

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y LOS COMIENZOS DE LA FORMACIÓN DE UN ESTADO NACIONAL EN MÉXICO

María BONO LÓPEZ*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Los últimos tiempos de la dominación española*. III. *México independiente*. IV. *Conclusión*.

I. INTRODUCCIÓN

Ninguna civilización que se imponga sobre otra necesita establecer instituciones especializadas para la enseñanza de su idioma: los sometidos aprenden la lengua con el objeto de poder relacionarse con el pueblo dominador. En cambio, en el sistema colonial español ocurría lo contrario. Se respetaron las culturas prehispánicas, aunque sólo hasta un cierto límite, que venía determinado por las creencias religiosas y el vasallaje a la Corona: consecuencia de ese respeto y de la tajante separación entre repúblicas de naturales y repúblicas de españoles fue la mutua incomunicación que dificultó la instrucción en el idioma castellano por medio del uso cotidiano.

Muchos de los privilegios que se concedieron a los naturales de Indias en materia procesal eran consecuencia precisamente de la falta de entendimiento de la lengua oficial del Imperio. Los mismos virreyes y presidentes tenían el encargo de atender personalmente los asuntos de los naturales.¹ Como consecuencia de ello, ya en el siglo XIX, el Real Tribunal del Consulado de México, cuando se opuso en 1811 a que Nueva España estuviese representada en las Cortes, hablaba de que el indígena “era el súbdito más favorecido de la Soberanía entre todos los vasallos del Orbe”, de manera que “todas las potestades, autoridades, jueces y ma-

* Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹ Cfr. Dougnac Rodríguez, Antonio, *Manual de historia del derecho indiano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1994, p. 321.

gistrados, se obligaban a amparar y defender sus derechos y razón por suplemento a su debilidad”.²

En el ámbito religioso se repitió la situación descrita para el espacio civil, pues el establecimiento de una misión —de cualquier época o de cualquier país— requiere el aprendizaje y la práctica de las lenguas indígenas, por difíciles que ellas sean. Por eso, los primeros misioneros que llegaron a México comprendieron la importancia del estudio de las lenguas vernáculas para realizar una evangelización “seria y efectiva”.³

Sin embargo, el siglo de las luces supuso una nueva concepción de la política lingüística tanto por parte del gobierno civil como del eclesiástico. Se consideraba necesario que los indígenas aprendieran la lengua del Imperio como medio para adquirir los conocimientos técnicos y científicos imprescindibles para alcanzar el progreso. Así, se dieron una serie de disposiciones en ese sentido, como la del obispo de Antequera de Oaxaca, que propuso a la corte en 1758 que se diera a los indígenas el plazo de un año para que aprendieran el castellano, y que no se recompensara con cargo alguno a quien no supiera el castellano. En las escuelas, se haría obligatoria la enseñanza de la doctrina cristiana en castellano, aunque se conservarían las lenguas vernáculas para las demás materias.⁴ El indio que supiera español, se sostenía, podía ser considerado civilizado.⁵

La segunda época de la que se ocupa este trabajo —los primeros años de vida independiente de México— estuvo caracterizada, por un lado, por un cambio político profundo, y, por otro, por la continuidad de los mismos hombres y de los mismos programas, que, sin embargo, “no ayudó mucho a la hora de enfrentar los problemas concretos que su puesta en marcha implicaba”.⁶ A pesar de la experiencia acumulada durante casi tres siglos, los primeros legisladores de México —persuadidos de que “no existía aún un ‘pueblo’ verdadero”— pensaron que la necesidad

2 Calvillo, Manuel, “México-Cádiz 1811. Un documento y un debate”, *Suplemento al Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, México, UNAM, 3, 1989, pp. 40-76.

3 Cfr. Ricard, Robert, *La conquista espiritual de México. Ensayo sobre el apostolado y los métodos misioneros de las órdenes religiosas en la Nueva España de 1523-1524 a 1572*, 4a. reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 118.

4 Cfr. Zavala, Silvio, *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996, p. 148.

5 Cfr. O’Gorman, Edmundo, “Enseñanza del castellano como factor político-colonial”, *Boletín del Archivo General de la Nación*, t. XVII, núm. 2, abril-mayo-junio de 1946, pp. 163-171 (p. 166).

6 Staples, Anne, “Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente”, en Vázquez, Josefina Zoraida, et al., *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 117-170 (p. 117).

principal a la que había que atender era convertir en ciudadanos a los habitantes de lo que había sido Nueva España, diseminados por el territorio, ignorantes y míseros. En consecuencia, los textos constitucionales de la primera mitad del siglo XIX regularon la materia educativa, aunque entendida ésta como un responsabilidad del Estado y no como un derecho fundamental.⁷

II. LOS ÚLTIMOS TIEMPOS DE LA DOMINACIÓN ESPAÑOLA

1. *Las reformas borbónicas en materia educativa y sus consecuencias*

La regulación de la materia lingüística durante toda la etapa de la dominación española no formaba por sí misma un cuerpo legislativo, sino que aparecía en otras disposiciones, sobre todo de carácter educativo o de propósito evangelizador, que llegaban a las nuevas tierras. Por tanto, son pocos los textos jurídicos que se refieren al tema que nos ocupa.

Las reformas llevadas a cabo por los Borbones en España y sus posesiones de ultramar fueron interpretadas por los criollos novohispanos como una clara muestra de discriminación. Aunque en la metrópoli se tendía a pensar que la decadencia del Imperio se daba por igual en todo el territorio, en Nueva España se hallaba en formación una mentalidad fuertemente nacionalista, y se tenía conciencia de que su riqueza y una cultura distinta —y a veces superior— de la metropolitana agudizaban las diferencias entre uno y otro lado del Atlántico. Por eso, cuando los funcionarios reales aplicaron la política reformista de los monarcas, destinada a dar preferencia a los peninsulares sobre los criollos en la provisión de puestos, tanto civiles como religiosos, se produjo un gran malestar en la población novohispana.

Este tipo de medidas se aplicó también en el ámbito de la enseñanza y, como consecuencia, en el de la política lingüística: recién arrancado el siglo XVIII, el gremio de los maestros pretendió cambiar el artículo 2o. de sus ordenanzas, para que los puestos de maestros fueran ocupados únicamente por españoles, excluyendo a negros, mulatos e indios.⁸ Ade-

⁷ Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México (El Imperio y la República federal: 1821-1835)*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, pp. 315-316.

⁸ Cfr. Tanck de Estrada, Dorothy, "Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano", en Vázquez, Josefina Zoraida, et al., *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, pp. 23-113 (p. 33).

más de esta iniciativa promovida por una corporación particular, tres decisiones político-religiosas cambiaron el panorama educativo durante el siglo, y acarrearón importantes consecuencias para la orientación de la política lingüística de la Corona: la secularización de las doctrinas de indios,⁹ la expulsión de los jesuitas y la sustitución en las parroquias de indios de sacerdotes criollos, que tradicionalmente las habían ocupado, por sacerdotes españoles.¹⁰

La intención del rey de secularizar las doctrinas de indios perseguía un fin muy concreto: sujetar éstas a la autoridad de los obispos,¹¹ y acabar con la relativa autonomía de la que habían disfrutado hasta entonces, atendidas por los frailes. Como consecuencia de ello y de la tendencia creciente a situar al frente de las parroquias a sacerdotes españoles —que obviamente desconocían los idiomas indígenas—, se puso en marcha una nueva política de castellanización en los pueblos de indios, con el objeto de que la enseñanza de la doctrina cristiana, tanto de niños como de adultos, se impartiera en castellano.¹² Al final del siglo XVIII, varias cédulas volvieron a ordenar el establecimiento de escuelas de castellano, para que, además, los niños aprendieran “la lectura y la escritura en dicho idioma”.¹³ Sin embargo, estas medidas “no fueron llevadas a cabo, en parte por la repugnancia de los indios para usar el castellano, por la falta de maestros y por la renuencia de la sociedad criolla, después del tumulto de indios de 1692 en la ciudad de México”,¹⁴ tras haberse promovido el acercamiento, tanto en su vivienda como en su vestido y costumbres, de la raza indígena a la europea.

9 En 1749, Fernando VI expidió una real cédula en la que se ordenaba a los obispos de México y Lima la sustitución de los frailes de las doctrinas de indios. *Cfr. ibidem*, p. 35.

10 *Cfr. idem*, y Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, *Historia Mexicana*, vol. XXXVIII, núm. 4, abril-junio de 1989, pp. 701-741 (p. 706).

11 Por eso puede decirse que el balance de la labor de castellanización de los indígenas llevada a cabo por los obispos de la Nueva España durante todo el siglo XVIII fue muy positivo. La política de los monarcas, a través de la expedición de cédulas, y los intereses de los prelados fueron esta vez coincidentes. *Cfr. Cuevas, Mariano, Historia de la Iglesia en México*, 5 vols., México, Patria, 1946, vol. IV, p. 104.

12 *Cfr. Tanck de Estrada, Dorothy*, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, p. 707.

13 Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 36.

14 *Ibidem*, p. 37.

2. Resistencia a la uniformidad. Adecuación de la política lingüística a la realidad mexicana

Esa resistencia de los criollos novohispanos moderó, alcanzada la mitad de siglo, las intenciones uniformizadoras de la Corona, y permitió que siguieran creándose cátedras de lenguas indígenas en los seminarios, para que los sacerdotes llegaran preparados a los pueblos de indios.

Las relaciones *ad limina* enviadas por los obispos de la Nueva España al papa confirman la anterior afirmación: Manuel Rubio y Salinas, arzobispo de México, informaba de que había sido necesario contratar maestros de lengua mexicana y otomí en su seminario, por ser “las dos [lenguas] más generalmente habladas en este Arzobispado”. Además, puesto que, como los indios de su jurisdicción vivían dispersos, carecían de instrucción, poseían muchos vicios y se apartaban voluntariamente de sus parroquias, había tenido que aumentar el número de ministros que los atendieran.¹⁵

También en Oaxaca, en 1688, se había establecido una escuela donde los párrocos pudieran aprender las lenguas indias que se hablaban en el territorio del obispado, que, según Isidro Sariñana y Cuenca, obispo de la diócesis, eran “veinte y cuatro y algunas de ellas [...] ásperas y difíciles de pronunciar”.¹⁶ Y en el obispado de Guadalajara, en 1757, fray Francisco de San Buenaventura Díez notificaba que había en el seminario un profesor de “lengua mexicana” para la enseñanza de los que se harían cargo después de las parroquias de indios.¹⁷

En el seminario de Mérida, en Yucatán, no existía ninguna cátedra de lenguas amerindias, había informado fray Ignacio Padilla y Estrada en 1759. No había sido necesario adoptar esta medida, puesto que los indios, “a pesar de estar como quien dice en la infancia de su fe, saben y comprenden los misterios divinos, los dogmas y disciplinas católicos con mucha precisión y claridad y penetran muy bien en los mandamientos de Dios”.¹⁸ No era Yucatán, por tanto, tierra de misiones... La misma conclusión sobre la enseñanza de los indios de la diócesis de Durango había extraído en 1765 su obispo, Pedro Tamarón.¹⁹ Nueva Vizcaya sí era con-

