

EN EL RINCÓN DEL MONTE: LA ESCUELA RURAL CASTELLANIZADORA EN MORELOS. ESCOLARIZACIÓN Y DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO, 1921-1959

RUTH SELENE GARCÍA HERNÁNDEZ
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: El presente texto constituye una síntesis de un trabajo de investigación en torno a la relación entre los procesos de escolarización y el desplazamiento de las lenguas originarias de los pueblos indígenas. El papel de la escuela en la desaparición de la lengua indígena es la preocupación central. En un estudio regional y local, y desde una perspectiva histórica y antropológica se da cuenta de que la escuela rural mexicana es impensable sin su condición castellanizante, y sin embargo, es hasta que los pueblos asignaron usos específicos

al castellano que se generó un proceso de apropiación del mismo. Este proceso implicó la resignificación de la lengua dominante que, en este caso, fue usada por la comunidad en la defensa de sus recursos naturales y en el fortalecimiento de su identidad colectiva. De manera que, aunque la escuela jugó un papel muy importante durante el bilingüismo transitorio al que se sometió a los niños de la comunidad, se muestra que, en efecto, el desplazamiento lingüístico es de origen multifactorial.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del español y lenguas indígenas, sociolingüística, política educativa, historia de la cultura.

Introducción

La relación entre los procesos de escolarización y desplazamiento de la lengua indígena ha sido poco estudiada, así, desde los aportes de la historiografía contemporánea, no se puede considerar suficientemente claro el papel que ha jugado la escuela en los procesos de sustitución lingüística. Rockwell (2007, p. 134) afirma que en Tlaxcala no se sabe si por asistir más a la escuela se castellanizaban más niños o al contrario, por haberse castellanizado en otros medios, asistían más a la escuela, además, “no se sabe realmente cómo se fue dando la sustitución del mexicano por el español, ni qué tanto las escuelas fueron el vehículo de ese cambio” (Rockwell, 2002, p. 230). La autora (2006) afirma que aunque en ocasiones se sostiene que la escuela propició la transición hacia el uso del español, no hay seguridad de que esta asociación fuese lineal, ya que no es fácil encontrar información de lo que ocurría dentro de las aulas de los pueblos indios de los siglos XVIII y XIX (p.203). Sin embargo en muchas comunidades esa transición se generó entrado el siglo XX, además de que la sustitución lingüística parece no responder

únicamente a los procesos que suceden al interior del aula, sino al contexto político económico, así como a las relaciones intercomunitarias, entre otros factores. Este trabajo pretende aportar elementos de análisis de este complejo proceso desde una perspectiva antropológica, histórica y sociolingüística, y desde un estudio regional y local en una comunidad nahua del estado de Morelos: Quauhxomulco, hoy Coajomulco, durante el periodo 1921-1959.

Contenido

Considerando la escuela como objeto de estudio socio histórico y cultural, el objetivo de la investigación fue identificar y analizar el papel de la escuela rural en los procesos de desplazamiento y sustitución lingüística, así como las respuestas culturales de la comunidad en la intención de preservarse como colectividad delimitada diferente. Las preguntas que orientaron la investigación fueron en torno a las políticas del lenguaje en el periodo de estudio. Esto bajo el supuesto de que la escuela rural mexicana se había planteado como objetivo principal la castellanización de los poblados indígenas. Supuse que las políticas de lenguaje develaban una serie de representaciones e intencionalidades¹ de funcionarios respecto a la castellanización y a la lengua indígena. Otra pregunta central fue por los significados y usos socioculturales que le asignaron los distintos sectores de la comunidad de Coajomulco al castellano y a su lengua originaria. El referente teórico considerado fue derivado de los aportes de la historia social y cultural en el estudio de la escuela; desde esta perspectiva advertí que considerar la escuela como elemento único que genera el desplazamiento de la lengua indígena lleva consigo la “ilusión de la omnipotencia” de los proyectos pedagógicos que plantea Julia (1995), así como otra ilusión: considerar a los agentes sociales como sujetos receptores pasivos de las prácticas escolares. Sin duda los pobladores de las comunidades desarrollaron respuestas ante el proyecto y la acción de la escuela rural como la negociación, la resistencia lingüística y la apropiación del castellano, categorías de análisis en esta investigación.

