

# XIII

## ENCUENTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Entre lo local y lo global  
**Actores, saberes  
e instituciones en la  
historia de la educación**



ISBN: 978-607-9087-13-5



Universidad Autónoma de Zacatecas  
Francisco García Salinas

22 - 24 de Agosto de 2012 Zacatecas, Zacatecas México

**La escuela rural castellanizadora en el pueblo indígena de  
Coajomulco, Morelos: representaciones y usos. 1921-1959**

**Ruth Selene García Hernández**

**Instituto de Ciencias de la Educación-UAEM**

Las escuelas implementadas por la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) operaron como espacios de castellanización de los niños y adultos indígenas. En este proceso, los diversos actores implicados poseían representaciones en torno al aprendizaje en castellano que se encontraban asociadas al proyecto de escuela rural y a los usos asignados a ese saber. El presente trabajo pretende dar cuenta de estas representaciones que se expresan en los documentos de archivo y en las narraciones de los destinatarios de la escuela rural castellanizadora: los pueblos indígenas. Esto es explorado en el espacio local, en la comunidad indígena de Coajomulco, Morelos.

El texto se encuentra estructurado de la siguiente forma: en los primeros párrafos justifico brevemente por qué considerar a la escuela rural como una institución, de suyo, castellanizante, mencionando algunas representaciones de los dirigentes de la SEP en torno al lenguaje que operaron en la práctica como políticas lingüísticas. En adelante trabajo los siguientes aspectos: representaciones de misioneros e inspectores en torno a los pueblos indios y su lenguaje, así como de la función del aprendizaje escolar en castellano; las representaciones de los pobladores con relación a dicho aprendizaje y su uso en la vida cotidiana. Intento contrastar estas representaciones y usos con lo que enseñaba la escuela según los inspectores y, según los pobladores, para preguntar si la escuela respondía a lo que la comunidad indígena esperaba de la escuela.

Durante el periodo coordinado por Vasconcelos la castellanización era pensada como medio de ciudadanizar al indio y de hacerle parte de la patria. De modo que la política del lenguaje incluyó las lenguas indígenas para excluirlas a partir de la castellanización. Esta 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.

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 para poder considerarse un Estado moderno. Y hasta “los intelectuales indigenistas, con sus distintos matices, estaban comprometidos en la búsqueda del camino eficaz hacia la integración nacional” (Aguirre Beltrán, 1992, p. 54). Las lenguas indígenas fueron estudiadas no para conservarlas o revitalizarlas, sino para facilitar la alfabetización y castellanización: las lenguas se revaloraron como instrumento que facilitaba el aprendizaje del español.

La castellanización de los niños, mediante la escuela rural, fue una realidad en casi todo el estado de Morelos y fue implementada por misioneros, llamados después inspectores, y por los maestros rurales. Estos actores tenían representaciones del otro, que le era el indígena y de su lenguaje. Estas representaciones son importantes porque en efecto, como afirma Giraudo, las teorías y proyectos relativos a las escuelas rurales, se inspiraban en la visión del mundo campesino e indígena que tenían los funcionarios de la SEP (Giraudo, 2008, p. 76).

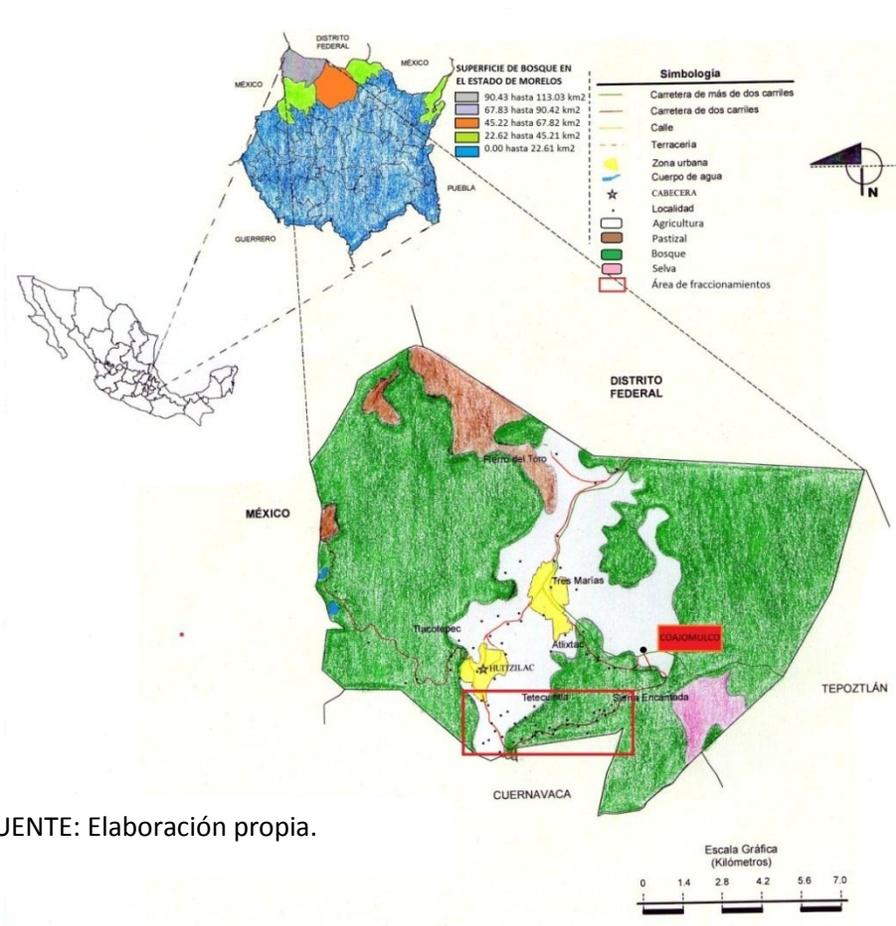
Misioneros y después inspectores pensaban la castellanización como medio de transformar la forma de vida indígena en una vida civilizada. Los maestros no tenían otra opción dado que, en su gran mayoría, eran monolingües en español. La lengua indígena representaba para misioneros e inspectores una fuerte barrera para incorporar e integrar a los indígenas a un modo de vida homogéneo de una nación civilizada. Para los maestros rurales, era un elemento que obstaculizaba el aprendizaje de los niños.

En nuestro espacio de estudio la primera impresión del misionero Ramón Durand al visitar el lugar, en marzo de 1922 (AHSEP, DECI, f. 35), fue la siguiente.

[...] se encuentra situado como su mismo nombre lo indica en el monte, en la parte austral del Ajusco, a unos quince kilómetros de distancia de Cuernavaca y casi aislado de las demás poblaciones. Está habitado en su totalidad por indígenas de la raza mexicana de los cuales solamente tres saben poner su nombre, como se servirá usted comprobarlo con el acta que levanté el día de mi visita [...] acta que iba firmada solamente por tres personas del lugar, no obstante haberse reunido la mayoría de los habitantes del pueblo.

Desde el año de 1910 en que principió la revolución se clausuró la escuela como casi todas las del Estado, y hasta la fecha no se ha abierto nuevamente, no obstante el celo y buena voluntad del señor Director general de Educación Pública del Estado y de haberlo solicitado con anterioridad los vecinos (AHSEP, DECI, f. 147).

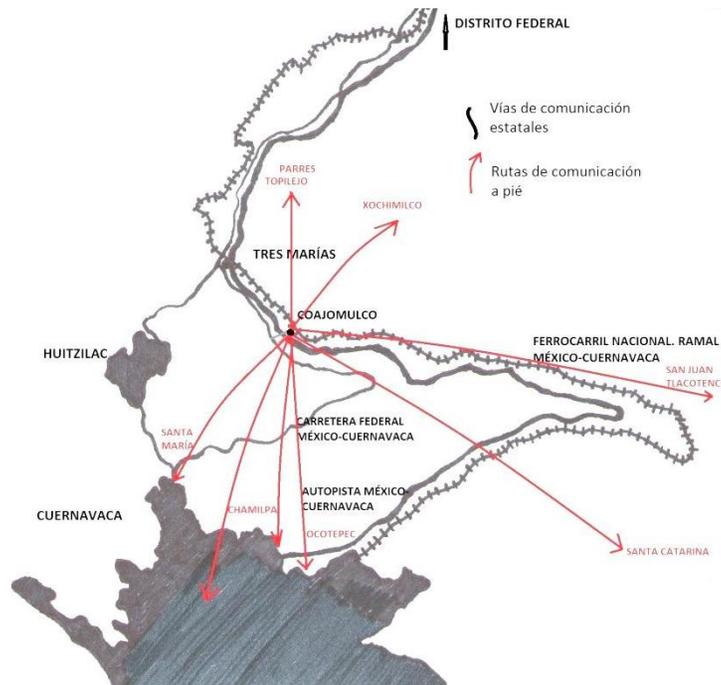
En efecto, la comunidad de Coajomulco se ubica en la parte noroeste del estado de Morelos, como observamos en el *gráfico 1*.