15 Cit. en Cuevas, Mariano, *Historia de la Iglesia en México*, vol. IV, pp. 122 y 126-127.

16 Cit. en *ibidem*, vol. IV, pp. 127-128.

17 Cit. en *ibidem*, vol. IV, p. 135.

18 Cit. en *ibidem*, vol. IV, pp. 138-140.

19 Cfr. *ibidem*, vol. IV, p. 144.

siderada tierra de misión, y los ministros que atendían a los indios —tanto del clero secular como del regular— conocían y entendían sus idiomas, puesto que los naturales de aquellas tierras, aunque conocían el castellano, usaban sus propias lenguas.²⁰

No obstante, para finales del siglo XVIII y principios del XIX, las cátedras de lenguas indígenas en la Universidad de México carecían de alumnos y corrían el riesgo de ser suprimidas en beneficio de otras materias de “más interés social” como la cirugía, pues la universidad carecía de fondos para mantenerlas todas.²¹

Sin embargo, sí se dieron algunos intentos de particulares por crear instituciones de enseñanza para los indígenas, como el de fray Mariano López Pimentel, que proyectó la creación de un seminario para indios en el que se les enseñaran “varias lenguas, ciencias y artes”, con la particularidad de que, al salir de allí, irían a evangelizar a los indígenas “hablándoles en su propio idioma” Sin embargo, los saqueos perpetrados contra los patronos de este proyecto como consecuencia de la guerra de Independencia acabaron por hacer fracasar el plan de López Pimentel.²²

A las resistencias criollas frente a la uniformidad lingüística se añadía la persuasión de muchos de que era imposible el cambio lingüístico de millones de indígenas: así lo expresó un fiscal del Consejo de Indias: “¿cómo se les habrá de mandar a los indios que dentro de un año aprendiesen todos el castellano, ya que les sería más dificultoso el que se les mandase a los españoles aprender el francés?”²³

El siglo XVIII asistió a profundos debates sobre si las lenguas americanas eran adecuadas para la enseñanza no sólo de la doctrina cristiana, sino para la formación civil de los indígenas.²⁴ Por entonces, cuando habían transcurrido más de dos siglos después de la llegada de los españoles

20 *Cfr ibidem*, vol IV, pp 342 y 348 En estos territorios de misión, se había echado mano de los tlaxcaltecas, “bien instruidos en el catecismo, en el idioma castellano”, para que dieran ejemplo a los demás pueblos indígenas de “fidelidad y buenas inclinaciones” *Cfr ibidem*, p 354

21 *Cfr* Lanning, John Tate, *El Real Protomedicato La reglamentación de la profesion médica en el Imperio español*, Mexico, UNAM, Facultad de Medicina-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1997, pp 376-377

22 *Cit* en Cuevas, Mariano, *Historia de la Iglesia en México*, vol IV, p 179

23 *Cit* en Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano” p 41

24 La opinión generalizada de los misioneros en Nueva España había sido que las lenguas indígenas eran perfectamente adecuadas para transmitir la doctrina cristiana y, además, se consideraba una obligación de los religiosos aprender las lenguas de los indios *Cfr* Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII” pp 701-702

al Nuevo Mundo, el jesuita Clavijero realizó una interesante defensa de la lengua "mexicana" desde su destierro: no había dificultad para explicar ningún concepto cristiano en *mexica* y tampoco existía problema alguno para traducir cualquier pasaje de la Biblia, ni era "necesario mendigar vocablos de otras lenguas",²⁵ como podían atestiguar los trabajos realizados en el colegio de Santa Cruz Tlatelolco. Incluso Clavijero llegó a afirmar que el náhuatl era un idioma tan eufónico como el alemán o el polaco, pero, a pesar de que conocía el náhuatl y ponderaba sus excelencias, no se atrevió a compararlo con "la [lengua] de los Horacios, Platones, Sófocles y Eurípides".²⁶ Aunque no es el momento de analizar la producción literaria y erudita, como la realizada en el colegio de Santa Cruz Tlatelolco, de los dos siglos anteriores, que fue mucho más voluminosa que la que se publicó en el siglo XVIII, sí debemos constatar que la labor de sistematización y estudio de las lenguas amerindias se continuó en esta última centuria: se publicaron treinta y tres obras nuevas —gramáticas y diccionarios—, además de muchas reimpressiones de otras ya publicadas con anterioridad.²⁷

Después de haber recorrido la arquidiócesis de México, su titular, Lanziego y Eguilaz, escribió una carta a Fernando VI en la que analizaba algunas de las dificultades que había encontrado para la atención de los fieles que vivían en el territorio a su cargo, buena parte de las cuales podían atribuirse a los clérigos seculares, "que la mayor parte se contentan con ir a decir Misa a los pueblos, sin explicarles la Doctrina Cristiana, ni trabajar con los indios con aquella perseverancia de que necesita la rudeza de su genio". La excusa que los seculares habían presentado al arzobispo era la incapacidad de los indios para entender los dogmas de la fe; sin embargo, el mismo Lanziego había comprobado lo contrario en la escuela de lengua castellana que los jesuitas atendían en Tepotzotlán.²⁸ Años después, tras la expulsión de los jesuitas, hubo necesidad de recuperar para el uso los edificios que habían pertenecido a la Compañía. En 1775, Núñez de Haro visitó el colegio de Tepotzotlán, y dispuso que fuera "casa de retiro, reforma y corrección penal del clero secular". En este establecimiento, como recuerdo de la labor realizada por los jesuitas,

25 Clavijero Francisco Javier, *Historia antigua de México*, México, Porrúa, 1987, p. 239

26 Cfr. *ibidem* pp. 525-526 y 544-548

27 Cfr. Cuevas, Mariano *Historia de la Iglesia en México*, vol. IV, pp. 290 y 365-366

28 Cit. en *ibidem*, vol. IV, pp. 109-110

los sacerdotes diocesanos deberían aprender las múltiples lenguas de los indios.²⁹

El arzobispo de México, Manuel Rubio y Salinas, que rigió la archidiócesis entre 1748 y 1765, antes que Lorenzana y que Núñez de Haro, se quejaba de que los misioneros no hubiesen enseñado el español a los naturales de la Nueva España, puesto que no era posible explicar los misterios de la fe en las lenguas aborígenes. Consideraba de la máxima importancia “abolir generalmente el uso de sus lenguas [de los indígenas], auxiliando el Rey las providencias, para que en todo lo concerniente a la religión, no se hable otra cosa que la española”.³⁰ En 1755, el arzobispo escribió a Fernando VI sobre sus impresiones de la última visita pastoral: se mostraba optimista respecto del éxito de su proyectada política lingüística, puesto que había encontrado a niños indígenas que sabían recitar la doctrina cristiana en español. De tal manera que calculó que “en pocos años podré conseguir el de [*sic*] acabar de desterrar las lenguas bárbaras de este arzobispado”.³¹ Para ello propuso al rey que expidiera disposiciones para que la enseñanza en español de los niños indígenas fuera obligatoria. Para el financiamiento de los maestros que debieran quedar a cargo de tan elevada misión, proponía que se emplearan los fondos de las comunidades indígenas.³²

Para llevar a cabo esta tarea consideró imprescindible proveer los curatos con sacerdotes “que absolutamente ignoren las lenguas de ellos [los indios] y he prohibido que en ellas se pueda predicar, ni enseñar la doctrina cristiana, ni administrar los santos sacramentos, ni usarse para acto eclesiástico”.³³ Pero, a pesar de tan enérgicas afirmaciones, se dio cuenta

29 *Cit. en ibidem*, vol. IV, p. 112.

30 Entre las providencias que el rey adoptó más adelante, influido posiblemente por la recomendación de Rubio y Salinas, sobresale la real cédula de 5 de junio de 1754 que destacaba la necesidad de enseñar a los indígenas el español, por ser el idioma en el que más acertadamente podía enseñarse la doctrina cristiana y, al mismo tiempo —de modo un tanto contradictorio—, establecía la obligación para los religiosos que estuvieran a cargo de las parroquias de indios de conocer las lenguas de éstos. Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, pp. 726-727.

31 *Ibidem*, p. 724. Esta política del arzobispo muestra que, ya antes del reinado de Carlos III, se iniciaba una tendencia muy acusada hacia la unificación lingüística y la secularización de las doctrinas de indios. *Ibidem*, p. 725.

32 *Cfr.* Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 37.

33 *Cit. en ibidem*, pp. 37-38. De esta manera, secularización y uniformidad lingüística iban de la mano en la política de Rubio y Salinas: *cfr.* Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, p. 708.

de que la tarea requería tiempo y, por tanto, buscó a clérigos que tuviesen cierto conocimiento de las lenguas indias y creó una cátedra de náhuatl en su seminario.³⁴

Sin embargo, el balance de la política lingüística de Rubio y Salinas arrojó un avance extraordinario:

se abrieron en las doctrinas del clero regular y en los curatos del clero secular más de 250 escuelas donde se enseñó a los niños no sólo la doctrina cristiana en castellano, sino a leer y escribir. Otras escuelas ya existentes desde hacía años comenzaron a hacer hincapié en la instrucción en español, en vez del idioma local; en algunas ocasiones se despidió al maestro indio para poner un preceptor español.³⁵

Pero, antes de alcanzar estos resultados, el arzobispo tuvo que enfrentarse con una serie de dificultades, muy difíciles de erradicar: la carga económica que representaban esas escuelas para los indios suponía una merma en el presupuesto de otros gastos en los que tenían más interés, como las fiestas del pueblo, la promoción de pleitos sobre tierras, o el tributo; por ello, los padres se oponían a la enseñanza del castellano de sus hijos, con el pretexto de que “sólo en su propio idioma perciben el sentido de las oraciones”. Por esta férrea oposición de los indígenas, en varios curatos siguió conservándose una situación de bilingüismo, como ocurrió con carácter general en la diócesis de Oaxaca, donde se enseñaba la doctrina en castellano y, en las escuelas que se habían establecido, se instruía en la lectura y la escritura en las lenguas vernáculas.³⁶

3. *Las medidas incorporadas por Lorenzana*

Otra de las medidas implantadas, durante la segunda mitad del siglo por la Corona, además de la eliminación de las lenguas indígenas y de la sustitución de los regulares por el clero secular, fue la de sustraer del ámbito de la Iglesia la responsabilidad de la creación de escuelas que, a partir de entonces, correría a cargo del virrey. Para fundar los colegios y el seminario, el rey dispuso que se emplearan los bienes de tempora-

³⁴ Cfr. Brading, David A., *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 531.

³⁵ Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 38.

