 corregidos, modificados parcialmente y reeditados en 2013-2015. Es a través del libro de texto que los niños y las niñas se relacionan con el conocimiento, muchas veces porque es su fuente principal de información. Los discursos vinculados en este marco se legitiman por el formato del manual escolar y la información presentada como un hecho indiscutible. Por lo tanto, lo que se enseña en la escuela se manifiesta con claridad

³ Para una visión más amplia del LTG y sus reformas, véase Corona Berkin (2015).

en el espíritu de la sociedad en general, y nos habla de muchos aspectos sociales y políticos que traspasan el marco de la educación.

Veremos qué lugar ocupa la imagen en los LTG en cuanto a la construcción y permanencia de estereotipos sobre el indígena; nos interesa aproximarnos a los marcadores de racismo, entendido como la distinción basada en nociones biológicas de raza y sus desplazamientos, que cohabitan con discriminaciones, marginaciones y exclusiones de género, clase, étnicas y geográficas. Nos preocupan las relaciones entre la imagen del indígena y el determinismo biológico y cultural: “la creencia de que muchas desigualdades de orden étnico, sexual, e incluso de orden socioeconómico, no son simples construcciones culturales, sino el resultado de condiciones biológicas inalterables” (Gutiérrez Cham, 2004, p. 76). En otras palabras, al racializar la diversidad, se naturalizan y justifican las condiciones generalizadas de marginación y exclusión política.

¿Cuáles son los patrones y representaciones en imágenes dominantes del indígena y del no-indígena en los manuales escolares?, ¿están los LTG en consonancia con la diversidad cultural que habita en México?, ¿cómo facilita o dificulta la convivencia en el espacio público en México?

METODOLOGÍA

A menudo se concibe la interculturalidad como un asunto exclusivamente ligado a los pueblos indígenas. Se habla sobre todo de educación intercultural cuando se trata de programas específicamente diseñados para indígenas. En este artículo nos interesa la aproximación a la diversidad diseñada para todos los mexicanos: ¿cómo se reconoce la diversidad cultural y lingüística, y cómo se presenta la relación entre indígenas y no-indígenas?

Formamos nuestro corpus a partir de las cuatro ediciones (2012, 2013, 2014 y 2015) de los 50 LTG, del primero al sexto grado publicados por la SEP. En total, seleccionamos 522 ilustraciones que representan a indígenas, después de descartar aquellas que se repiten.⁴

⁴ En la mayoría de los casos la representación de los indígenas es acompañada de una leyenda presentándolos como tal; en otras ocasiones, la selección de las

Entendemos este material iconográfico como un discurso, que no solamente complementa al texto escrito, sino como un relato con autonomía propia (Barthes, 1995). Así, planteamos que las imágenes no son neutras ni inocentes, sino símbolos que estructuran formas de organizar el mundo y crear “nombres” (Corona Berkin, 2012). Por lo tanto, el análisis de la imagen de los indígenas en los LTG (2012-2015) permitirá ver cómo ciertos discursos dominantes adquieren legitimación, y de qué modo se establecen los filtros ideológicos sobre el currículum.

LOS DISCURSOS PRINCIPALES DETECTADOS EN EL CORPUS

De las 522 fotos que forman parte del corpus, proponemos para llevar a cabo nuestro análisis una clasificación en seis diferentes temas:⁵

1. El indígena representante del pasado prehispánico.
2. El indígena rural o el indígena presentado como campesino.
3. El indígena folklórico.
4. El indígena como origen de la figura del mestizo.
5. El indígena vulnerable en situación de pobreza.
6. El indígena ciudadano y la diversidad lingüística.

El número de imágenes que representan a indígenas es similar de un año a otro, en el periodo de 2012 hasta 2015 (278 en 2012; 227 en 2013; 297 en 2014; 282 en 2015). La mayoría del tiempo el cambio de imágenes no parece muy significativo: muchas imágenes que se retiran de algunas ediciones se reutilizan en otras, de un año a otro, a veces en el mismo contexto y en diversas ocasiones para ilustrar un tema muy

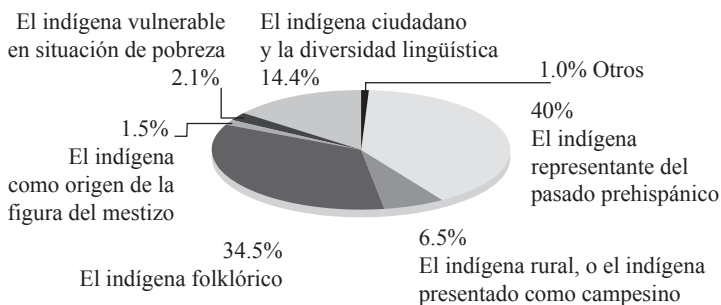
ilustraciones representando a indígenas quedaron bajo la subjetividad de las autoras (los criterios siendo principalmente la ropa y las actividades realizadas), por consecuencia se podría considerar 5% de margen de subjetividad.