FUENTE: Elaboración propia.

El misionero percibía que la comunidad de Coajomulco se encontraba “casi aislada” de las demás poblaciones. Efectivamente, en la década de los veinte sólo pasaba el ferrocarril a menos de un kilómetro del pueblo en el que oficialmente no hacía parada. Para el misionero y posteriormente para los inspectores de la SEP, el “aislamiento geográfico” de las comunidades

indígenas era un factor que demostraba el “atraso” de los pueblos indios. Como mostramos en el *gráfico 2* se pasaban por alto las relaciones regionales, los intercambios comerciales con los pueblos vecinos, como si la comunicación legítima se hiciera sólo mediante las vías del gobierno y con los hablantes de español. Sin embargo, los habitantes de Coajomulco mantenían relaciones comerciales con pueblos que hablaban su misma lengua, lo que era invisible para los funcionarios de la SEP.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recopilada en entrevistas a los habitantes del poblado de Coajomulco.

La instalación de la escuela en el pueblo de Coajomulco fue en la retórica del misionero, un “patriótico esfuerzo de la federación” y producto de la “buena voluntad de la Secretaría”, por lo que adultos y niños debían corresponder acudiendo a recibir la educación que “tanto necesitaban”. De este modo aprenderían “algo *nuevo* y *bueno* para mejor cumplir las funciones sociales” (AHSEP, DECI, f. 153). Al parecer, la escuela era vista por los funcionarios de la SEP como una dádiva del Estado a los pueblos indios –no como un acto de justicia ni de compromiso constitucional- estos debían agradecer asistiendo a la escuela. Por otra parte, muchos de los

aspectos de la vida comunitaria representaban lo viejo, lo ancestral, en oposición a lo moderno, a la vida urbana, a la civilización, que era llevada por la escuela.

La educación que “tanto necesitaban” los pobladores no se reducía al aprendizaje de la lectura y escritura en castellano, sino y sobre todo, al cambio de su forma de vida, en especial el aprendizaje y la práctica de nuevos hábitos de higiene. De aquí la insistencia del misionero para hacer ver la necesidad que la escuela tenía de agua potable “[...] y para el aseo de los niños ya que en su mayoría vienen con las manitas sucias por las labores que desempeñan en sus respectivos hogares” (AHSEP, DECI, f. 153).

En contraste, para los pobladores la escuela no era pensada para enseñarles cómo vivir, como lo muestra por ejemplo, el hecho de que los baños fueron construidos hasta la década de los cincuenta. Según nuestros entrevistados la escuela era útil para enseñar a leer y escribir en castellano, así como para enseñar a firmar; este saber se consideraba útil para los varones que en un futuro fuesen electos para ocupar algún cargo en el gobierno local, aspiración presente en los padres de familia. En los años treinta, según recuerda una de nuestras entrevistadas, la escuela parecía inaccesible para las mujeres porque había dudas acerca de la función y la utilidad que podría tener para ellas, así como porque podía trastocar los roles tradicionales. Doña Francisca nacida en 1926, cuya lengua materna fue el náhuatl comenta:

Mi papá borracho, mejor no nos mandó, sí había escuela pero después, cuando hija tenía 8 años, apenas se van juntando maestros. No nos creció en la casa mi papá, puro campo, vio la guerra, la revolución, lo llevaron lejos, se escapó y vino, había hambre, había guerra. Yo quería ir a la escuela, íbamos a Cuernavaca descalzos, compramos cuaderno, lápiz, no, no vas a estudiar para que busques novio. Mi papá es revolucionario, ni la u ni la e supo mi papá. Nos quitaba lápiz, lo escondía (Francisca Nepamoceno Olivares, entrevista personal, 15 de noviembre de 2011).

La escuela podía ser un factor inútil para la vida, así como una amenaza, como se muestra en la actitud del padre de nuestra entrevistada: él mismo no sabía leer ni escribir y

había sido revolucionario, reclutado por la leva,<sup>1</sup> logrado escapar y regresar a su pueblo ¿para qué servía entonces la escuela? En la percepción de los padres de familia sólo para que las mujeres se desintegraran del núcleo familiar.