³⁶ Cfr. *idem*.

lidades de los indios. Por una real cédula de 1770, el rey ordenaba la creación de escuelas donde los indígenas, además de recibir instrucción, aprendieran el castellano. Sin embargo, Bucareli, virrey de la Nueva España, no cumplió esta real cédula, aunque publicó un bando el 10 de diciembre de 1772 por el que reglamentaba la creación de esas escuelas. En uno de sus artículos establecía que “las materias de enseñanza, serían: idioma castellano, doctrina cristiana y leer y escribir”. Como no había señales de progreso en la creación de las escuelas, en 1778 el rey volvió a expedir otra cédula ordenando lo mismo que en 1770: la obligatoriedad del aprendizaje de los indios del español.³⁷ Siguieron las protestas de los indígenas por el uso de los fondos de las comunidades para sostener estas escuelas, varios caciques se opusieron al pago de los maestros con estos fondos, y la medida fue duramente criticada por los franciscanos.³⁸

El cuarto concilio de la Iglesia mexicana, convocado por Lorenzana en 1771, se atrajo las críticas del oidor criollo Rivadeneira, que en 1756 había publicado un *Compendio manual* sobre derecho canónico. Acerca de la nueva decisión de obligar a los indígenas a usar el español como lengua para la evangelización, el oidor sostuvo que el idioma mexicano “poseía todas las palabras y los términos necesarios para exponer la doctrina cristiana”. Además, Rivadeneira empleó un argumento que caía por su propio peso para oponerse a una cédula que había firmado el obispo de Puebla, que establecía un límite de cuatro años para que los naturales aprendieran el español: si en el lapso de dos siglos y medio no se había conseguido, no se lograría en el plazo de cuatro años.³⁹ Como sabemos, no era la primera vez que se imponía este período máximo dado a los indígenas para aprender el castellano.

El cambio que alentaron los eclesiásticos del siglo XVIII en la orientación de la política lingüística respecto de las anteriores centurias se fundaba en la persuasión de las ventajas políticas y económicas que la unificación lingüística traería para la Nueva España. Más que argumentar con razones evangelizadoras, se insistía en que la castellanización facilitaría la unión y el control político. Un buen exponente de esta nueva

37 Cfr. Velasco Ceballos, Rómulo (comp.), *La alfabetización en la Nueva España. Leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastoral y otros documentos*, México, Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1945, p. lxxvi y 86, y Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, p. 729.

38 Cfr. Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 64.

39 Cfr. Brading, David A., *Orbe indiano*, pp. 263-264.

mentalidad fue Lorenzana, cuyo pontificado estuvo marcado por dos líneas fundamentales: la sustitución de los sacerdotes criollos por los españoles y la castellanización de los indígenas como medio de incorporarlos a la vida civilizada.⁴⁰

Francisco de Lorenzana, arzobispo de México entre 1766 y 1772, acometió una importantísima reforma dentro de la Iglesia mexicana. Uno de los principales puntos del cambio era la erradicación de la división de parroquias por castas o razas, con el fin de evitar que los curatos “siguieran la suerte de las personas”.⁴¹ Apoyaba su decisión una carta enviada al prelado por José Tirso Díaz, cura de la Vera Cruz, en la que consideraba carente de sentido esta separación, puesto que todos los indios de la ciudad de México conocían y entendían perfectamente el castellano.⁴² La medida había sido necesaria cuando no todos los feligreses de una parroquia hablaban el idioma oficial del Imperio. Al final del siglo XVIII, ya no tenía razón de ser.

Sin embargo, era otra la situación fuera de la ciudad de México. Continuamente llegaban quejas al virrey sobre la mala atención que recibían los naturales de sus párrocos: así, en 1779, las indias tributarias del pueblo de Ozumba denunciaron ante el virrey que el párroco no conocía la lengua autóctona, lo que las había privado desde hacía tiempo del sacramento de la confesión.⁴³

La resistencia indígena a adquirir la lengua del Imperio era para Lorenzana un claro síntoma de la falta de unificación del Virreinato y un grave descontrol político; en la mente del arzobispo estaba clara la idea de que el idioma constituía uno de los elementos claves para fomentar el nacionalismo entre los pueblos, y que debía ser usado como medio integrador e identificador con la Corona, puesto que “el mantener el idioma de los indios es [...] mantener en el pecho una áscua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre sí los vasallos de un mismo soberano”.⁴⁴ El arzobispo ligó

40 Cfr. Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, pp. 48-49.

41 Cfr. Lira, Andrés, *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México. Tenochtitlan y Tlatelolco, 1821-1919*, México, El Colegio de México-El Colegio de Michoacán, 1983, pp. 25-26 y 39.

42 Cfr. Zahino Peñafort, Luisa, *Iglesia y sociedad en México, 1765-1800. Tradición, reformas y reacciones*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1996, p. 56.

43 Cfr. *ibidem*, p. 77.

44 Cit. en Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 48.

el uso de los idiomas indígenas con la inclinación a la rebeldía, y favoreció la extinción de las lenguas indoamericanas.⁴⁵

Lorenzana contó con el valioso apoyo del monarca, que siguió de cerca las recomendaciones del arzobispo al emitir cédulas y disposiciones sobre el uso del castellano. La estricta política de castellanización del rey llegó tan lejos que, en 1755, publicó una real cédula que, entre otras cosas, prohibía la circulación y uso de “los libros y papeles escritos por los indios o chinos, en cualquier idioma”.⁴⁶

Todas las reformas que Lorenzana intentó llevar a cabo se discutieron en el marco del cuarto concilio provincial mexicano. Sin embargo, las autoridades eclesiásticas declinaron introducir cambios en la política hacia los indios, y continuaron con las mismas prácticas proteccionistas que hasta entonces se habían adoptado: en palabras de Luisa Zahino, esta política “es rica y valiosa en favor de los naturales, pero en ella no se da el paso hacia una integración plena de los mismos en una sociedad cada vez más compleja y con desigualdades sociales más acusadas”.⁴⁷

En apoyo de sus reformas, destinadas a promover la unificación lingüística, Lorenzana, en su *Reglamento para que los indios sean felices en lo espiritual y en lo temporal*, había establecido en la regla IX:

que tengan escuelas de castellano y aprendan los indios a leer y escribir, pues de este modo 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 sólo de los Misterios de la Fe, sino también del modo de cultivar sus tierras [...], a lo que se añade ser falta de respeto hablar en su idioma con sus superiores, o delante de ellos, pudiendo hacerlo en castellano, aunque sea hablando poco.⁴⁸

Lorenzana acudía a los precedentes griegos y romanos para afirmar que “era derecho de todos los conquistadores imponer su lengua a sus

45 Cfr. *ibidem*, p. 50, y Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, p. 728. Sobre las disposiciones en esta materia de Carlos III, *vid.* Bono López, María, “La política lingüística en la Nueva España”. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho* (México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas), IX-1997, pp. 11-45.

46 Cfr. Cuevas, Mariano, *Historia de la Iglesia en México*, vol. IV, p. 275.

47 Zahino Peñafort, Luisa, *Iglesia y sociedad en México, 1765-1800*, p. 80.

48 *Reglamento para que los indios sean felices en lo espiritual y en lo temporal*, México, 1768, *cit.* en Velasco Ceballos, Rómulo (comp.), *La alfabetización en la Nueva España*, p. lxxi.

nuevos vasallos”:⁴⁹ las mismas razones que había aducido Solórzano un siglo antes. La unidad del idioma —que no podía ser otro que el del Imperio, eliminando los lenguajes amerindios—, sostenía, aseguraría la unidad espiritual de la nación y el progreso de sus ciudadanos.

Las quejas de Lorenzana se centraban también en problemas ya antiguos: la existencia de traductores había motivado la falta de interés de los indígenas por aprender el idioma del Imperio y, al mismo tiempo, provocaba innumerables abusos. Además, la Iglesia había descuidado su misión educadora encomendada por los reyes, y las autoridades civiles habían ignorado las disposiciones reales en materia lingüística.⁵⁰ Esas autoridades estaban persuadidas de que el remedio para que los indígenas salieran de la marginalidad en la que se encontraban consistía en establecer algunas medidas básicas: la concentración de los naturales en pueblos, abandonando sus asentamientos aislados; asimilar las costumbres europeas de higiene y habitabilidad, y asumir el castellano como lengua propia.⁵¹

Pero las reformas que el arzobispo de México intentó poner en práctica tropezaron con la férrea oposición de los curas criollos: el mantenimiento de los idiomas indios era la clave para conservar los puestos que, en condiciones normales, habrían correspondido a clérigos más instruidos, pero que, por su condición de europeos, no conocían las lenguas amerindias.⁵²

Todas estas razones fueron esgrimidas por los regidores del Ayuntamiento de México, que estaban convencidos de que el rey y todos los peninsulares desconocían la realidad mexicana: la castellanización se oponía al concepto de la república de indios, que se había fijado jurídicamente hacía siglos para preservar a los indígenas y a sus comunidades de los españoles. Detrás de este argumento subyacía una queja por la discriminación de los criollos frente a los peninsulares tanto en el ámbito civil, pues los alcaldes mayores peninsulares no conocían ni obedecían las leyes protectoras de los indios, como en el ámbito religioso: “hemos lamentado [ver] provistos los mejores curatos en europeos familiares de los prelados, que ni entienden a sus feligreses, ni pueden ser entendidos

49 *Cit. en* Brading, David A., *Orbe indiano*, p. 533.

50 *Cfr.* Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México. Instituto Nacional Indigenista, 1986, pp. 82-83.

51 *Cfr.* Zahino Peñafort, Luisa, *Iglesia y sociedad en México, 1765-1800*, p. 81.

52 *Cfr.* Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, p. 85.

por ellos, y hacen el triste papel de pastores mudos y sordos para sus ovejas”.⁵³

4. *Cambio de orientación en la política lingüística de Carlos III y medidas posteriores*

En 1782, Carlos III recapacitó sobre las medidas que había adoptado por recomendación de Lorezana, quizá influido por los acontecimientos que la política asimilacionista había provocado en Perú, donde la sublevación de Túpac Amaru de 1780 y 1781 había adquirido proporciones inusuales. Tal vez por esas consideraciones, el rey emitió una nueva cédula en términos más suaves: ya no se aludía expresamente a la extinción de los idiomas indígenas y se ordenaba, “por los medios más suaves y sin usar coacción”, persuadir a los padres a que enviaran a sus hijos a la escuela; además, los curas y prelados debían, “con la mayor dulzura y agrado”, convencer a sus feligreses de las ventajas en los planos civil y religioso que traería para los niños el aprendizaje del castellano.⁵⁴

Ni una ni otra orientación de la política lingüística de Carlos III produjo los resultados esperados. Así lo confirmaba, en 1799, el peninsular Manuel Abad y Queipo, que después sería obispo electo de Michoacán, autor de un documento en defensa de las inmunidades del clero. En él hacía una descripción de la sociedad mexicana de finales del siglo XVIII. El panorama que presentaba sobre los indios, después de tantos esfuerzos educadores de los obispos ilustrados, era desolador:

separados por la ley de la cohabitación y enlace con otras castas, se hallan privados de las luces y auxilios que debían recibir por la comunicación y trato con ellas y con las demás gentes. Aislados por su idioma y por su gobierno

⁵³ *Cit.* en Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 53. De la misma opinión había sido, en tiempos del arzobispo Rubio y Salinas, el fraile franciscano Francisco Antonio de la Rosa Figueroa, para quien la sustitución de frailes criollos por sacerdotes peninsulares, que no conocían los idiomas indígenas, era un peligro para el proceso de evangelización de los naturales, y más todavía, para la administración de algunos sacramentos, como el de la penitencia. El problema lingüístico se convirtió, de esta manera, en un arma arrojada entre criollos y peninsulares. *Cfr.* Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, pp. 708-711.