- ⁵ En muchas ocasiones estas categorías se cruzan, por ejemplo: se usa una representación folklórica del indígena donde se pone de relieve su atuendo y artesanía, y a la vez se propone un ejercicio sobre discriminación. En estos casos seleccionamos para esta ilustración la categoría más representativa.

diferente. Sin embargo, se pueden notar dos cambios importantes: en los libros de Formación Cívica y Ética y en los libros de Español Lecturas.

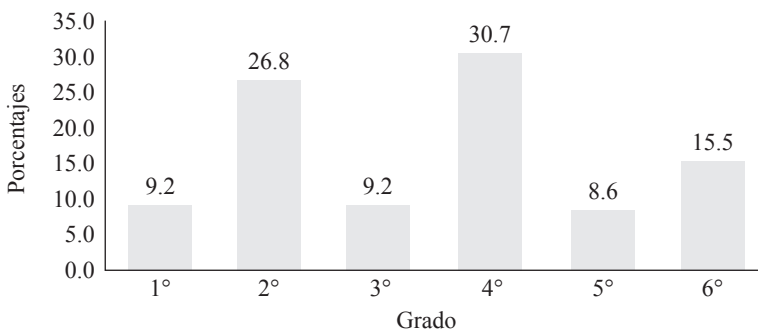
Las ilustraciones presentes en los libros de lecturas en 2012 y 2013 usaban pocos tonos de color y una iconografía poco infantil para representar a los indígenas, por lo cual se cambiaron la mayoría de estas ilustraciones en las ediciones de 2014, para usar unos dibujos más “amigables”.

FIGURA 1
REPARTICIÓN DE ILUSTRACIONES SOBRE INDÍGENAS POR TEMAS

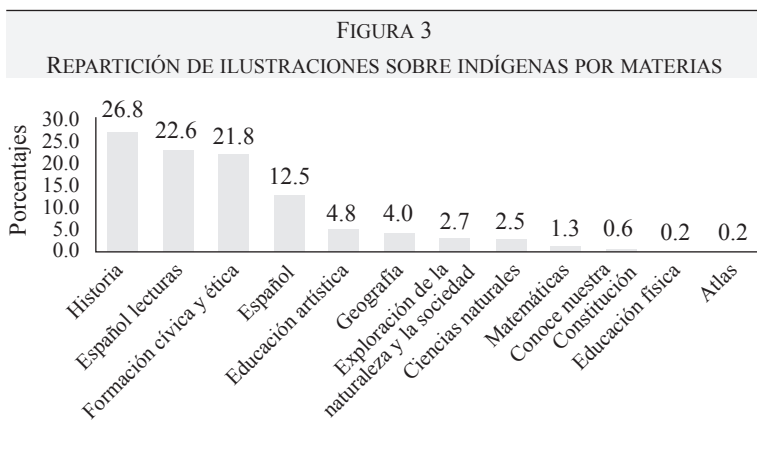


Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 2
REPARTICIÓN DE ILUSTRACIONES SOBRE INDÍGENAS POR GRADO ESCOLAR



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en 2013, la cantidad de imágenes indígenas en los libros de Formación Cívica y Ética bajó considerablemente (en particular en el libro de primer grado, en el cual se retiraron 27 representaciones de indígenas, y en el libro de segundo grado, en el cual se retiraron 32).⁶ Varias de estas imágenes se proponían ilustrar de manera insistente una discusión sobre los rasgos físicos de los niños. La intención de esta actividad era subrayar que aunque puedan tener rasgos físicos diferentes, todos los niños tienen los mismos derechos: “La sociedad a la que perteneces tiene rasgos comunes, como su historia y sus leyes. Tú eres igual a todos, de acuerdo con la ley: pero en otro aspecto eres distinto de los demás. La forma de tus ojos, el color de tu piel, la complexión de tu cuerpo ...”, “Descubre quién se parece a ti, identifica si tus gestos se parecen a los de algún familiar”, etcétera.

Se decidió retirar todas estas secciones, probablemente por la torpeza con la cual se estaba abordando el tema. La imagen que se retiró que más llamó nuestra atención es una ilustración de una fábula de Esopo, titulada “El negro”, con la siguiente leyenda, traducida al náhuatl:

⁶ De un número inicial de 32 y 36 imágenes, dejando solo 5 y 4, respectivamente.

Un hombre compró a un negro; pensaba que por falta de cuidado había ennegrecido, que nunca se había bañado desde que entró a servir, así que empezó a bañarlo y a lavarle diario; mucho enjabonaba, frotaba su cuerpo, pero no por eso dejaba el negro su color, su negrura, antes con ello empezó a enfermar, murió. Esta fábula nos enseña que el modo de ser con que nació cada uno no hay nadie que se lo haga cambiar por otro.

FIGURA 4
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. QUINTO GRADO



Fuente: SEP (2008).