A causa de la pobreza económica las mujeres tuvieron que salir del pueblo a vender sus productos, esta vez a las grandes ciudades como Cuernavaca. Tal situación las obligó a poseer otro saber: leer se hizo necesario para “saber los caminos y no perderse”. La mayor parte de las entrevistadas comercializaban sus productos y algunas dicen que sus abuelas ya lo hacían, caminaban hasta los pueblos y ciudades, y sólo en ocasiones eran acompañadas por sus esposos, quienes generalmente se quedaban a trabajar en el campo. Sin duda la generalización del comercio de sus productos hizo necesario que las mujeres de la comunidad aprendieran a hablar, leer y escribir en castellano en y al margen de la escuela. En estas circunstancias, las mujeres apreciaron el valor del castellano.

Los saberes escolares continuaban siendo valorados por las madres para cuando algún día sus hijos pudieran llegar a ser autoridad del pueblo. Un entrevistado evoca: “Me mandaba mi mamá para estudiar, decían aprendan algo para cuando seas autoridad ya sepas algo” (Nabor López Dávila, entrevista personal, 25 de octubre de 2011). En resumen los usos de los saberes escolares estaban asociados al prestigio y a la adquisición de los conocimientos necesarios para servir al pueblo, en específico en los hombres, en tanto que para las mujeres facilitar el contacto y la comercialización de sus productos con los no indígenas.

Pero ¿qué enseñaba la escuela? En la segunda mitad de los años veinte los aprendizajes escolares consistían en lectura y escritura o lengua nacional, aritmética, geografía e historia patria, dibujo, gimnasia y cantos. Para los adultos, un aprendizaje de suma importancia era la escritura del nombre como lo evidenciaba el maestro misionero al distinguir entre quienes sabían hacerlo y quiénes no (AHSEP, DECI, fs. 8 y 9).

---

<sup>1</sup> Según Brígida von Mentz, la leva a que estaban sujetos los pobladores consistía en que “los campesinos tenían que presentarse a la milicia del pueblo, apoyar –en época de guerra por ejemplo– con contingentes numerosos a la Guardia Nacional, Civil o Rural cualquiera que fuera su nombre a lo largo del siglo. Además, por el sólo hecho de encontrarse en la calle sin un trabajo expreso y ser calificado de ‘vago’, se podía enrolar a cualquier individuo en el ejército o destinar a trabajo forzoso en obras públicas” (Brígida von Mentz, 1985, p. 141). En Coajomulco, los habitantes eran reunidos por la autoridad local y capturados por el ejército.

En los años treinta los contenidos más importantes eran la lectura, la escritura, la aritmética (con problemas de la vida práctica) y la castellanización, que en algunos años de esta década, el inspector Ramón Reynoso la instituyó como *campaña* (AHSEP, DEPET, fs. 8, 11 y 13), como algo que debía propagarse como las vacunas (“campaña de vacunación”), la higiene (“campaña de salud”), la reforestación. Estas *campañas* “combatirían” enfermedades como el sarampión, la viruela, la tala de árboles o el alcoholismo (“campaña anti alcohólica”) y, siguiendo el lenguaje metafórico, la misma lengua indígena.

Las autoridades educativas estatales y federales pugnaban porque las representaciones en torno a lo escolar sobrepasaran las ideas en torno al aprendizaje y abarcaran la vida comunitaria. Así, el maestro debía ocuparse de mejorar el local de la escuela, ayudar a la comunidad en sus problemas, entre ellos el desabasto de agua, mejorar la producción agrícola, gestionar la introducción de energía eléctrica, la construcción de carreteras y vías de comunicación, organizar a los padres en cooperativas, asociaciones y juntas vecinales, y en cuanto a la higiene, combatir enfermedades y epidemias, *extirpar* insectos y moscos, así como mejorar la alimentación, el vestuario y las habitaciones.

En los años cincuenta esta extensa labor de la escuela se redujo para priorizar el aspecto administrativo, en especial continuar regularizando la asistencia de niños y del “personal”, ajustándose el calendario escolar oficial y llevando registros escolares.

Para nuestros entrevistados la escuela les enseñaba “mucha matemática, lectura, los mapas, las capitales” (Nabor López Dávila, entrevista personal, 25 de octubre de 2011). En la década de los cuarenta, la escuela les enseñaba a leer, escribir, contar, multiplicar, dividir, y a las mujeres también la costura. Sólo una entrevistada refiere que también les enseñaban a jugar, y otra advirtió que los maestros les enseñaban además a hablar castellano. Ningún otro entrevistado percibió el español como contenido de aprendizaje, dando por hecho la enseñanza en castellano, como si se asumiera que ésta no pudiera ser en lengua indígena, que en esa época era la materna.