⁵⁴ *Cfr.* Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, p. 79, y Tanck de Estrada, Dorothy, “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”, pp. 729-730.

el más inútil y tirano, se perpetúan en sus costumbres, usos y supersticiones groseras.⁵⁵

Antonio Bergosa y Jordán, obispo de Oaxaca, escribía en 1803, poco antes de las guerras de Independencia, que las ocho lenguas diferentes que existían en su diócesis la convertían en una Torre de Babel. Además, afirmó que “una de las mayores astucias del Demonio [...] ha sido siempre impedir el uso de nuestra lengua castellana”.⁵⁶ Las quejas de Bergosa demuestran que, a pesar de los intentos realizados durante todo el siglo XVIII por cambiar las condiciones lingüísticas y de todo orden de los indios, al final de la centuria el panorama apenas había cambiado. La realidad demostraba algo bien distinto de lo que las órdenes reales y otras disposiciones expedidas en el Virreinato habían querido conseguir: el intendente de Yucatán, en respuesta a una cédula de 1789, en la que se le ordenaba realizar una encuesta sobre las escuelas, informó de que la mayoría de los maestros que se hacían cargo de éstas eran indígenas que sabían castellano; pero que, en la mayor parte de las ocasiones, el candidato más idóneo para ocupar el cargo era monolingüe, y por tanto no podía recibir el nombramiento.⁵⁷

A comienzos del siglo XIX, el interés de los misioneros por aprender el idioma de los naturales había decaído, a pesar de que la política lingüística del gobierno había variado nuevamente de orientación y se inclinaba de nuevo por fomentar el uso de las lenguas vernáculas para la evangelización. En agosto de 1813, Nemesio Salcedo, gobernador de las Provincias Internas, respondía a una petición del Supremo Gobierno, que deseaba conocer el estado de las misiones en aquellas provincias. El informe no era halagador para los religiosos que desempeñaban su labor en esa zona: “el Idioma de los Indios que está previsto por ley sepan los Ministros Doctrineros no lo entiende ninguno de los actuales Religiosos, ni ponen de su parte el menor esmero, ó aplicacion para conseguirlo”.

55 Abad y Queipo, Manuel, *Representación sobre la inmunidad personal del clero, reducida por las leyes de Nuevo Código, en la cual se propuso al rey el asunto de diferentes leyes, que establecidas, harían la base principal de un gobierno liberal y benéfico para las Américas y para su metrópoli*, en Abad y Queipo, Manuel, *Colección de los escritos más importantes que en diferentes épocas dirigió al gobierno Don Manuel Abad y Queipo, obispo electo de Michoacán* (México, Oficina de Mariano Ontiveros, 1813), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, pp. 33-86 (pp. 74-75).

56 *Cit. en* Brading, David A., *Orbe indiano*, p. 532.

57 *Cfr.* Tanck de Estrada, Dorothy, “Tensión en la Torre de Marfil. La Educación en la Segunda Mitad del Siglo XVIII Mexicano”, pp. 79-80.

Consecuencia inmediata de esta situación era el estado espiritual de las poblaciones indígenas en ese territorio: “la administracion espiritual por lo que respecta á los Indios está en vastante decadencia siendo muy pocos los que se confiesan anualmente [...]”.⁵⁸

Sin embargo, Salcedo incurría en una contradicción cuando afirmaba que la “enseñanza en los Divinos Misterios y Doctrina cristiana corre al cuidado de otro Indio que se nombra Fiscal, por ser de los mejores que habla el castellano”: el gobernador de la Provincias Internas atribuía como causa del descuido espiritual en que se encontraban las etnias a su cargo a la ignorancia de sus idiomas de los religiosos que se ocupaban de su evangelización; y, sin embargo, el que se encargaba de adoctrinarlos era, precisamente, un indígena que se distinguía por hablar mejor que los otros el castellano. La razón de este hecho se explica más adelante: “la lengua castellana la entienden todos, pero pocos se determinan á ablarla en particular las mugeres”.⁵⁹ A todo esto se añadía la coexistencia de varias lenguas en un mismo pueblo que, no obstante, no impedía la comunicación de sus habitantes, como atestiguaba el informe de Nemesio Salcedo: “los Indios de Pueblo son de varias Naciones [...]. Sus idiomas aunque distintos no deben de diferenciarse mucho, mediante á que se tratan unos con otros sin rosarse”.⁶⁰

Cuando Salcedo escribía sus cartas, se estaban prodigando esfuerzos en el Virreinato por dar cumplimiento a la real cédula del 10 de diciembre de 1807, que disponía el funcionamiento de escuelas de primeras letras, a cargo de religiosos idóneos, en aquellas localidades donde hubiera conventos. Nos constan las dificultades con que tropezó el provincial de los dominicos de Chiapas para obedecer a ese precepto,⁶¹ y suponemos que los obstáculos, aunque de índole variada, debían de ser poco menos que insalvables, habida cuenta de la crisis en que se debatía por aquellos años el clero regular.⁶²

58 Carta de Nemesio Salcedo, 8-VIII-1913, Archivo General de Indias —en adelante, AGI—, México, 2,737 (expedientes de misiones religiosas en el Virreinato de Nueva España, 1813-1821).

59 *Idem*.

60 *Idem*.

61 Carta de fray Matías de Córdova, provincial de los religiosos dominicos de Chiapas, 26-V-1819 (AGI, México, 2,737).

62 No deja de ser significativo lo que, sobre este particular, mencionaba la Memoria de la Secretaría de Relaciones de 1824: “los colegios que hay en diversos estados se hallan todos en decadencia por la falta de medios para su manutencion, ocasionada por el entorpecimiento de los réditos de los capitales que poseen y el escaso número de pensionistas que ocurren, habiendo obligado las mismas causas á suspender las lecciones públicas que se daban en varios combentos de diferentes órdenes

En mayo de 1819, fray Matías de Córdova, principal de los religiosos dominicos en la provincia de Chiapas, informaba de las diligencias practicadas para el cumplimiento de la ya mencionada real cédula de 10 de diciembre de 1807, que obligaba a cada convento a tener una escuela de primeras letras en sus instalaciones. La aprobación de estas escuelas y de los religiosos que estuvieran a su cargo era competencia del gobernador y del obispo de la diócesis. Al dar noticias de la existencia de estos colegios, fray Matías de Córdova mencionaba “además la [escuela] de idioma de los indios en el [pueblo] de Tepetlán”.⁶³

Un año antes de la expedición de aquella real cédula, el intendente de la provincia de México había preparado unos reglamentos sobre la administración de los bienes de comunidad que dependían de las jurisdicciones de Cautla Amilpas y Otumba. El artículo 13 del reglamento de Cautla ponderaba como punto de “importancia y gravedad” el mantenimiento de escuelas donde los indios aprendieran la doctrina cristiana y fueran instruidos en la lectura y la escritura en el idioma español, y encaecía el mayor celo a curas y subdelegados para que arbitrarán medios complementarios para su atención, ya que los bienes de las comunidades resultaban del todo insuficientes.⁶⁴

La valoración del idioma español como vehículo para un mejor aprendizaje de la doctrina cristiana se puso también en evidencia en las comunicaciones cruzadas por el obispo del Nuevo Reino de León y el ministro de Gobernación de Ultramar, entre septiembre de 1813 y abril de 1814.

El primero aparecía interesado en mostrar la implantación de la lengua española dentro de su dilatada diócesis, hasta el punto de que —según él— era entendida aun por las tribus nómadas:

religiosas”: *Memoria presentada a las dos Cámaras del Congreso General de la Federación, por el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores é Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825. Sobre el estado de los negocios de su ramo.* Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos en Palacio, p. 32. En 1842, expidió el gobierno de Santa Anna un decreto por el que se creaba una dirección general de instrucción primaria. Entre otras disposiciones adoptadas para ampliar el radio de acción de las escuelas primarias, se incluía el establecimiento de escuelas de niños y adultos en todos los conventos de religiosos: *Cfr.* Dublán, Manuel, y Lozano, José María, *Legislación mexicana ó Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, 19 vols., México, Imprenta del Comercio, a cargo de Dublán y Lozano, Hijos, 1876-1890, vol. IV, núm. 2,451, pp. 310-312 —p. 312— (26-X-1842).

63 Carta de fray Matías de Córdova, 26-V-1819, AGI, México, 2,737.

64 Reglamentos formados por el intendente de la provincia de México para la buena administración de los bienes de comunidad sujetos a las jurisdicciones de Cautla Amilpas y Otumba (AGI, México, 1,320).

en este mi obispado no se habla otro idioma, que el castellano, y los mismos indios errantes, distribuidos en estas poblaciones del norte, hasta los confines de los Estados Unidos, á donde llega mi territorio, le hablan bien, y le usan entre si mismos, bien es verdad, que á veces usan otro language. En el dia [...] es impracticable el tomar conocimiento de su particular language, ni sus leyes, y costumbres porque ó inducidos por los Americanos, ó por su natural ligereza, tan errante como su vida, se han unido con ellos y han tomado armas contra nosotros.⁶⁵

Perdía toda credibilidad lo expuesto hasta ahí cuando, más adelante, aludía —en flagrante contradicción— a las razones que le habían impedido dar difusión a una proclama sobre el estado político y militar de la península Ibérica que le había sido remitida: no había podido darle publicidad, porque los indígenas se habían dispersado, ¡y porque ninguno de sus párrocos hablaba otro idioma que el español!

De ahí la dureza con que respondió al obispo su interlocutor, el ministro de Gobernación de Ultramar, que le conminó a un más decidido empeño de castellanización, que permitiera arrasar las reliquias de las lenguas aborígenes:

no pudiendose ocultar a la penetracion de V. S. I. la importancia de que el idioma castellano sea exclusivamente el mas usual y familiar entre los mismos indios, desea S. A. que se lo recomiende al clero de su diócesis para que trabaje y se esfuerce en introducirle entre ellos con habilidad y destreza, destruyendo de este modo los restos que aun dice V. S. I. quedan de los dialectos que anteriormente usaban como suyos propios.⁶⁶

Ciertamente, el estado espiritual y cultural de los indígenas en vísperas de la Independencia distaba mucho de ser el óptimo y el deseable. Así lo había reconocido con desaliento el conde de Revillagigedo, años atrás, al comprobar que los esfuerzos empleados para inculcarles la fe y la doctrina “no habían producido el efecto que debía esperarse y los indios estaban aún bien ignorantes y muy rudos en asuntos de religión”.⁶⁷ Difícilmente cabía pensar en una superación del retrainamiento de los indios,

65 Carta del obispo del Nuevo Reino de León al ministro de Gobernación de Ultramar, Saltillo, I-IX-1813 (AGI, Guadalajara, 409).