A continuación, procedemos con el análisis del corpus, siguiendo nuestra clasificación en temas.

EL INDÍGENA REPRESENTANTE DEL PASADO PREHISPÁNICO

FIGURA 5
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. PRIMER GRADO



Fuente: SEP (2012a).

FIGURA 6
DESAFÍOS MATEMÁTICOS. QUINTO GRADO.



Fuente: SEP (2014a).

Como se puede ver en la Figura 1, el indígena como encarnación del pasado prehispánico es la forma principal de representación de los pueblos indígenas en los LTG. Se presentan las altas culturas prehispánicas como el antecedente de la cultura mexicana contemporánea, como base fundamental a partir de la cual se construyen los hechos del pasado. Por lo mismo, la imagen del indígena se usa en mayor medida en los libros de historia (véase Figura 3).

Así, se exalta al indígena prehispánico para reafirmar las grandezas de la historia nacional, donde representa la raíz ancestral que contribuye a crear un sentido de comunidad nacional. La selección de lo que debe ser aprendido y valorado por los alumnos mexicanos se centra en primer lugar en la importancia de la arquitectura y escultura de los grandes templos; también se destacan los conocimientos matemáticos y astronómicos (véase Figura 5). Sin embargo, aun en estos casos, los avances científicos de los indígenas prehispánicos son vistos como parte de una mentalidad mítica de creencias y no de un pensamiento crítico.

Los indígenas tienen aquí un valor de símbolo; simbolizan el pasado glorioso de México, los mitos fundadores, el patrimonio histórico del país. Ellos son los “verdaderos indios”, “los indios puros”. No obstante, es una representación abstracta, construida por y para la retórica, y completamente desvinculada de la historia contemporánea de México (Zuñiga, 1998).

Vemos en la Figura 6 la forma caricaturística con la cual se representa al indígena maya en los LTG: los niños aprenden que deben sentirse orgullosos de estos indios, pero difícilmente los pueden relacionar con los indígenas actuales. En este sentido, la mirada de los LTG selecciona y desiguala a los pueblos indios: se retrata a un grupo que merece ser considerado como pilar de la cultura mexicana contemporánea, mientras que los indígenas contemporáneos se representan con menos énfasis y mucho menos orgullo –o más bien un orgullo que solamente se articula con la permanencia de las características antiguas de sus antepasados–. Se muestra que los indígenas de ahora han heredado solamente ciertos elementos de las figuras emblemáticas del pasado. Concretamente, el mensaje para los niños es que estos indígenas se han deteriorado y que solamente son la sombra de lo que eran antes.

EL INDÍGENA RURAL O EL INDÍGENA PRESENTADO COMO CAMPESINO

FIGURA 7
GEOGRAFÍA. CUARTO GRADO



**Hola, soy María.
Soy triqui. Vivo en
Chichahuaxtla, Oaxaca.
En el lugar donde vivo
se elaboran huipiles y
otros textiles. El clima es
templado subhúmedo.**

Fuente: SEP (2012b).

En la actualidad, el aumento de la población indígena en la ciudad es un hecho innegable. En Jalisco, la población hablante de lengua indígena que actualmente radica en su capital es mayor que la que habita

en el resto del territorio estatal. En Monterrey, la población indígena ha aumentado 600% desde 1990 hasta la fecha. Lo mismo ha pasado en ciudades medias como San Luis Potosí, Oaxaca, Veracruz o Morelia (Castellanos Guerrero, 2004; Chávez González, 2012).

Claramente, las ciudades mexicanas se están convirtiendo en escenarios de la diversidad étnica y por lo tanto cultural, y esta multiplicidad debería ser reflejada en el discurso de la interculturalidad en los programas de los LTG. Sin embargo, estos denotan una falta de reconocimiento de la diversidad étnica en los contextos urbanos que tiene que ver con la manera en que se ha conceptualizado a los indígenas en México desde la Colonia y que todavía persiste en la sociedad contemporánea.

La construcción del imaginario sobre los pueblos indígenas para la sociedad mayoritaria y sobre todo en el ámbito urbano, les ubica en el campo. Es una concepción que persiste desde tiempos coloniales: los indígenas se funden en el marco de la población rural del país. Aunque la presencia de los pueblos indígenas en la ciudad es obvia, se considera que no es un espacio que es suyo, y que solamente viven en la urbe para cumplir con propósitos temporales (venta de artesanía, servicio doméstico, necesidad de ir al hospital, etc.). También, la antropología mexicana, con discursos esencializadores de la identidad indígena, participó en mantener esta visión territorializada de la cultura indígena en la que los pueblos indígenas ocupan un espacio bien definido, generalmente rural.

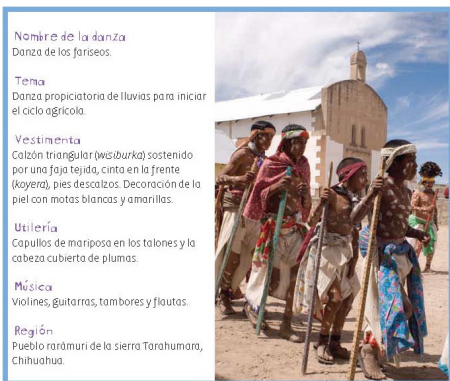
Así mismo, esta dicotomía rural/urbano se incorporó como otro atributo para identificar a los indígenas en los LTG. Con el ejemplo de la Figura 7, vemos que se usan ilustraciones que sitúan a los pueblos indígenas en contextos rurales, lejanos, induciendo a la idea de que la diferencia cultural no está en la ciudad, sino que pertenece a otros espacios. Además, se trata de ilustraciones que se apoyan en “marcadores de indigenidad” claramente identificables para los niños: una niña de tez morena, con el pelo oscuro y ropa tradicional. El texto que acompaña la imagen integra el campo como una de las características principales que usa la niña para describirse a sí misma; en esta sección del libro de Geografía, se usan varias fotografías de niños indígenas que se presentan desde las regiones rurales donde viven (SEP, 2012b).

Además, el hecho de que la niña esté participando en las labores y que su burro sea particularmente flaco relaciona también la imagen con

la idea de pobreza. Así, el mundo rural se percibe como atrasado en comparación con la civilización y el mundo urbano; por lo tanto el paso del campo a la ciudad supone un proceso no solamente migratorio, sino evolutivo (Cardoso Vargas, 2006). Se inculca a los niños y a las niñas que establezcan representaciones mentales y categorías: rural/urbano pero también civilizado/atrasado; educado/analfabeto; rico/pobre; mestizo/indígena, etc. Como lo subraya Spivak (1988), este tipo de discurso impuesto en la educación es una forma de “violencia epistémica”. ¿Cómo los niños indígenas que viven en la ciudad se pueden identificar con esta imagen que se ubica completamente fuera de su cotidianidad y desvinculada de su realidad?, ¿cómo los niños no-indígenas pueden reconocer a uno indígena en la ciudad, como un otro diferente pero igual?

EL INDÍGENA FOLKLÓRICO

<p>FIGURA 8 EDUCACIÓN ARTÍSTICA. SEXTO GRADO</p>	<p>FIGURA 9 FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA. QUINTO GRADO.</p>
--	---



Fuente: SEP (2012d).

Fuente: SEP (2012c).

La imagen folklórica del indígena es también uno de los principales tipos de representación de los indígenas en los LTG. Del corpus, 34.4% son ilustraciones enfocadas en el folklore, las cuales se reparten de la

siguiente forma: 48.9% se relacionan con cuentos y leyendas indígenas, 34% se refieren a la ropa tradicional y la artesanía, 10.6% describen bailes y danzas tradicionales y el 6.1% restante se enfoca en la descripción de fiestas tradicionales. Estas ilustraciones se encuentran sobre todo en los libros de Formación Cívica y Ética, Español Lecturas y Educación Artística.

En general, los pueblos indígenas son representados como un gran bloque homogéneo. En ocasiones se hace una distinción entre diferentes grupos, como por ejemplo en el nivel de su lugar de origen, de su ropa o del tipo de bailes tradicionales, etc. Sin embargo, la imagen de los indígenas en los LTG se refiere al mismo exotismo. Se puede observar en las Figuras 8 y 9 que los pueblos huichol y rarámuri son descritos de una manera muy similar: el énfasis está en su ropa y sus actividades artesanales.

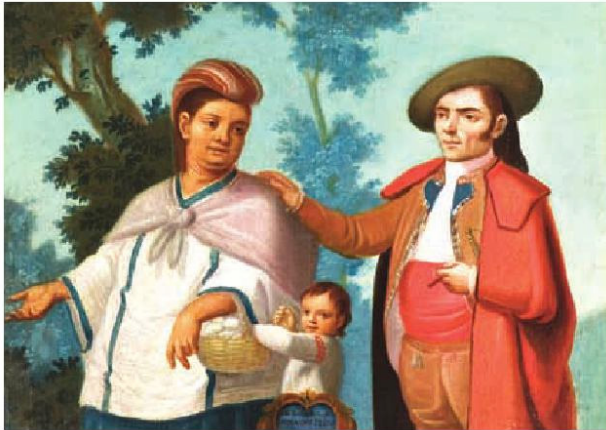
Sus culturas y estilos de vida respectivos son simplificados en un solo tipo de representación: el indígena folklórico, auténtico, que tiene un valor de patrimonio para todos los mexicanos (Le Mûr, 2013).

Este tipo de representación se basa en un concepto de autenticidad como característica atemporal, inherente a los pueblos indígenas; en este sentido, se pierde la distinción entre los indígenas prehispánicos y los pueblos indígenas actuales: se funden en un discurso elaborado desde el Occidente como contraparte a la sociedad mayoritaria. Esta visión se inclina hacia el pasado, o “la conservación de las tradiciones”, con referencia a un fenómeno estático, fijada artificialmente alrededor de componentes folklóricos. Así, los alumnos aprenden en los LTG que las culturas indígenas tienen un carácter cristalizado: sin dialéctica, reconstrucción crítica o dinamismo.