Se utilizaron algunas herramientas metodológicas de dos disciplinas: la historia y la antropología; particularmente se realizó análisis histórico de fuentes primarias, documentales y orales. Dentro de las fuentes documentales consulté acervos nacionales, estatales y municipales, y me acerqué a un grupo de informantes que me proveyó de la

fuentes orales. Con relación a las fuentes primarias, consulté textos de los autores de las políticas del lenguaje del periodo como José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, así como de críticos de la época. En cuanto a los documentos de archivo se revisó el fondo correspondiente al estado de Morelos resguardado en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, así como el Fondo del Departamento de Educación y Cultura Indígena. En el Archivo General Agrario y en el Archivo Histórico del Agua se localizó información que aportó información de las formas organizativas de la comunidad en torno a sus recursos naturales. Documentos del archivo municipal de Cuautla fueron útiles para hacer análisis comparativos. En cuanto a la fuente oral realicé 10 entrevistas semiestructuradas y una abierta de tres sesiones. Para contar con testimonios de tres décadas de escolarización (años treinta, cuarenta y cincuenta) se seleccionaron grupos de edad entre 60 y 85 años.

Conclusiones

El naciente Estado posrevolucionario no diseñó una política dirigida a los pueblos indios basada en sus particularidades, hacerlo hubiera ido en contra de un ideal de nación cohesionada. Algunas líneas de actuación consideradas estratégicas y dirigidas a los grupos étnicos del país fueron pensadas y operadas desde la Secretaría de Educación, entre esas líneas, la castellanización de los indígenas fue parte esencial de una política del lenguaje. Durante el periodo dirigido por Vasconcelos, la castellanización fue pensada como medio de ciudadanizar al indio para incorporarlo a la patria. En esa apuesta, estaba negada la posibilidad de reflexionar en torno a la lengua indígena de los niños y de las comunidades. De aquí que la castellanización constituyó la parte medular de la planificación lingüística mediante las escuelas rudimentarias, las Casas del Pueblo de tipo rudimentario, los grados preparatorios, y en el ámbito del aula, mediante el método directo de castellanización. Así, la escuela rural mexicana de la posrevolución es impensable, en su origen, sin su condición castellanizante que le fue asignada desde el discurso de los altos funcionarios del país y desde la práctica de los llamados misioneros, inspectores y maestros rurales. De aquí que es posible considerar la escuela rural castellanizadora como objeto de estudio, incluso en comunidades en donde ya se hablaba el español a la llegada de la misma, esto porque el aprendizaje del español implica no sólo el aprendizaje

de los signos, sino de sus significados que están cargados de valores ideológicos, culturales y económicos.

En la política dirigida a los pueblos indios, el lenguaje tomó un lugar central. En la representación de los dirigentes políticos, el idioma indígena implicaba modos de vida indígenas, diferentes, “extraños”, “inferiores”, que fragmentaban la frágil constitución de la “nación mexicana” que necesitaba de unidad cultural. Y hasta “los intelectuales indigenistas, con sus distintos matices, estaban comprometidos en la búsqueda del camino eficaz hacia la integración nacional” (Aguirre, 1992, p.54). De manera que se puede plantear una política lingüística uniforme en nuestro periodo de estudio, con una breve pero profunda ruptura en el periodo cardenista en la que se replantearon las visiones y las acciones en torno a la lengua indígena, sin embargo, el proyecto de la unidad nacional y la realidad misma de las comunidades en condiciones de pobreza económica, produjeron el viraje hacia la tradicional política presente desde el porfiriato. Aunque el periodo de este estudio fue rico en experiencias educativas con pueblos indígenas, la política del lenguaje implicaba en sí misma el desplazamiento y la desaparición de los idiomas indios.

Esta desaparición o extinción no fue declarada manifiestamente en las políticas del lenguaje del periodo, en cambio, fue parte de un discurso oculto tras la máscara de un nacionalismo. Los discursos de la época develaban representaciones definidas en torno al indígena y su lengua, y asignaban ciertos significados y usos al castellano. Las representaciones de los misioneros que llegaron al estado de Morelos eran concordantes con los discursos de los altos funcionarios de la SEP, que veían la lengua indígena como expresión de un modo de vida atrasado; misioneros y después inspectores pensaron, entonces, la castellanización como medio de transformar la forma de vida indígena en una vida civilizada. Para los maestros rurales era un elemento que obstaculizaba el aprendizaje de los niños y no tenían otra opción a la castellanización dado que, en su gran mayoría, eran monolingües en español.