66 Carta del ministro de Gobernación de Ultramar al obispo del Nuevo Reino de León, Madrid, I-IV-1814 (AGI, Guadalajara, 409).

67 *Cit. en Zahino Peñafort, Luisa, Iglesia y sociedad en México, p. 79.*

encerrados en “su esfera, costumbres y usos, porque ellas mismas los separan de aspirar á lograr mejores comodidades”.⁶⁸

Los testimonios recogidos por algunos religiosos y funcionarios civiles durante los últimos años del Virreinato muestran la escasa eficacia que tuvieron en la práctica las disposiciones en materia lingüística. Así, en las misiones de Tampico, junto a los indios “bien inclinados, laboriosos y que hablan el castellano” convivían otros, la gran mayoría, dominados por los vicios, ya estereotipados, que “usan solamente de su idioma”. Y en Baja California, a pesar de las numerosas lenguas indígenas, todos entendían y usaban el castellano, a excepción de los que habían sido incorporados recientemente a las misiones y de “algunos indios viejos incapaces de aprenderlo”.⁶⁹

En otros lugares del Virreinato, la comunicación entre las distintas etnias se producía en la lengua indígena dominante o en la que poseía el sector mayoritario de los habitantes de los pueblos o misiones, en vez de realizarse en español. Este tipo de soluciones fue propiciado por las autoridades españolas: como en todo lo relacionado con los indígenas, los no indios trataban de uniformar todo lo que se refería a esas etnias; de tal modo, en la Nueva Galicia, ante la diversidad de lenguas y ante la imposibilidad de que los misioneros las aprendieran todas, se propuso que se difundiera la “lengua general mexicana”.⁷⁰

Esta medida —elegir una de las lenguas indígenas más común en cada zona como instrumento de comunicación— había sido bien acogida entre los indios, pues era práctica común desde hacía siglos, incluso era anterior a la llegada de los españoles a tierras americanas. Así, Clavijero había afirmado que “no embaraza al comercio de los mexicanos la muchedumbre y variedad de lenguas que se hablan en las tierras de Anáhuac”, y que el problema estaba resuelto porque todas las etnias conocían y entendían el náhuatl, la lengua dominante.⁷¹

Durante el último tercio del siglo XVIII, y en el marco de la política renovadora de Lorenzana, se realizaron dos trabajos encargados por el arzobispo: un *Mapa de curatos* y un *Atlas Eclesiástico*. A partir de los

68 Instrucción del conde de Revillagigedo, cit. en Alamán, Lucas, *Historia de Méjico. Desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente*, 5 vols., México, Jus, 1942, vol. I, p. 114.

69 Cuevas, Mariano, *Historia de la Iglesia en México*, vol. IV, pp. 361 y 398.

70 Cfr. Zavala, Silvio, *Poder y lenguaje desde el siglo XVI*, pp. 42-43.

71 Cfr. Clavijero, Francisco Javier, *Historia antigua de México*, p. 239.

datos contenidos en estas dos obras, Luisa Zahino realizó un interesante índice sobre los curatos y sus auxiliares rurales de la archidiócesis de México, estableciendo, además, el idioma o los idiomas hablados en cada uno de ellos. Un rápido vistazo al índice confirma los fracasos de la Iglesia y de la Corona en su esfuerzo por erradicar las lenguas amerindias en la Nueva España y por aminorar la diversidad de los idiomas, que tampoco se había conseguido reducir.⁷²

Las reflexiones que el gobernador de las Provincias Internas, ya entrado el siglo XIX, se hacía sobre la eficacia de la política de España en su intento por civilizar, evangelizar y enseñar el castellano a los indígenas son una muestra de la imposibilidad de lograr estos objetivos, ni siquiera parcialmente:

¿quien será capaz de persuadirse que un Misionero y un Juez por inmejorables que sean, aun suponiendo lo que no sucede que saben la lengua de los Indios, podran por si solos, sacarlos del estado de Barbarie, y hacerlos Racionales y Cristianos? ¿Trasladarlos de la suma libertad ó indolencia á una vida tranquila ordenada y laboriosa? ¿Ocurrir á horas determinadas a la Doctrina, á las Labores de Campo, aprender estas faenas, hacer los aperos necesarios para ellas, sus chozas ó casas y las cosas mas indispensables para la vida civil?⁷³

Como se ha mostrado, la última mitad del siglo XVIII vino marcada por una transformación en el sistema educativo, sobre todo en el ámbito de la enseñanza superior, en contraste con la educación primaria:⁷⁴ la intervención, propiciada por los Borbones, cada vez más frecuente de la autoridad civil en materia de instrucción de los indígenas. Y esta tendencia fue legada a los gobiernos independientes.⁷⁵ Además, por todo un cúmulo de razones que no es oportuno analizar aquí, el arranque del proceso independentista sorprendió al indio en un *status* de tremenda inferioridad: no sólo en su condición socioeconómica, sino también —y sobre todo— en sus niveles educativos y culturales. De todo ello habría de sentirse, a corto plazo, el nuevo Estado nación.

72 Cfr. Zahino Peñafort, Luisa, *Iglesia y sociedad en México, 1765-1800*, pp. 63 y ss.

73 Carta de Nemesio Salcedo, 8-VI-1813, AGI, México, 2,737.

74 Cfr. Castillo, Isidro, *México y su Revolución Educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación-Pax México-Librería Carlos Cersarman, 1965, pp. 21-22.

75 Cfr. *ibidem*, p. 22.

III. MÉXICO INDEPENDIENTE

Como señala Manuel Ferrer, los tratadistas clásicos coinciden en que pueden señalarse varios elementos distintivos, que permiten reconocer la existencia de un Estado nacional. Éstos son: un territorio, una población, un gobierno o régimen de derecho, una lengua y una cultura comunes.⁷⁶ Así, el idioma se constituyó, igual que había ocurrido en España después de la “unificación” llevada a cabo por los Reyes Católicos, en un medio de integración nacional. Por tanto, el estudio de los idiomas indios y el acopio de materiales de lectura en estas lenguas suponían un atentado contra esa unidad nacional.⁷⁷

La vida que comenzaba a partir de 1821 para México supondría un nuevo punto de arranque. El país debía, en primer lugar, despojarse de todas las trabas y de todas las tradiciones que habían sido impuestas por la metrópoli. “Era, decían, la segunda oportunidad para organizar una sociedad perfecta [...]. Ahora se intentaba crear un estado moderno, próspero y justo, poblado por ciudadanos virtuosos gracias a la preparación que recibirían en las escuelas”.⁷⁸ Sin embargo, durante este período, los legisladores relegaron a un segundo plano el “problema étnico”, y los indígenas permanecieron marginados, aunque no de modo intencional,⁷⁹ por su aislamiento y por su desconocimiento del idioma general de la nueva nación, el idioma de los criollos: el español.

1. *La educación, ¿instrumento para formar ciudadanos?*

Los protagonistas del proceso de formación del Estado nacional pronto se dieron cuenta de que era necesaria, después de la Independencia política, una emancipación mental: se hacía imprescindible una transformación de la sociedad corporativista, caracterizadora del período colonial, en un Estado con una clara conciencia de nacionalidad. Sin ésta, se frustraría el desarrollo del modelo liberal de Estado. Por eso, las resistencias al proyecto nacionalista-liberal que pronto hicieron su aparición en México se explicaban, según Mora, por la incapacidad de los mexicanos para to-

76 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, pp. 16-17.

77 Cfr. Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, p. 109.

78 Staples, Anne, “Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente”, p. 119.

79 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 312.

mar conciencia de esa nacionalidad, que era el elemento distintivo de la naciones civilizadas y cultas que habían empezado a formarse a finales del siglo XVIII y principios del XIX.⁸⁰

Y el medio más idóneo para formar esa conciencia de nacionalidad era la educación; la nación debía incorporar a todos sus miembros a través de la instrucción pública obligatoria; se daría, así, la unificación nacional. Para ello, los individuos debían ser educados de acuerdo con las ideas que servían de base a ese Estado.⁸¹ Y así se estableció en el Proyecto de Reglamento Político de Gobierno del Imperio Mejicano: la educación en México debía estar “en consonancia con el actual sistema político”. Esta necesidad de infundir en los alumnos los principios políticos que sustentaban el nuevo régimen estuvo presente en las mentes de los diputados de los primeros Congresos mexicanos.⁸²

El modelo de ciudadano que ahora se planteaba respondía al de “un hombre activo, práctico, industrioso, que hiciese de su propio trabajo la fuente de su bienestar material y situación social. Había que dotarlo de un instrumental ideológico que permitiera, por una parte, la consolidación de las instituciones políticas liberales y democráticas, y por la otra, de un instrumental material y técnico que permitiese la industrialización”.⁸³

Además, la educación formaría ciudadanos responsables, que aplicarían y que guardarían las leyes, puesto que —sostenía Mora—

para entender la Constitución y las leyes es indispensable saber leer, para pensar las razones alegadas en la tribuna nacional, sea para la formación o la reforma de la una y las otras, se requiere tener conocimientos generales, o a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio; de lo contrario, no es posible que las reglas morales que deben servir de guía al hombre social tengan todo el buen resultado que desean los filósofos y legisladores.⁸⁴

Por eso, la nula aplicación de la Constitución y de las leyes se debía, en buena parte, a la ignorancia de la clases populares. Sin la preparación

80 Cfr. Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956, p. 58; Mora, José María Luis, *Ensayos, ideas y retratos*, México, UNAM, 1964, p. 134, y Castillo, Isidro, *México y su Revolución Educativa*, p. 43.

81 Cfr. *Escuelas Laicas. Textos y documentos*, México, Empresas Editoriales, S. A., 1948, p. 64, y Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, pp. 65 y 149.

82 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 317.

83 Castillo, Isidro, *México y su Revolución Educativa*, p. 38.

84 *Escuelas Laicas*, p. 57.

que las ciencias sociales dispensaban a los mexicanos, la libertad y sus naturales consecuencias eran imposibles en México.⁸⁵ De ahí las propuestas de Mora al Congreso del Estado de México en materia de educación; ésta debía ser acorde “con las ideas liberales del gobierno”, y éste no sólo debía regular la instrucción como una de las funciones públicas que le competían, sino que también tenía que organizar los planes de estudio hasta en sus detalles más ínfimos y, además, nombrar a los maestros.⁸⁶

No obstante, el aislamiento de muchas regiones de México —la península de Yucatán, Oaxaca, la frontera norte— y los continuos problemas políticos del país relegaron a un segundo plano la materia educativa. A esto pueden añadirse los problemas económicos que siempre acompañaron a la creación de escuelas; por tanto, los resultados que arrojaba cada balance anual nunca pudieron ser significativos del avance real en esta materia, puesto que se abrían y cerraban escuelas con espectacular rapidez.⁸⁷ Y sólo puede hablarse de programas educativos en el centro del país, donde el sistema de enseñanza mutua y la “Compañía Lancasteriana prosperaron y donde los ayuntamientos y los maestros particulares tuvieron un campo de acción más amplio”.⁸⁸ Sin embargo, para principios de la década de 1830, el mismo Alamán, que se había manifestado partidario de este sistema de enseñanza, hubo de reconocer que no había producido los resultados que se hubieran deseado, y que ya empezaban a decaer los entusiasmos al conocerse el cierre de una de sus escuelas en la capital.⁸⁹

El cambio en la orientación de la enseñanza en México independiente se consideró necesario para acabar con el aislamiento y la falta de “espíritu cívico” de grandes masas de la población: la instrucción que hasta entonces se había dispensado, que no respondía a estos nuevos intereses, se veía como una traba al impulso modernizador del que ahora se quería dotar al país, y como un impedimento al igualitarismo que caracterizaría este período:⁹⁰

85 Cfr. Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 69.

86 Cfr. *Escuelas Laicas*, p. 67. y Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, pp. 66-67.

87 Cfr. Staples, Anne, “Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente”, p. 123, y Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 313.

88 Staples, Anne, “Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente”, p. 121.

89 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 322.

90 Cfr. Hernández Campos, José, “Texto introductorio”, en Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, en la República. Procesos realizados, mejoras que deben introducirse*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1993, pp. 13-44 (p. 16).

es indispensable [esta instrucción] para dar al hombre el lenguaje, la escritura y los conocimientos necesarios, aunque muy rudimentales, necesárisimos para entrar en contacto con los demas hombres y para proveer á las mas sencillas necesidades de su vida social, constituye el complemento de un sér humano, poniéndolo en aptitud de ejercer sus facultades en beneficio propio, y de prestar á la sociedad los servicios que le debe.⁹¹

Muchos otros obstáculos para la efectiva implantación de la instrucción primaria obligatoria pudieron esgrimirse durante casi todo el siglo: el más importante de ellos lo representaba la pobreza extrema en que la mayoría de la población rural de la República vivía, que obligaba a los padres a sacar a los niños del colegio para que contribuyeran con su trabajo al sostenimiento familiar.⁹² Tal era la dimensión de este fenómeno que, para 1889, en el marco del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, se propuso que se limitara a cuatro años el período de educación primaria obligatoria.⁹³

A lo anterior se añadía el poco prestigio de que gozaban las instituciones educativas y sus maestros, a pesar de que los primeros gobiernos independientes se preocuparon por capacitar a los profesores e impulsar la educación primaria.⁹⁴ Los niños apenas aprendían “a balbucir las palabras y escribir malamente sin reglas”.⁹⁵

91 *Ibidem*, pp. III y IV.

92 Para 1876, sólo una quinta parte de la población en edad escolar recibía instrucción primaria. Se establecían como causas: “1º, La distribución de los habitantes de la República en nuestro extenso territorio, que es de tal naturaleza, que una parte de ellos viven en fincas de campo ó en pueblos muy pequeños, donde la fundacion de escuelas es especialmente difícil; 2º, la falta, en la mitad de los Estados de la Federacion, de leyes que establezcan el precepto de la instruccion primaria obligatoria, y la poca eficacia en la imposicion de las penas respectivas en los Estados que tienen esas leyes; 3º, el número total de escuelas primarias de la República, que aunque bastantes ya para recibir setecientos ú ochocientos mil niños, hay necesidad de duplicarlas para que sean suficientes al servicio de toda nuestra poblacion escolar, y 4º, la poca espontaneidad de la gran mayoría de las clases inferiores poco ilustradas, para procurar á sus hijos la instruccion primaria”. *Ibidem*, pp. XXIII-XXIV y LXXXIV-LXXXV.

93 Cfr. Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, pp 153 y 156. También se argumentó en este Congreso como un obstáculo casi insuperable el hecho de que la masa campesina del país, compuesta fundamentalmente por indios, casi desconocía el español. Además, se añadía a esa dificultad la diversidad lingüística de los grupos étnicos. Años antes, el problema del absentismo escolar se restringía a los niños vagabundos de las ciudades; para combatirlo, se proponía vigilar a estos niños y “corregir la incuria de las clases ignorantes. Un poco de empeño en las autoridades políticas y municipales basta para conseguir el objetivo”. Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México*, pp. VIII-IX.

94 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 313.

95 Staples, Anne, “Panorama Educativo al Comienzo de la Vida Independiente”, p. 129, y Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 157.

El éxito de la implantación del sistema lancasteriano de enseñanza, a que ya hemos aludido, se debió a que respondía perfectamente a los requisitos planteados por las autoridades educativas que insistían en incorporar a sus programas de educación primaria la idea de Mora de que la función de la enseñanza era principalmente formar a hombres “de las más puras costumbres” y con “virtudes morales”. Además, la instrucción primaria debía centrarse en los siguientes puntos: “el idioma, la lectura, la escritura, los primeros rudimentos de números á cuyo dominio nada se sustrae, las ideas de moralidad y de organizacion social, son los conocimientos que orientan, por decirlo así, al hombre en el medio en que vive, y como los instrumentos sin los cuales ni la inteligencia puede obrar ni el corazon dirigirse”.⁹⁶

Ya a mediados del siglo, Sartorius denunció el abandono en que se hallaban las escuelas elementales que, según establecía la ley, debían funcionar en las diversas poblaciones: “pero como las propias jurisdicciones escogen sus maestros, generalmente seleccionan a los que les cuestan menos, los que en la mayoría de los casos, no saben ni escribir correctamente”. La presencia de educadores competentes, imposibilitada mientras las instancias responsables no aportaran los fondos necesarios y no abundaran las escuelas de maestros,⁹⁷ se lograría, en su opinión, “si de las comunidades indígenas salieran más profesores de enseñanza elemental, capaces de impartir los cursos en su propio idioma y a la vez enseñar la lengua española correctamente”.⁹⁸

Las elites que ocuparon el poder tras el acceso de México a la Independencia no consiguieron imponer una educación efectiva para las masas para su participación política del nuevo Estado, más bien se dedicaron a discutir “los propósitos educativos y la brecha socioeconómica”. Consideraban que, para conseguir la efectiva unidad entre criollos, indios y españoles europeos, era necesaria una nueva orientación educativa, distinta de la del período colonial. Pero las discusiones se centraron en si debía imponerse la cultura imperante de las elites criollas, o si debía establecerse un nuevo marco educacional que reestructurara la sociedad del

⁹⁶ Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México*, pp. XIX-XX. Cfr. también Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, p. 104.

⁹⁷ Cfr. Sartorius, Carl Christian, *México hacia 1850*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, p. 221.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 156.

nuevo país; y tanto liberales como conservadores coincidieron en que la lengua española suponía un medio unificador de la nación.⁹⁹

Pero, aunque las autoridades educativas aspiraban a ampliar las áreas de conocimiento impartidas durante la educación primaria, “en la gran mayoría de las escuelas se limita á la Lectura, Escritura, Gramática española, Aritmética y sistema de pesos y medidas, Moral y Urbanidad, añadiéndose en las de niñas sencillas labores mujeres”.¹⁰⁰

En la educación preparatoria, Mora consideraba necesario el estudio del náhuatl, tarasco y otomí, aunque el interés por estas materias era “más por instrucción que por el uso que se haga de ellas en un país donde la lengua castellana es común a todos los miembros de la sociedad”. Consideraba que estas lenguas carecían de uso en la época, pero que servirían para disciplinar la mente de los alumnos. También planteó la necesidad del estudio de estas lenguas en los establecimientos de ciencia escolástica.¹⁰¹

2. *¿Preservación de los valores indígenas en el proceso educativo?*

Al margen de los esfuerzos realizados por los poderes públicos para difundir la alfabetización en lengua española entre los indígenas y proveer a su formación como ciudadanos mexicanos, quedaba el reto de diseñar una política educativa que tomara en consideración la idiosincrasia indígena. ¿Debía ésta, en sus múltiples modalidades, ser preservada y protegida por las instancias oficiales del peligro de contaminación por la cultura imperante, de corte occidental? Y, en el caso concreto de los idiomas, ¿debía fomentarse el aprendizaje de los peculiares modos de expresión de las diversas etnias por los niños pertenecientes a esos grupos indígenas?

La posición que encontraría más adeptos fue la que propiciaba la absorción de lo indígena en una cultura europea, que tenía en el idioma español la exclusiva base de expresión. Por eso cuando, en el curso del debate sobre los proyectos de colonización que se sometieron al Legislativo en agosto de 1822, el diputado Osoreo señaló los desaciertos en que, a su juicio, había incurrido la administración colonial, criticó muy acerbamente la falta de empeño por imponer aquella lengua. El interés

99 Cfr. Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, pp. 94-95.

100 Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México*, p. XXVII.

101 Cfr. Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, p. 106.

de la argumentación empleada por Osoreo aconseja no abreviar la cita de su discurso:

convendría igualmente que la comisión consultase alguna medida que facilitara el trato de antiguos y modernos pobladores, de idiomas tan diversos con la enseñanza del castellano ó propiamente romance, previniendo que tal ó tal número de familias tenga precisamente una escuela para la referida enseñanza. Sin esto ni los jueces ni los párrocos podrán dignamente administrar á los nuevos colonos, y reincidiremos en desaciertos tamaños que obscurecen el gobierno pasado, que no cuidó eficazmente de generalizar el idioma de los conquistadores; si no despues de un gran letargo, transcurridos ya mas de dos siglos y medio, dentro de cuya época los indios perdieron la tal cual instrucción civil en que se hallaban cuando la conquista, y en vez de adquirir conocimientos de sus nuevos dominadores se fueron embruteciendo tanto que el indio del siglo 19 es inferior al del siglo 16. A estos miserables indigenas ha sucedido lo que se cuenta del vizcayno: bascuence olvidando, y castellano no aprendiendo. El idioma de los indios no es hoy el fecundo y elegante mexicano, y el armonioso tarasco reduce a una gerga grosera de cuatro palabras de sus antiguos idiomas y del castellano.¹⁰²

Al cabo de una década de vida nacional propia, era perceptible en México que los indios que habitaban en la vecindad de las ciudades y en la mayoría de las haciendas solían expresarse en español, en detrimento paulatino de sus idiomas autóctonos, que habían ido perdiéndose. Lo atestiguó la marquesa de Calderón de la Barca con ocasión de una visita a Pátzcuaro en la que quedó encantada con “el armonioso tarasco”,¹⁰³ que sólo imperaba sin estorbos en los espacios rurales; y, una década después, volvió a percibirlo Ignacio Ramírez.¹⁰⁴

Y esta tendencia se prolongó con el paso del tiempo. Los habitantes de Yautepec, localidad cercana a Cuernavaca donde arranca la acción de *El Zarco*, hablaban todos español, pues su población “se compone de razas mestizas. Los indios puros han desaparecido allí completamente”.¹⁰⁵ No

102 *Actas constitucionales mexicanas (1821-1824)*, 10 vols., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1980 (edición facsimilar), vol. IV, p. 63 (20-VIII-1822).

103 Cfr. Calderón de la Barca, Francis E. I., *La vida en México durante una residencia de dos años en ese país*, 2 vols., México, Porrúa, 1959, vol. II, pp. 505 y 519.