Además, estas representaciones exóticas subrayan racializada la diferencia. Se retrata a la población indígena contemporánea como incapaz de evolucionar, atrapados en su artesanía y cosmovisiones arcaicas. Se encuentran aferrados a un solo tipo de simbolismo: son parte de la riqueza cultural del país, pero al mismo tiempo están ausentes de los procesos sociales que configuran al México contemporáneo. Por lo tanto, cualquier acercamiento está limitado e impide la posibilidad de realmente incluir a los pueblos indígenas en el mundo actual.

EL INDÍGENA COMO ORIGEN DE LA FIGURA DEL MESTIZO

FIGURA 10
HISTORIA. CUARTO GRADO



Cuadro anónimo del siglo XVIII, que representa la casta mestiza (unión de indígena con español).

Fuente: SEP (2012e).

La Figura 10 es una ilustración usada repetidas veces en los LTG desde los años cuarenta en manuales de Historia de diferentes grados. Como lo explica la leyenda, representa la “casta mestiza”, que se define como la unión de indígena con español.

Esta ilustración del “mestizo”, prácticamente usado como sinónimo de “mexicano”, es propia de la ideología nacionalista revolucionaria. Con el símbolo del mestizo se propone enlazar el México moderno y el México tradicional en una identidad basada en los lazos de sangre, en un mismo origen racial y cultural. La figura del indio, junto con su cultura ancestral, se presenta desde entonces como “componente” indispensable de la identidad mexicana, como elemento más puro del país (Campos Pérez, 2010; Corona Berkin & De la Peza, 2000).

En el discurso oficial de las políticas educativas, esta imagen del mestizo, con el origen común de la cultura indígena, funciona como

un símbolo cohesionador de la sociedad mexicana. Se observa con este tipo de ilustraciones que la meta de la SEP es construir el ideal de una población mexicana mestiza y homogénea (Corona Berkin, 2008). El LTG, apoyado por los medios de comunicación, usa la imagen del indígena como base sobre la cual se construye la identidad mexicana, y es dirigido a la creación de una historia y un sentimiento cívico común para todos los mexicanos, con el objetivo de lograr la unión nacional.

En esta configuración el lugar de los indígenas en la sociedad contemporánea es ambiguo. Como lo señalan Pacheco Ladrón de Guevara, Navarro Hernández & Cayeros López (2011):

Los mestizos aprenden que son herederos de lo mejor de la cultura indígena prehispánica pero también de la occidental, su ciencia, tecnología y avances. Además, su cultura es la que determina el lugar desde el cual se enuncia el lugar de los pueblos indios. De ahí entonces que la superioridad de sus saberes se puede anteponer a las creencias de los cuales son portadores los indígenas (p. 542).

Los LTG se elaboran bajo la concepción epistémica que plantea a la población mayoritaria mestiza como superior, lo que implica que los pueblos indígenas, si bien han conservado ciertas tradiciones que enriquecen al país, han permanecido en un estado de exclusión y forman parte de un pasado que debe ser modernizado.

Esta implicación es todavía más preocupante si se agrega el componente de racialización, a menudo presente en estas secciones en los LTG. Aunque la separación de la población en “castas” (como lo podemos ver en la leyenda de la Figura 10) es presentada como una distinción que se debe superar, no se deja de usar esta concepción racial en la imagen del mestizo. Esta racialización permanece muy presente en los actuales LTG, sea en los libros de Historia o en otras materias, y está ligada a rasgos y características físicas de las personas. En los libros de Formación Cívica y Ética, se incita por ejemplo a los alumnos a reflexionar sobre su propia apariencia física y se propone una serie de actividades y juegos al respecto. Si bien el racismo no genera necesariamente un razonamiento racista, el discurso racista se sostiene en el racismo, y explica desde “lo racial” la cultura, la actitud, la personalidad de los individuos. El tema

de la raza y sus esencias biológicas o culturales, sobre todo en la imagen, nombran a los sujetos de forma generalmente jerárquica y excluyente. Por lo tanto, es necesario considerar el aspecto de la racialización al momento de introducir la imagen del mestizo y el indígena, en particular en el diseño de las políticas interculturales para todos.

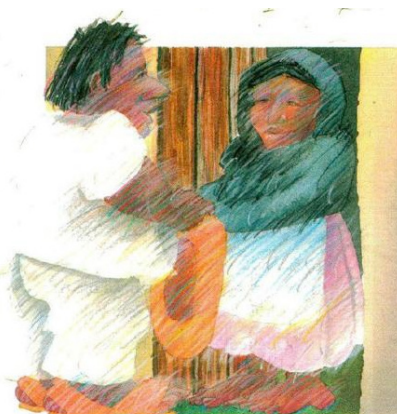
EL INDÍGENA VULNERABLE EN SITUACIÓN DE POBREZA

FIGURA 11
CIENCIAS NATURALES.
TERCER GRADO



Indígena pesando verduras en el mercado.

FIGURA 12
ESPAÑOL LECTURAS.
SEGUNDO GRADO



Fuente: SEP (2012f).

Fuente: SEP (2014b).

Al tratar de la imagen de los indígenas actuales (ilustraciones que son escasas cuando no son ligadas al folklore) se pone de relieve su condición de pobreza, que a su vez se relaciona con la idea de vulnerabilidad, un bajo nivel educativo, la falta de oportunidades, etcétera.

Escogimos las dos ilustraciones (Figuras 11 y 12) para ilustrar dos discursos al respecto que se complementan en los LTG. Por un lado, está el discurso de la lástima: se ve a los indígenas actuales desde lo que les falta. En la Figura 11, los signos de indigenidad y de pobreza van a la par. Se representa a una mujer indígena (reconocible por su vestimenta)

ejerciendo una de las actividades laborales asociada con los indígenas (trabajar en un tianguis, sentada en el suelo). Este tipo de ilustración se utiliza generalmente en los LTG al momento de resaltar los derechos indígenas: se requiere que el alumno aprenda a respetar a los indígenas para ayudarles a “salir adelante”.

Por otro lado, la imagen indígena es usada desde una perspectiva más liviana, casi cómica, aunque todavía esté ligada al tema de la pobreza. Para entender la relevancia de la segunda ilustración que presentamos (Figura 12), es necesario ubicarla en su contexto. La historia es la de un señor que no tiene dinero y que pide comida a una desconocida. Aunque no se describen en el texto como indígenas, los personajes tienen ciertos rasgos que hacen que se puedan identificar como tal: el color de la piel, los huaraches del hombre, los pies descalzos de la mujer. Como ella no sabe leer, le propone cambiar un plato de frijoles por su ayuda. El señor acepta el trato, y luego de comer, admite que él tampoco sabe leer. Se refuerzan así los estereotipos sobre los indígenas: no solamente es pobre, es también analfabeto y poco confiable ... La historia está presentada como una “historia divertida”.

Así, la imagen que se vincula al indígena en los LTG es ambigua: a pesar de que la mayoría del tiempo son exaltados por su grandeza histórica, son también utilizados para dar lástima o para hacer reír y divertir. De un lado, se habla de ellos con gran solemnidad, se exige a los alumnos que les tengan respeto porque forman parte de la riqueza cultural del país, pero al mismo tiempo no se toma en serio la etnicidad que representan (Marañón Lazcano & Muñiz, 2012).

Esta concepción de la pobreza como característica prácticamente inherente de los pueblos indígenas es una forma de racismo: un racismo mezclado con el clasismo porque las categorías sociales que se establecen se confunden con relaciones de clase social. La perspectiva de vulnerabilidad, o de necesidad, desde la cual se concibe a los indígenas actuales les invalida: en lugar de ser sujetos capaces de actuar, son objetos que necesitan ser respaldados. Además, se vincula una imagen del indígena conforme con su situación, con su propia vulnerabilidad; por lo tanto son percibidos como un lastre, una realidad “molesta” o “estorbosa” que más que consecuencia de una sociedad injusta, es la causa del atraso y de los problemas económicos del país.

EL INDÍGENA CIUDADANO Y LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

FIGURA 13
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.
PRIMER GRADO



FIGURA 14
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA.
QUINTO GRADO



Fuente: SEP (2013).

Fuente: SEP (2014c).

Una parte considerable de las ilustraciones presentes en los LTG actuales tratan de la discriminación de los pueblos indígenas y son relacionadas con diferentes actividades que se pueden realizar en la clase. Como se puede ver en la Figura 1, el tema de los derechos de los indígenas y de la diversidad lingüística representa 14.4% de todas las ilustraciones sobre indígenas en los manuales escolares; se ubican principalmente en los libros de Formación Cívica y Ética. Esta cifra es un importante crecimiento en comparación con las ediciones anteriores, en particular las más antiguas; también se integró una gran cantidad de textos en lenguas indígenas, en particular en los libros de Español Lecturas. Se denota así un esfuerzo de parte de la SEP para replantear su discurso sobre los pueblos indígenas, de reconocer el valor nuclear de los diversos idiomas indígenas, así como la importancia simbólica que representan en el nivel del proyecto nacional y de la construcción identitaria de los niños (Hamel, 1996).

La Figura 13 es parte de un ejercicio para reflexionar sobre la discriminación hacia los pueblos indígenas o los extranjeros, donde los niños deben interactuar con títeres para reproducir diferentes situaciones y comentarlas juntos. La imagen se acompaña de esta explicación:

Tal vez a tu escuela hayan llegado niños que tienen costumbres diferentes, los que son de otras localidades es posible que hablen una lengua indígena nacional y los que son de otros países una lengua extranjera. Seguramente, les es difícil relacionarse. Si ocurre esto en tu escuela, sé solidario y ayúdalos a integrarse.

La Figura 14 ilustra una actividad sobre las normas y acuerdos democráticos, en la cual se enfatizan los derechos legales de los indígenas.

Claramente el objetivo que se propone la SEP es enlazar un discurso de respeto hacia la diversidad cultural con un discurso sobre la igualdad de todos frente a la Constitución, y lograr articular estas dos ideas en términos fácilmente entendibles por niños de primaria. Ciertamente es parte de una buena intención; sin embargo, se tiende a emplear un lenguaje contradictorio, o por lo menos algo confuso. El uso de términos políticamente correctos hace que las lecciones sobre la Constitución, la libertad de expresión, los derechos legales, etc., se vuelvan muy abstractos y difíciles de aprehender (Corona Berkin & De la Peza, 2000). Los pueblos indígenas a veces son grupos étnicos, comunidades, tribus, indios, etc. También el nivel iconográfico puede ser ambiguo, como por ejemplo, con la Figura 14 se propone ilustrar el empoderamiento de los pueblos indígenas, pero al mismo tiempo reproduce en el nivel denotativo ciertos aspectos de objetivación de los indígenas (la mujer aparece “cortada” y de espaldas). Este tipo de ambigüedad hace que el discurso sobre el derecho de los indígenas manejado en los LTG parezca forzado.

No es tarea fácil exaltar la diferencia sin justificar la desigualdad, en particular con la integración de los diferentes discursos que detallamos anteriormente. Por ejemplo, la actividad ligada a la Figura 12 se basa en una visión folklórica de las culturas. Con este tipo de ejercicio se incitan a los niños y a las niñas a identificar lo más claramente posible los “bordes” de las culturas. Si la definición de algunas categorías puede ser en cierta medida pedagógica y permite hablar de las culturas y sus diferencias con más facilidad, también implica que se vincula una versión estática y esencial de las mismas.

CONCLUSIÓN

Aunque las relaciones sociales entre mestizos e indígenas son inevitables y cotidianas, tanto en el ámbito urbano como rural, la imagen que gran parte de la sociedad mayoritaria se hace de los pueblos indígenas se vincula más a través de fuentes ajenas, en particular de los medios de comunicación y los LTG, que de la experiencia personal que finalmente está definida por los discursos de su contexto, incluidas las imágenes mediáticas y educativas. Como resultado, circula un sinfín de estereotipos sobre los indígenas: se percibe “al indígena” como motivo de orgullo nacional, tema de murales y obras de arte; al mismo tiempo se desconoce a “los indígenas”, en su vida cotidiana y moderna, en sus formas de relación política, sus conocimientos científicos, sus metodologías, la realidad que sus lenguas pueden nombrar y que el castellano no sabe reconocer, entre otros.

En este trabajo, pudimos ver que los patrones simbólicos establecidos en las ilustraciones de los LTG, desde la infancia, reproducen en gran medida un discurso racista: se pone énfasis en el pasado prehispánico y en el valor alegórico del indígena en cuanto a la identidad mestiza. El indígena actual se retrata de forma folklórica, en el campo, y se subraya su condición de pobreza y atraso cultural. La vinculación de este tipo de estereotipo conlleva riesgos: es el paso previo al prejuicio, que a su vez precede la discriminación. Aprender estas imágenes no permite mirar al otro ni a sí mismo fuera de una naturalidad racializada.

También nuestro análisis demostró que la SEP tiene conciencia del problema de discriminación hacia los pueblos indígenas y dedicó, desde este último sexenio (2012-2018), una parte considerable del currículum para atender esta cuestión. No obstante, las actividades propuestas permanecen muy superficiales y “políticamente correctas”, además de que se desprende completamente del maestro, de sus conocimientos y de su disposición a incorporar la cuestión de la interculturalidad en su programa, la cual no representa el fruto de una verdadera reflexión sobre el racismo que existe en la sociedad mexicana. Por lo tanto, las imágenes usadas siguen reflejando un racismo latente basado en fuentes ideológicas y culturales pasadas, que supone una

incompatibilidad entre las tradiciones y el progreso, entre la diferencia étnico/cultural y la igualdad, entre el mestizo y el indígena.

Obviamente, abordar el tema de la discriminación en la primaria no es tarea fácil. El simple hecho de indicar que no se debe discriminar a la gente por pertenecer a etnias diferentes es de cierta forma reconocer la validez de las clasificaciones raciales. A lo largo de todos los LTG de nuestro corpus, los indígenas son marcados como diferentes y desiguales por la población mayoritaria: los manuales son escritos por y para “nosotros” y siempre, sin excepción, se refieren a los indígenas como “ellos”. Así se marcan fronteras y se clasifican a los indígenas como sujetos “etnizados” dentro de una sociedad receptora que marca sus posiciones de dominación mediante la significación jerarquizada de ciertos atributos, como el fenotipo, las diferencias de clase, las costumbres, las creencias, etcétera.