Es inevitable preguntarse si lo que enseñaba la escuela respondía a las expectativas de los pobladores, si la escuela los preparaba para ser autoridad del pueblo y a las mujeres para comercializar sus productos con los no indígenas. Sin duda los maestros de la escuela eran

capaces de enseñar a escribir el nombre a niños y adultos, pero no necesariamente los saberes que la comunidad necesitaba o los que esperaba fuesen enseñados en el espacio escolar. Esta distancia entre lo que se esperaba de la escuela y lo que ésta proporcionaba no derivó en una resistencia activa, en gran medida porque los pobladores encontraron en otros espacios lo que necesitaban saber para comercializar sus productos y para ser autoridad local. Estas fuentes de aprendizaje eran los mismos espacios en donde se aplicaba dicho saber. Las mujeres aprendieron a comerciar sus productos comerciando y los hombres que sirvieron al pueblo *aprendieron mirando*. Don Ignacio recuerda que él fue a la escuela pero que en realidad “[...] lo que sí aprendí de leer y escribir de grande [porque] ocupé cargos de ayudante municipal suplente, propietario, comandante, secretario y presidente del comisariado, y me enseñé hasta escribir en máquina. Aprendía mirando, llegaban y le ponían carbón, me quedaba y lo hacía. Me sirvió mucho, serví mucho a mi pueblo” (Ignacio Bibiano Cedillo, entrevista personal, 15 de noviembre de 2011).

Podemos concluir que hay relación entre las representaciones de los funcionarios de la SEP en torno al indígena y su lengua con los contenidos que se transmitían. Estos no correspondían necesariamente con lo que la comunidad esperaba aprender en la escuela, sobre todo los que pretendían cambiar su forma de vida. Con el paso del tiempo los pobladores asignaron usos al castellano y encontraron utilidad al saber escolar, sin embargo la escuela no cumplía completamente con lo que la comunidad esperaba saber, los pobladores encontraron entonces espacios de aprendizaje alternativos.

Encontramos un uso diferenciado del aprendizaje escolar en castellano según el género. Encontramos además datos que nos sugieren que los que conservaban el lenguaje materno eran los hombres en tanto que se quedaban a sembrar en el campo, mientras que las mujeres salían de la comunidad a comercializar sus productos teniendo mayor contacto en castellano con los no indígenas. En esta ocasión no abordamos las representaciones de los maestros rurales en torno a la lengua, pero sin duda estas ideas, las de funcionarios de la SEP, así como las de algunos padres de familia sobrevaloraron el castellano que se hablaba y enseñaba en la escuela. Y los niños de Coajomulco comenzaron a llevar la lengua valorada a los espacios comunitarios.

## Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México: CIESAS.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Universidad veracruzana, INI, Gobierno del estado de Veracruz, FCE.
- AHSEP, Dirección de Educación y Cultura Indígena, sin serie, caja 6, expediente 2, foja 35, 147.
- AHSEP, Dirección de Educación y Cultura Indígena, Serie noticias estadísticas, Caja 39, expediente 67, foja 153.
- AHSEP, Dirección de Educación y Cultura Indígena, Serie Noticias estadísticas, Caja 40, Expediente 25, foja 8, 9.
- AHSEP, Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas Rurales Federales, Morelos, caja 3, expediente 6, fojas 8, 11, 13.
- Civera, A., Alfonseca, J., Escalante, C. (coords.). (2011). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. México: El Colegio Mexiquense-Miguel Ángel Porrúa.
- Crespo, H. (coord.). (1985). *Morelos cinco siglos de historia regional*, México: Centro de estudios históricos de agrarismo de México.
- Giraud, L. (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- INEGI (2001). *Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. Huitzilac, Morelos*. Obtenido el 27 de enero de 2012, de <http://mapserver.inegi.gob.mx/webdocs/prontuario/17009.pdf> el 28 de marzo de 2011 y de I
- Ramírez, R. (1968). *La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano*. En Ramírez, R., *Obras completas, tomo V*. México: Biblioteca Veracruzana.
- Rockwell, E. (2001). *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, A.C.
- Sáenz, M. (1966). *Carapan*. Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán.
- \_\_\_\_\_ (2006). *México Integro*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Vasconcelos, J. (2009a). *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructuralista*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (2009b). *Antología de textos de educación*. México: Trillas, 2009.