104 Cfr. Zarco, Francisco, *Historia del Congreso Extraordinario Constituyente de 1856 y 1857. Extracto de todas sus sesiones y documentos parlamentarios de la época*, 2 vols, México, H. Cámara de Diputados, Comité de Asuntos Editoriales, 1990 (edición facsimilar de la de México, Imprenta de Ignacio Cumplido, 1857), vol. I, p. 663 (7-VII-1856).

105 Altamirano, Ignacio M., *El Zarco*, México, Porrúa, 1989, p. 4.

cabe duda de que esa realista apreciación de Altamirano resulta aplicable a un sinnúmero de lugares, y de que constituye una de las más decisivas claves para explicar el retroceso de los idiomas indígenas.

También en los ambientes urbanos de Yucatán se estaba corrompiendo la lengua de los indígenas: “los indios yucatecos usan todos el idioma maya, algo adulterado con voces castellanas en las ciudades y poblaciones principales en que tienen mucho roce con los blancos”. No obstante, según Santiago Méndez, de quien tomamos prestado este testimonio, el empleo del español era restringido incluso entre quienes lo entendían: “algunos de ellos saben el español, pero huyen cuanto pueden de hablarlo, respondiendo en maya cuando se les habla en castellano”.¹⁰⁶

El entorno condicionaba poderosamente las perspectivas de sobrevivencia de las lenguas indígenas. Por eso, la pérdida de hablantes de esos idiomas en Zacoalco, enclavado en un medio donde abundaban las grandes propiedades agrícolas en manos de particulares, donde estaba difundiendo el trabajo asalariado en esas haciendas y en las pequeñas industrias, y donde la economía monetaria se abría camino rápidamente.¹⁰⁷ Y por eso, el olvido de la lengua materna entre los niños de la comunidad tepecana de Alquestán, “debido á que residen en el pueblo muchos mexicanos”.¹⁰⁸ Los escasos representantes de la etnia pirinda que vivían en la proximidad de Morelia a fines del siglo también habían perdido el uso de su idioma natal, y se hallaban mexicanizados por completo, según comprobó Carl Lumholtz.¹⁰⁹

En el relato de los sucesos más notables de la guerra de intervención, en Michoacán, Eduardo Ruiz insertó un entretenido coloquio con el general Riva Palacio, cuando le comunicaron que nada había para cenar en la casa donde se habían alojado para pasar una noche: “mi general, no tiene usted más novedad sino que no hay qué cenar; sólo una vieja que

106 García y Cubas, Antonio, “Materiales para formar la estadística general de la República Mexicana”, *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, segunda época, t. II, 1870, pp. 352-388 (p. 386). Dado el predominio del maya en el mundo rural, nada tiene de extraño que los sermones de la misa se pronunciaran en esa lengua: *cfr.* Charnay, Désiré de, *Viaje al país de los mayas*, México, Dante, 1992, p. 95.

107 *Cfr.* Taylor, William B., “Bandolerismo e insurrección: agitación rural en el centro de Jalisco, 1790-1816”, en Katz, Friedrich (comp.), *Revolución, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX*, 2 vols., México, Era, 1990, vol. I, pp. 187-222 (pp. 206-207).

108 Lumholtz, Carl, *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental, en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*, 2 vols, México, Editora Nacional, 1972, vol. II, p. 123.

109 *Cfr. ibidem*, vol. II, p. 441.

no habla más que en tarasco”. A la socarrona invitación de Riva Palacio para que su secretario tratara de “conquistar” a la vieja señora, sigue una interesante reflexión sobre el desuso en que había caído el tarasco por entonces, y sobre las causas sociales de ese retroceso: “yo que de niño no hablé más que el tarasco [reconocía el secretario], lo había casi olvidado en mis doce años de colegio, sin querer recordarlo... lo confieso, porque me daba vergüenza que me creyeran indio”.¹¹⁰

Para evitar esa incomunicación entre unos y otros sectores de la sociedad, algunos dirigentes provincianos propugnaron un nuevo sistema legal, administrativo y educativo en el que las razas ya no estuvieran separadas como habían estado en el sistema paternalista español, que había impedido eficazmente la comunicación de los indios con los demás sectores de la población en México. “Con el fin de unificar a estos grupos, tan diversamente preparados, para que pudieran participar en la república, la educación debería ser popular y conforme a los principios de gobierno. La búsqueda de la unidad nacional, la evolución del interés por la democracia y la igualdad social, y el desarrollo de un sistema popular de educación, tendrían que proporcionar un lugar a los indios”.¹¹¹

Sí se dieron algunas propuestas aisladas sobre la específica educación de los indios, a poco de alcanzada la Independencia, como la de Juan Rodríguez Puebla, indígena y miembro liberal del Congreso mexicano en la década de 1820, que propuso al Congreso de 1824 el restablecimiento de San Gregorio con los fondos del desaparecido Hospital de Naturales.¹¹² Andando el tiempo, Rodríguez Puebla chocó con la política de asimilación de los indígenas emprendida por la administración Gómez Farías. Sus opositores, pertenecientes a las elites criollas, consideraban prioritario el fortalecimiento de la unidad nacional, y pensaban que todo lo que supusiera la separación o el establecimiento de condiciones especiales para una parte de su población reforzaría a las sociedades indias y, además, iría en detrimento de esta unidad.¹¹³

110 Ruiz, Eduardo, *Historia de la guerra de Intervención en Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1940, p. 515.

111 Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, p. 100.

112 Cfr. Mateos, Juan A., *Historia parlamentaria de los congresos mexicanos de 1821 a 1857*, 9 vols., México, Imprenta de J. F. Jens, Calle de San José el Real núm. 22, 1877-1886, vol. II, pp. 966-967 —p. 966— (8-X-1824).

113 Cfr. Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, pp. 102-103. Sobre la posición de los diputados “indigenistas”, Mora, José María Luis, “Revista política”, *Obras sueltas*, México, Porrúa, 1963, pp. 152-153.

Sin embargo, la constancia de que una parte de la población del país carecía de cualquier tipo de formación civil, política, etcétera se hacía evidente para muchos. Algunos sostenían que “lo que hasta hoy se ha hecho en favor de la desvalida raza indígena han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza primaria obligatoria, y pronto se verá, por los hechos, que no existe la pretendida inferioridad de la raza indígena y que sus hijos son capaces de rivalizar con el blanco y el mestizo en la lucha por el saber”.¹¹⁴ De la misma opinión era Lorenzo de Zavala, que años antes había afirmado que la causa del atraso social de los indígenas se debía, en parte, al abandono en que tenían su educación las autoridades.¹¹⁵

3. *Las pautas generales de la educación y algunas propuestas originales*

Al margen de la apuesta por la uniformidad, el debate en torno a la educación en México durante el siglo XIX puede resumirse en dos puntos fundamentales: por un lado, la secularización de la instrucción, que se arrebató a la Iglesia, y, por otro, la obligatoriedad de la enseñanza que, según algunos, atentaba contra el primer principio del liberalismo: la libertad de elección, de pensamiento.

El fundamento último de la secularización de la enseñanza estribaba en que, con el control de la educación —una educación que formaría ciudadanos—, se lograría el ideal de nación. Una institución contraria o ajena a estas ideas difícilmente formaría individuos adecuados a ella.¹¹⁶ Por eso, desde los primeros tiempos de México como Estado independiente, los políticos, legisladores y pensadores se dieron a la tarea de arrebatar de las manos de la Iglesia el monopolio de la educación. Las reformas acometidas por Gómez Farías, además de pretender una modernización de las instituciones y de los planes de estudios superiores,¹¹⁷ serían el primer triunfo sobre la Iglesia en el pulso por el control de la educación,¹¹⁸ aunque en esto seguían la evolución de la tendencia que se había iniciado en el siglo XVIII, sobre todo durante el reinado de Carlos III.

114 *Cit.* en Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 151.

115 *Cfr.* Hernández Campos, José, “Texto introductorio”, p. 18.

116 *Cfr.* Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 65.

117 *Cfr.* Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 332.

118 *Cfr.* Hernández Campos, José, “Texto introductorio”, p. 18.

Igual que había ocurrido en el siglo XVIII, en el que las reformas en materia educativa repercutieron más en el desarrollo de la enseñanza secundaria y superior, las reformas acometidas por Mora y Gómez Farías se notaron en las instituciones de educación superior: “se organizaron estudios técnicos y carreras científicas, con nuevos propósitos, que vinieron a sustituir a la Universidad”, y, además, se produjo una extensa difusión y acogida en las provincias.¹¹⁹

El otro gran debate se encuadraba en el marco del pensamiento liberal, y se acentuaba conforme avanzara el siglo. Si el Estado quería tener éxito en el establecimiento de los principios liberales, no sólo debía crear escuelas inspiradas en estos valores, sino que, además, debía obligar a todos los mexicanos a recibir esa instrucción —por eso se le prohibía a la Iglesia la iniciativa educativa—. Pero ¿esta obligación no atentaba contra los principios liberales? “El principio de obligación se justifica porque las clases sociales de ‘inferior posición’ necesitaban de coacción y vigilancia de la sociedad para educar a sus hijos. Cada individuo tiene el derecho a reclamar esa enseñanza; pero a su vez la sociedad tiene el derecho de imponer su educación”.¹²⁰ Se sostenía que, “en realidad, los mexicanos carecían de esa libertad de elección, porque sólo se obtiene mediante [la] educación; la elección no la harían ellos, sino las instituciones que habían determinado su orientación”.¹²¹

Naturalmente, también el tipo de enseñanza que conduciría a la liberación del indígena iba a ser objeto de debates apasionados, sobre todo cuando se entrelazó con la gran discusión nacional abierta en torno a la instrucción pública obligatoria. Supuesto que la escolaridad había de ser universal, ¿qué idioma era más apto como vehículo a través del cual pudieran transmitirse eficazmente los conocimientos?

Encontramos una primera respuesta a la pregunta en la pluma de fray Joaquín López Yepes, autor de un catecismo de la doctrina cristiana en lengua otomí, que se publicó en 1826. En la breve introducción que precede al texto, López Yepes justificaba el propósito de su obra, que consideraba imprescindible para que los indígenas pudieran entender los contenidos de los misterios de la fe y de las oraciones de los devocionarios, que recibían como papagayos, sin entender el significado de las palabras que

119 Cfr. Castillo, Isidro, *México y su Revolución Educativa*, pp. 52-53.

120 Cfr. Hernández Campos, José, “Texto introductorio”, p. 31.

121 Cfr. Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, p. 76.

pronunciaban. Y expresó su posición ante la pluralidad lingüística del mundo indígena, que él consideraba coincidente con la que dominaba entre los legisladores: “las leyes [...] quieren, sí, que se procuren extinguir tantas y tan bárbaras lenguas, que tanto retardan y dificultan la instrucción y civilización de los Pueblos. Ojalá, se hubieran extinguido todas, y que todos hablásemos un solo language!”.¹²²

Pero no todos los políticos del siglo eran partidarios de la unificación lingüística. Melchor Ocampo se pronunció, en 1844, en favor de la preservación de las lenguas indígenas, y recomendó varias medidas: “que algunos de los establecimientos científicos que sostiene el Gobierno, así como los Seminarios eclesiásticos tuviesen cátedras, de las lenguas más importantes en cada localidad”; que se fundasen capellanías en beneficio de “los científicamente peritos en estas lenguas”; que el Instituto de Geografía recabara información de los departamentos sobre las lenguas que se hablaban en cada una de esas circunscripciones, y sobre el número de hablantes respectivos y de personas bilingües, y que el Ateneo convocase periódicamente concursos para premiar investigaciones sobre las lenguas aborígenes.¹²³ Lo mismo sostenía Luis Alva, que consideraba el idioma mexicano como “el prólogo de la regeneración del indio”.¹²⁴

Ésa había sido también la aspiración de los autores del plan de estudios del Sexto Establecimiento, programado por Gómez Farías en octubre de 1833 para la impartición de enseñanza de Ciencias Eclesiásticas en el Distrito Federal: no sólo se requería como condición *sine qua non* para el ingreso la acreditación de haber estudiado un curso de mexicano, tarasco u otomí, sino que se previó la creación en el establecimiento de sendas cátedras de mexicano y de otomí.¹²⁵

En los medios eclesiásticos existían otras tradiciones del mismo estilo. Así, desde los tiempos del obispo Ortigoza, existieron cuatro becas en el seminario de Oaxaca, reservadas a dos indios y dos españoles que acreditaran conocimientos generales de filosofía y teología, y manejaran al-

122 López Yepes, Joaquín, *Catecismo y declaración de la doctrina cristiana en lengua otomí, con un vocabulario del mismo idioma. Compuesto por el R. P. Fr. Joaquín López Yepes, Predicador apostólico, y Discreto del Colegio de Propaganda fide de N. S. P. S. Francisco de Pachuca*. México: oficina de Alejandro Valdés. Año de 1826, p. 5.

123 Cfr. Ocampo, Melchor, *Obras completas*, 3 vols., México, Ediciones El Caballito, 1978, vol. III, pp. 201-202.

124 Cit. en Cosío Villegas, Daniel, *Historia Moderna de México*, 10 vols., México, Hermes, 1955-1972, vol. VII, *El Porfiriato. La vida social (por Moisés González Navarro)*, p. 597.

125 Cfr. Dublán, Manuel, y Lozano, José María, *Legislación mexicana*, vol. II, núm. 1,268, pp. 571-574 (26-X-1833).

guno de los idiomas que se hablaban en la diócesis: de preferencia, mixe, chinanteco, cuicateco, amuzgo o chontal.¹²⁶ Y en el seminario de Guadalajara existía una cátedra de lengua “mexicana” con el fin de facilitar la evangelización y la cura de almas a los futuros sacerdotes.¹²⁷

La preocupación de las autoridades eclesiásticas por las lenguas indígenas, aunque declinante con el pasar del tiempo, obedecía al designio evangelizador que desde los primeros tiempos de la Conquista había aconsejado a los clérigos el aprendizaje de aquellas lenguas. Por otra parte, el conocimiento de esos idiomas constituía una condición casi indispensable para la ordenación sacerdotal de quienes, por carecer de recursos económicos, no podían recibir las sagradas órdenes a título de capellanía y recurrían al de idioma o administración. En esta dirección se situaban los consejos que recibió de su padre Periquillo Sarniento cuando sopesaba la posibilidad de hacerse clérigo: “no tienes capellanía, y en este caso es menester que estudies algún idioma de los indios, como mexicano, otomí, tarasco, matzagua u otro para que te destines de vicario y administras a aquellos pobres los santos sacramentos en los pueblos”.¹²⁸

4. *Los textos constitucionales*

Como se ha adelantado en párrafos anteriores, los legisladores de la primera mitad del siglo XIX entendieron que el Estado debía regular la materia educativa e imponerla a los ciudadanos como medio para incorporarlos al nuevo régimen, y no la consideraron como una garantía individual. Ya el primer texto constitucional, producido en tierras aún

126 Cfr. Gay, José Antonio, *Historia de Oaxaca*, 2 vols., Oaxaca, Talleres Tipográficos del Gobierno, 1933, vol. II, p. 259.

127 Cfr. *El Monitor Republicano*, 18-II-1891 y 11-III-1891, en Rojas Rabiela, Teresa (coord.), *El indio en la prensa nacional mexicana del siglo XIX: catálogo de noticias*, 3 vols., México, Secretaría de Educación Pública, Cuadernos de La Casa Chata, 1987, vol. II, pp. 318 y 321. Particular necesidad existía del conocimiento de las lenguas indígenas para la administración del sacramento de la penitencia. William B. Taylor refiere las declaraciones que en este sentido hizo uno de los asistentes al Concilio Provincial de 1771, que hablaba de que un indio había confesado: “Padre mío, acúsome que me volví, *totacine onimo cuepac*”. Sólo más tarde, y tras varias averiguaciones, el sacerdote que recibió la confesión acertó a saber que el penitente se había acusado de cometer incesto con su madre: cfr. Taylor, William B., “... ‘De corazón y ánimo apocado’. Conceptos de los curas párrocos sobre los indios en la Nueva España del siglo XVIII”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* (Zamora, Michoacán), vol. X, núm. 39, verano de 1989, pp. 5-67 (nota 63, p. 57).

128 Fernández de Lizardi, José Joaquín, *El periquillo sarniento*, México, Porrúa, 1992, p. 69. Fue éste el caso de Miguel Hidalgo, que solicitó su acceso al estado clerical “a título de idioma otomí”: Herrejón Peredo, Carlos, *Hidalgo. Razones de la insurgencia y biografía documental*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987, p. 51.

novohispanas y que nunca estuvo en vigor, establecía en el artículo 39: “la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”.¹²⁹ Acorde con los planteamientos federales de la Constitución de 1824, la instrucción primaria quedó como competencia de los estados, aunque el Congreso general debía promover la ilustración, además de velar por las instituciones de enseñanza superior y de regular las materias que debían impartirse en estos centros.¹³⁰

La misma línea seguida por el Constituyente federal en 1824 fue adoptada en la Leyes Constitucionales de 1836, aunque esta vez la competencia se atribuía a las juntas departamentales,¹³¹ y en las Bases Constitucionales de 1843, a las asambleas departamentales.

A juicio de Francisco G. de Cosmes, tanto los constituyentes de 1824 como los de 1857 habían ignorado “las condiciones sociológicas de una nación”, arredrados ante el cúmulo de dificultades que se ponían por delante, y se inclinaron por tomar como modelo instituciones ajenas, sin que precediera una adaptación a la realidad social de México. Se comportaron como malos sastres, que “prefieren siempre acomodar un traje hecho a un cuerpo que hacerle uno nuevo a la medida”, e importaron la organización política federal y la práctica del sufragio ilimitado, “sin atender a que un pueblo formado bajo un mismo sistema de gobierno, un pueblo de igual raza [sic], de idénticas costumbres, y por consiguiente, dotado de las mismas aspiraciones y necesidades”, tropezaría con serias dificultades para amoldarse a unas formas tan poco concordes con su tradición.¹³²

129 Ferrer Muñoz, Manuel, y Luna Carrasco, Juan Roberto, *Presencia de doctrinas constitucionales extranjeras en el primer liberalismo mexicano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1996, p. 270.

130 Cfr. Ferrer Muñoz, Manuel, *La formación de un Estado nacional en México*, p. 318. El texto constitucional de 1824 regulaba la instrucción en el artículo 50, fracción 1a., en la que se establecía que era facultad del Congreso general “promover la ilustración, asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados”. Ferrer Muñoz, Manuel, y Luna Carrasco, Juan Roberto, *Presencia de doctrinas constitucionales extranjeras en el primer liberalismo mexicano*, p. 339.

131 La instrucción pública estaba regulada en las Leyes Constitucionales en la ley tercera, artículo 26, fracción III, y ley sexta, artículo 14, fracciones III y V. Y en las Bases Orgánicas, en el artículo 134, fracción IV.

132 Cfr. *La Libertad*, 16-II-1883. Se trata de una idea reiterativa en el pensamiento de Francisco G. de Cosmes (Junius) que, en un artículo publicado en el mismo periódico tres meses después, se quejaba de los defectos de la legislación mexicana, “tan metafísica” que había dejado sumida en la

La Constitución de 1857 aseguraba como garantía individual el derecho y la obligación de recibir instrucción primaria. Sin embargo, aunque no explícitas, Díaz Covarrubias podía identificar otras libertades en esta materia del texto constitucional: “de enseñar; de recibir enseñanza; de educar a los hijos en el hogar; de ejercicio libre de las profesiones; de instrucción (que consiste en que cada ciudadano se instruya en lo que le parezca [...]); de la inteligencia; de ejercer un trabajo cualquiera; [...]”.¹³³

IV. CONCLUSIÓN

El balance de los párrafos anteriores coincide con la constatación que hizo Miguel Alberto Bartolomé en un artículo todavía reciente, donde analizaba la reducción de los grupos étnicos mexicanos a la condición de minorías, no tanto por circunstancias de carácter demográfico cuanto por las políticas educativas impulsadas por los sucesivos gobiernos, que orientaron compulsivamente a las sociedades indias “a consumir formas culturales externas, minusvalorando su capacidad para generar cultura de manera original y autónoma”.¹³⁴ La herencia que el siglo XIX dejó a la siguiente centuria aparece marcada por el afán homogeneizador de los liberales decimonónicos, que no acertaron a apreciar la riqueza de la diversidad cultural, y pretendieron imponer desde arriba una cultura oficial, europeizante y sustentada en la lengua española como único vehículo lingüístico.

Pozas y Horcasitas de Pozas, por su parte, destacan la radical contradicción entre los valores consagrados como decisivos en el “sistema nacional” y en las comunidades indígenas. Mientras que el primero concedía la prioridad a la formación de personas con un marcado sentido individualista y trataba de hacer arraigar en ellas un espíritu altamente competitivo, que les permitiera sobresalir entre sus semejantes, la educación impartida en el seno de las familias indígenas apuntaba a la transmisión de patrones de conducta que aseguraran la subordinación de lo individual a lo colectivo.¹³⁵

confusión la delimitación de los derechos y deberes de los ciudadanos, e impregnada de un espíritu tan abstracto que había sido “la fuente de todas las revueltas intestinas que han ensangrentado el suelo de México desde la época de la independencia”: *La Libertad*, 9-V-1883.

133 Cfr. Hernández Campos, José, “Texto introductorio”, pp. 30 y 35.

134 Bartolomé, Miguel Alberto, “De mayoría a minoría”, *Crónica Legislativa* (México, D. F.), año V, nueva época, núm. 7, febrero-marzo de 1996, pp. 27-35 (p. 31).

135 Cfr. Pozas, Ricardo, y H. de Pozas, Isabel, *Los indios en las clases sociales de México*, México, Siglo Veintiuno, 1982, pp. 53-58.