Al analizar la imagen de los indígenas en los libros de texto escolares se hace evidente la falta de horizontalidad política para hacer efectiva la pretensión de valorar la cultura indígena; no se ha desarrollado en las últimas décadas una propuesta educativa radicalmente distinta. Se reconoce la diversidad cultural de manera superficial, con la esperanza de una asimilación progresiva, pero no se toman en cuenta los puntos de vista y las miradas propias de los indígenas. En este sentido, las referencias a la interculturalidad rara vez se trasladan a un trabajo o una aplicación posteriores que ayude al alumno a ubicarse en una sociedad multicultural.

Por lo tanto, es necesario incluir cambios en el sistema educativo y en el diseño de los LTG: no solamente en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso: en el programa que guía la producción de los libros, en la elección de las ilustraciones, en la integración de la voz de los indígenas. Sobre todo, cualquier rediseño de la interculturalidad en los manuales escolares debe implicar un examen minucioso sobre el discurso racista y el etnocentrismo que permanece en la educación pública hoy en día. Así mismo, es de fundamental importancia tomar conciencia de la existencia de estos juicios para posibilitar su manejo y reflexionar en nuevas prácticas para presentar la interculturalidad y la imagen de los indígenas en los LTG.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1995). Retórica de la imagen. En R. Barthes, *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces* (pp.11-47). Barcelona: Paidós.
- Campos Pérez, L. (2010). La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparativo de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y sociedad*, 14 (28), 107-124.
- Cardoso Vargas, H. (2006). La mexicanidad en el libro de texto gratuito. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, 3 (6). Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://www.odiseo.com.mx/2006/01/cardoso-mexicanidad.htm>
- Castellanos Guerrero, A. (2004). Racismo y xenofobia: un recuento necesario. En M. Cejas (Coord.), *Leer y pensar el racismo* (pp. 102-121). México: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chávez González, M. (2012). Los dilemas de la interculturalidad en contextos de migración indígena urbana. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, 0, 11-22. Recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/12/DIVERSIDAD-Version-final-reducido.pdf>
- Corona Berkin, S. (2015). *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*. México: Siglo XXI Editores.
- Corona Berkin, S. (2012). Guía para el análisis visual del sujeto político. En S. Corona Berkin (Coord.), *Pura imagen* (pp. 48-67). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Corona Berkin, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Sinéctica*, 30, 1-14.
- Corona Berkin, S. & De la Peza, C. (2000). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Sinéctica*, 16, 16-30.
- Corona Berkin, S. & De Santiago Gómez, A. (2011). *Niños y libros. Publicaciones infantiles de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez Cham, G. (2004). Estigmatización y racismo en la representación de indígenas en la prensa tapatía (principios del siglo XX). En M. Cejas (Coord.), *Leer y pensar el racismo* (pp. 75-101). México: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma Metropolitana.

- Hamel, R. (1996). Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En U. Klesing-Rempel (Comp.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* (pp.153-193). México: Plaza y Valdés Editores.
- Le Mûr, R. (2013). La artesanía huichola en el circuito turístico de Jalisco y Nayarit. Estudio comparativo de las estrategias discursivas de los artistas huicholes. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Marañón Lazcano, F. & Muñiz, C. (2012). Estereotipos mediáticos de los indígenas. Análisis de las representaciones en programas de ficción y entretenimiento de televisoras en Nuevo León. *Razón y Palabra*, 17 (80). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/V80/20_MaranonMuniz_V80.pdf.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L., Navarro Hernández, M. & Cayeros López, L. (2011). Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 524-544.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2008). *Formación cívica y ética. Quinto grado*. (Tercera reimpresión, 2012). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012a). *Formación cívica y ética. Primer grado*. (Tercera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012b). *Geografía. Cuarto grado*. (Tercera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012c). *Formación cívica y ética. Quinto grado*. (Quinta edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012d). *Educación artística. Sexto grado*. (Tercera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012e). *Historia. Cuarto grado*. (Tercera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2012f). *Ciencias naturales. Tercer grado*. (Tercera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2013). *Formación cívica y ética. Primer grado*. (Cuarta edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2014a). *Desafíos matemáticos. Quinto grado*. (Segunda edición revisada). México: Autor.

- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2014b). *Español lecturas. Segundo grado*. (Primera edición). México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2014c). *Formación cívica y ética. Quinto grado*. (Primera edición). Ciudad de México: Autor.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.
- Zuñiga, F. (1998). El patrimonio biocultural frente a los procesos de apropiación turística y mercantilización como estrategia de desarrollo para el Totonacapan veracruzano. En A. Castellanos & J. Machuca (Coords.), *Turismo y antropología: miradas del Sur y el Norte* (pp. 233-267). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.