En cambio, los usos asignados por los habitantes de la comunidad de Coajomulco al aprendizaje del español se diferenciaron según el género: para los hombres los aprendizajes escolares debían dotarles de saberes útiles para ejercer cargos comunitarios; en cambio para las mujeres, fueron útiles para posibilitar el contacto con los

no indígenas al comercializar sus productos. La utilidad dada a los saberes escolares por parte de las mujeres fue más tardía que la de los varones. No obstante fueron éstos los que generaron cierta resistencia lingüística al preservar la lengua usando el náhuatl con sus hijos en los trabajos del campo, mientras las mujeres salían a comercializar sus productos a la ciudad de Cuernavaca. Esto sucedió a partir de la década de los cuarenta; anteriormente se había generado un proceso de resistencia escolar por parte de los padres de familia manifestada en su no colaboración con la escuela (ni con trabajo ni con dinero ni donando terrenos), en su inasistencia a los festivales, en la inasistencia de sus hijos y en la no conformación de los Comités de Educación. Los adultos no consideraban útiles los saberes escolares para la vida comunitaria, además de considerar que distraían a los niños de sus labores en el campo y en la casa, más aún en las mujeres. La resistencia de los padres no fue lingüística, ni la lengua un aspecto a negociar en la relación que estableció el Estado nacional con las comunidades de Morelos. Esto aunque las condiciones eran propicias para que los pueblos indios negociaran la enseñanza en su lengua, en virtud de la carencia de recursos económicos del Estado para operar las escuelas. La lengua indígena no fue puesta a negociación en gran medida por la idea de los pobladores de que la escuela debía enseñar lo que no se aprendía en el espacio comunitario, en este caso, el castellano, y porque había una asociación histórica entre enseñanza escolar y castellano.

En los años cuarenta, la resistencia lingüística fue ejercida por las niñas y niños en tanto que mantenían su comunicación en náhuatl, a pesar de la demanda de las maestras para que hablaran sólo español. La inasistencia a la escuela también puede considerarse como una forma de resistencia lingüística pasiva: los niños se negaban a ir a la escuela por las dificultades que experimentaban para aprender en una lengua ajena. A finales de la década de los cuarenta los crecientes usos del español rompieron la resistencia de los padres a la escolarización; en los niños la resistencia lingüística fue vencida desde los hogares, al ser educados en dos lenguas y posteriormente sólo en español. Al castellano se le dotó de un valor superior al del náhuatl, como una lengua que comunicaba mejor, que era más inteligible y útil.

La resistencia escolar no fue violenta en parte porque la escuela no fue impuesta. La no imposición de la escuela rural resultó conveniente al abrir la negociación con las comunidades y al contener la resistencia activa. La resistencia ante lo escolar también fue

posible al existir diversos espacios comunitarios de aprendizaje de los saberes que se consideraban valiosos.

Por otro lado, la resistencia lingüística tampoco fue violenta porque, además de los factores ya mencionados, la desaparición de la lengua indígena se asumió ocultamente. Entre la ambigüedad de algunos discursos de la SEP que prescribían valorar y estudiar los contextos indígenas y la práctica castellanizadora, se asomó la resistencia, de igual forma, oculta, silenciosa, cotidiana.

A finales de los años cuarenta y principalmente en los años cincuenta, el arraigo escolar y la sustitución lingüística convergieron. No ha sido en vano preguntarnos si el arraigo escolar produjo la sustitución del náhuatl por el castellano o si, por el contrario, la sustitución ocasionó que los niños de la comunidad asistieran en su totalidad y que los padres de familia apoyaran activamente a la escuela. Los procesos escolares en sí mismos no fueron suficientes para explicar el desplazamiento lingüístico; el análisis del contexto histórico-cultural permitió comprender el cambio de código en la comunidad y el papel de la escuela.

En ese contexto, la escuela rural, por sí misma, no ocasionó directamente el desplazamiento del náhuatl en Coajomulco; no es que por hablar español los niños asistiesen a la escuela, ni por asistir a la escuela los niños perdieron su lengua. No obstante, el papel de la escuela tampoco fue menor en el conflicto lingüístico de los niños, es decir, cuando se presentó la contradicción en los hablantes de lengua indígena entre usar su idioma o usar una lengua ajena que parecía tener mayor valor social, conflicto que finalmente derivó en el cambio de su código lingüístico. La escuela: misioneros, inspectores y maestros rurales, devaluaron la lengua indígena, lo que acentuó el desequilibrio en favor de la lengua hegemónica, el castellano. Estos actores influyeron en la construcción de representaciones negativas de la lengua subordinada, por ejemplo, al relegarla a la secrecía en los niños.

El desplazamiento lingüístico también fue influido por la serie de representaciones históricas de los pobladores que asociaban el castellano a la legalidad de su territorio. Estas representaciones se fortalecieron en el periodo de estudio, al tener que legitimar su territorio, legalizándolo ante las autoridades agrarias del Estado, dadas las disputas con

sus vecinos por el agua, la tierra, las maderas y el territorio. En ese contexto, se produjo una resignificación del castellano: a diferencia de los usos de los que fue dotado por el Estado, esto es, como una lengua que modificaría los esquemas culturales de las comunidades indígenas y que las integraría a la vida civilizada, éstas se lo apropiaron, reformulando esos usos, hacia la ampliación de sus relaciones comerciales garantizando un acceso económico que les permitía sobrevivir y hacia el resguardo de una identidad comunitaria y territorial.

Entonces, en el desplazamiento lingüístico intervinieron diversos factores: las ideas que asociaban la legalidad de su territorio con el castellano, así como las representaciones que unían esta lengua con la escolarización y la vida religiosa. Así también, las vías de comunicación que enlazaron al pueblo con las grandes ciudades en los años treinta y que inutilizaron las rutas transitadas a pie que llevaban a los pueblos indígenas vecinos. La creciente comercialización de sus productos con los no indígenas fue otro factor. En suma, el desplazamiento lingüístico es efecto de diversos procesos, entre ellos, la acción de la escuela rural.

Con relación a la apropiación del castellano, se puede plantear que estuvo mediada por intereses comunitarios de suma importancia como la delimitación de su territorio, la tenencia del agua y la defensa de sus recursos naturales; en efecto, al castellano se le hizo propio, se le integró como vehículo de expresión de ideas, afectos, creencias. Como efecto, los significados culturales se modificaron al sustituirse el náhuatl por el español. Desafortunadamente rebasa a esta investigación conocer qué otras formas adoptaron, en qué figuras se han reinventado. Si bien los pobladores incorporaron los signos de una lengua ajena asignándoles usos propios como la expresión de su apego y defensa de sus montes comunales, de su territorio, del agua, de los bosques, también se apropiaron del estigma, de la devaluación de su propia lengua, de aquí que decidieron ya no transmitirla. El estigma puede perdurar, aunque el náhuatl de Coajomulco, como conjunto de significantes, no. Aquí la tarea y la deuda de la institución escolar es aprender a mirar en los niños su herencia indígena, sus formas y espacios particulares de aprendizaje; en suma, valorar y promover su diferencia dentro de la diversidad cultural y lingüística del país.

Notas

¹Para Zimmermann (1999, p. 11) intencionalidad contra no intencionalidad son categorías significativas de un análisis de la política lingüística. “Si una situación lingüística es intencional o sólo es un producto secundario, o incluso no deseado o aceptado (descuidadamente) o algo similar, produce una diferencia a pesar de resultados posiblemente idénticos”.

Bibliografía

- Aguirre, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Universidad veracruzana, INI, Gobierno del estado de Veracruz, FCE.
- Julia, D. (1995). La cultura como objeto histórico en Menegus, M. y González E. (Coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: CESU, UNAM.
- Rockwell, E. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En Civera, A., Escalante, C y Galván, L.E. (Coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, El Colegio Mexiquense, pp. 207-234.
- (2006). Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: Religión, Gobierno y Escuela. *Cultura Escrita & Sociedad* (3), pp. 161-218.
- (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana.