

JUEGO INTERIOR, CRUDO  
A \$2.00 UNO  
SOLAMENTE EN  
"LA FRANCIA"  
30 DE SEPTIEMBRE, 78

# EL PUEBLO

DIARIO DE LA MAÑANA.

CAMISETA AFELPADA, SUPERIOR  
A \$2.00 UNA  
SOLAMENTE EN  
"LA FRANCIA"  
30 DE SEPTIEMBRE, 78

AÑO III.-TOMO I.

Para suscripciones y cambios dirigirse al  
Departamento de circulación.

MEXICO, MARTES 6 DE FEBRERO DE 1917

Registrado como artículo de segunda clase  
en la Administración de Correos de Me-  
xico, el 8 de diciembre de 1914.

NUMERO 818

ANTONIO ANCONA ALBERTOS

JOSE MANZANO

LORENZO SEPULVEDA

LUIS ESPINOSA

PEDRO ZAVALA

CARLOS GRACIAS

JESUS LOPEZ LIRA

JUAN SANCHEZ

MIGUEL MARTI

JUAN AQUILAR ESCOBAR

GILBERTO NAVARRO

FORTIPIO DEL CASTILLO

EDUARDO COLUMBA

RAMON FRAUSTRO

RAFAEL NIETO

RAFAEL MARTINEZ ESCOBAR

JOSE SILVA HERRERA

CRISTOFORO RIVERA CASTERA

ERNESTO MEADE Y SIERRA

FELIX PALACIEN

JOSE L. GOMEZ

FERNANDO LIZARDI

MARCILLINO LVALOS

ALFONSO BRAVILLO

JOSE NATIVIDAD MACIAS

LOUIS MANUEL FOJAS

HILARIO MELINA

LUIS G. MONZON

DAVID PASTORANA JIMENEZ

RAFAEL MARTINEZ

FEDERICO E. JOARRA

CONCHALEZ GALINDO

MANRIQUE LOZANO

JOSE MARIA RODRIGUEZ

CARLOS DUPRAN

JOSE VERASTEGUI

MARTIN CASTREJON

ALONSO CABALLERO

MIGUEL MACHADO NAVARREZ

ARIBALDO SILVA

CARLOS A. ROVERMO

FORTIPIO SOGA

JOSE ALVAREZ

Bárbara Cifuentes G.\*  
María del Carmen Herrera M.\*

**Resumen:** El uso del español por el gobierno mexicano convirtió en deber de los habitantes comunicarse en esta lengua. Su carácter de lengua nacional se apuntaló en los ideales de igualdad ante la ley y fraternidad ciudadana. Durante el porfiriato se exigió el uso de la lengua nacional en todas las escuelas rurales. Cumplir esta demanda se dificultó debido a la densidad y a la heterogeneidad en la distribución del multilingüismo en el país; de ahí la emergencia de varias soluciones educativas. Este artículo explica la orientación de algunos de los proyectos lingüísticos de esa época.

**Palabras clave:** lengua nacional, lenguas indígenas, México 1917, educación pública, institucionalización de la lingüística.

**Abstract:** The use of Spanish by the Mexican government made it the responsibility of the Mexican people to communicate in this language. Its role as a national language was supported by the liberal ideals of equality under the law and the brotherhood of citizens. Therefore, during Porfirio Díaz's administration, the use of Spanish became mandatory in all rural schools. Fulfilling this requirement was difficult due to the density and heterogeneity in the distribution of multilingualism in the country, resulting in the emergence of a variety of educational solutions. This article explains the orientation of some of the linguistic projects of this time.

**Keywords:** national language, indigenous languages, Mexico 1917, public education, institutionalization of linguistics.

# Las lenguas de México como objeto de enseñanza y estudio hacia 1917

Mexico's Languages as a Focus of Teaching and Study around 1917

## U Lengua nacional y escuela-pública (1882-1908)

Uno de los triunfos de los intelectuales y funcionarios liberales de finales del siglo XIX fue la conquista del consenso para imponer una lengua común o supraétnica y apuntalar su programa del Estado nacional moderno. Desde la perspectiva de esos actores, era labor de los poderes públicos inducir la generalización de la lengua española en el conjunto de los ciudadanos para poseer un instrumento comunicativo que coadyuvara a hacer efectivos los derechos y libertades otorgados por la legislación republicana, y contar con un símbolo de cohesión entre los mexicanos. Ambas atribuciones políticas —instrumento de igualdad ciudadana y símbolo de unidad nacional— marcaron los discursos que impulsaron la legitimación del español como *la lengua nacional*, así como las prácticas que hicieron de esta nueva entidad objeto y fin de la educación básica oficial.

Estas convicciones sobre los beneficios de la lengua nacional fueron arraigando en la Reforma Escolar que impulsó Joaquín Baranda (1840-1909) durante su gestión como ministro de Justicia e Instrucción (1882-1901), cuyo fin era establecer un sistema nacional de enseñanza elemental. Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893) abrió esta nueva etapa durante los años que formuló el programa de la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, inaugurada en 1887. En dicho programa Altamirano (1989b: 225) destacó que, una vez alcanzada la paz en el país, era tiempo de hacer extensivo a la población indígena un régimen de propiedad territorial individual como lo estipulaban las Leyes de Reforma y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, tal como lo asentaba la Constitución de 1857. Para alcanzar esta última meta resultaba imprescindible que los estados de la república consignaran en sus respectivas constituciones el precepto de instrucción obligatoria y no dejaran la tarea educativa en manos de los municipios, ni de los miembros de la

\* Dirección de Lingüística, INAH.

Iglesia o de los padres de familia (Altamirano, 1989c: 220-221).

Una de las mayores dificultades para cumplir a cabalidad el artículo 3 constitucional era la diversidad de lenguas que hablaba “la raza indígena” (Altamirano, 1989a). A su juicio, el estado vigente del multilingüismo amerindio era producto del abandono en que el antiguo régimen colonial y también los gobiernos conservadores habían dejado a los indígenas. Aquéllos, al permitir que los segundos ignoraran la lengua española y al cerrarles las escuelas, habían excluido a la raza indígena de los beneficios de la civilización y de la vida civil. El resultado de estas acciones fue el aislamiento, la miseria y la ignorancia (Altamirano, 1989a: 205). La negligencia era evidente en las zonas rurales y en las grandes poblaciones del país. En las primeras, los pocos niños indígenas que asistían a las escuelas rurales se enfrentaban a la “funesta y bárbara costumbre” de ser separados de los niños que hablaban español; mientras que en las segundas, los indígenas que aprendían español no lo hacían por medio de la escuela, sino a través del contacto en el mercado público, el servicio doméstico, el servicio del ejército y en las cárceles. La enseñanza y dominio del español eran condiciones sustantivas para llevar a cabo un programa de instrucción pública igual, simultánea y eficaz. Con la intención de facilitar el aprendizaje de la lengua obligatoria en la instrucción, llamada por Altamirano *lengua nacional*, propuso que en las poblaciones grandes, y especialmente en las indígenas, se emplearan profesores que dominaran la lengua indígena dominante de la localidad:

El conocimiento del idioma debe exigirse no ya para hacer la enseñanza en el idioma local, como lo practicaban los misioneros del siglo XVI y lo practican hoy los curas, sino simplemente para facilitar el aprendizaje del español a los indígenas [...] No debe exigirse al profesor los profundos conocimientos de la lengua que sólo se adquieren con una larga práctica, sino los elementales que bastan para dar equivalentes en el idioma indígena [...] No hay que perder de vista que se trata de generalizar el español y no de traducir a las lenguas indígenas, los libros ni las explicaciones rudimentarias de la enseñanza (Altamirano, 1989c: 228-229).

Altamirano (1989b) señalaba además que la generalización del castellano contribuiría a crear un “lazo artificial”. Artificial porque reconocía la imperiosa necesidad de sobreponerlo a las numerosas lenguas indígenas, a fin de fortalecer un programa único de nación, el cual demandaba, para todas las razas: unión política, de intereses, de destinos comunes y de civilización. Altamirano utilizó la expresión *lengua nacional* para destacar que era la lengua del Estado y el único medio para tener acceso a los derechos ciudadanos. Con esa expresión destacó también que se trataba de un recurso de defensa ante el idioma inglés, introducido con la propaganda y actividad escolar que estaban realizando los misioneros protestantes en las poblaciones indígenas.

A los planteamientos de Altamirano se unieron las demandas que Justo Sierra (1848-1912) realizó en el marco de su desempeño como legislador en la década de 1880 y posteriormente como titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA). Desde sus primeros años como congresista, Sierra libró múltiples batallas para “despertar a las masas rurales de su atonía y transformar a la población en un pueblo, en una democracia” (Martínez, 1992: 127). Desde su punto de vista, la obligatoriedad de la escuela básica, y como parte sustantiva de ella la lengua española, contribuiría a la construcción de un verdadero pueblo-nación, induciendo los ideales de fraternidad, solidaridad y unión: “Sabemos que cuando se trata de hermanos, de ciudadanos, en un *mismo pueblo*, es un obstáculo a la unión, a la solidaridad, a la *unificación*, no poderse comprender perfectamente, no hablar un mismo idioma” (Sierra, 1984: 190).

Sierra utilizó la expresión lengua nacional en el dictamen y discusión parlamentaria sobre el proyecto de ley de enseñanza primaria obligatoria en el Distrito Federal y territorios. Explicó que tal elección no era arbitraria, sino que a través de ella quería enfatizar su naturaleza constitutiva en la fundación misma de la nación y Estado mexicanos: “Nosotros llamamos también a la lengua castellana *lengua nacional*, desde el momento en que *ha tenido esta lengua la honra* de servir para la redacción de nuestra Carta fundamen-

tal, desde que esa lengua es la adoptada oficialmente por toda la nación” (Sierra, 1984: 190).

El ministro de Instrucción, Joaquín Baranda, aceptó la expresión lengua nacional. Mantuvo las connotaciones políticas que le daban sus colaboradores y otros legisladores liberales —democracia, ciudadanía, fraternidad, unidad y soberanía nacionales— y nombró así a la asignatura correspondiente en los programas de la Escuela Normal (1887), en la ley y programa de Instrucción (1888) y en el de la Escuela Nacional Preparatoria. Además, en el marco de los Congresos Constituyentes de la Enseñanza (1888-1889 y 1889-1900), puso a consideración de los delegados de los estados las bases legislativas de escuela popular vigentes en la Ciudad de México y la federación, para fundar un sistema de educación nacional mexicana (Martínez, 1992: 119), el cual debía operar bajo cuatro principios irrenunciables: obligatoriedad, uniformidad, gratuidad y laicismo. En las nuevas escuelas debía integrarse a la población indígena:

Lo que hasta hoy se ha hecho a favor de la desvalida raza indígena han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance. Unifórmese la enseñanza obligatoria por todos los ámbitos de la República 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 (Debates, 1889: 17).

Más drásticos que los pronunciamientos de Altamirano y Baranda fueron los de Justo Sierra en 1902, cuando empleó la expresión *lengua nacional* con el ánimo de que ésta suplantara a las lenguas indígenas y contribuyera a la unificación nacional:

La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y la formación plena de la conciencia de la patria [...] la clave de por qué los autores de la primitiva ley de instrucción obligatoria, llamamos al español *lengua nacional*, no sólo [fue] porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación nacional será un hecho (Sierra, 1919: 191).

No obstante que Justo Sierra, en su calidad de subsecretario de Instrucción, logró extender el ciclo de educación primaria a seis años (elemental y superior), los límites de aplicación de la ley de instrucción de 1908 continuaron circunscribiéndose al Distrito Federal y los territorios. En el ocaso del porfiriato, no logró concretarse un programa único de educación nacional.

### El paisaje multilingüe de México a la luz del censo de 1910

En las primeras décadas del siglo xx, la generalización de la educación básica en el país continuaba siendo una meta inalcanzable. La oferta educativa se concentraba en las ciudades, mientras que el 70% de la población vivía en el campo, en localidades menores a 2500 habitantes. El problema más severo era la educación rural y de manera particular la dirigida a la población indígena. Los datos censales de 1910 estimaban que la población total del país ascendía a 13 607 257 habitantes y que el monto de analfabetismo era cercano a ocho millones. En este universo estaban incluidos un poco más de dos millones de analfabetas indígenas que no hablaban español.

Ésos eran los resultados del tercer censo levantado por la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Fomento. Siguiendo los modelos anteriores, este registro agrupó a la población con base en un criterio lingüístico: “idioma castellano, idiomas extranjeros e idiomas nativos”, haciendo uso de la clasificación y nomenclatura consignada en las investigaciones lingüísticas y etnográficas que se habían realizado previamente por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística a petición expresa de Fomento.<sup>1</sup> Importa destacar que el formato de las cédulas personales estaba orientado a identificar sobre todo el número de la población alfabetizada e hispanoha-

<sup>1</sup> Se trataba de las obras: *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o Tratado de filología mexicana* (el primer tomo de 1862, mientras que el segundo y el tercero, de 1875), de Francisco Pimentel, y la *Geografía de las lenguas y Carta etnográfica de México* (1864), de Manuel Orozco y Berra.

Cuadro 1. Hablantes de lenguas indígenas y porcentajes por áreas

Área	Total absoluto de HALI*	Porcentaje de HALI
I. Norte	1 960 306	5 %
II. Centro-sur		83 %
III. Este		12 %

\* Hablantes de lenguas indígenas.

Fuente: Elaboración propia, con base en el censo de la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Fomento, según el censo de 1910.

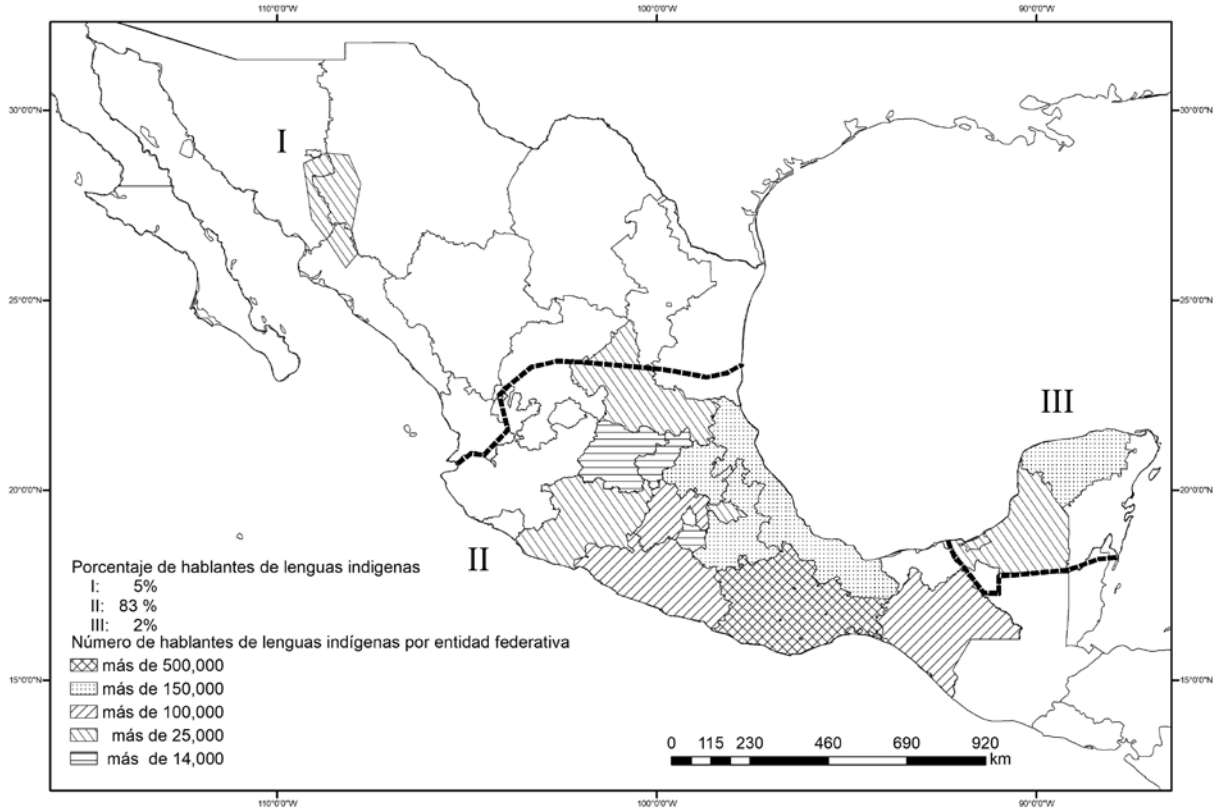
blante. De las diez etiquetas que conformaban dichas cédulas, dos de ellas correspondían a los siguientes encabezados: instrucción elemental (¿sabe leer? y ¿sabe escribir?) e idioma habitual (castellano, extranjero o idioma indígena).<sup>2</sup> La indicación que se hizo al encuestador fue que, en caso de que la persona hablara una lengua indígena y el castellano, debía registrar solamente este último. Ese instrumento estadístico cuantificó 50 lenguas indígenas, el número de hablantes en cada una de ellas y el monto de la población que no hablaba español, así como la distribución de cada grupo por entidad federativa.

<sup>2</sup> Las otras etiquetas correspondían a nombre y apellido, sexo, edad, lugar de nacimiento, estado civil, ocupación principal, religión. Además, en el mismo encabezado de idioma habitual se agregaba, a manera de ejemplo: mexicano, náhuatl, zapoteco, otomí, tarasco, maya, huasteco, totonaco, etcétera.

Mediante los datos censales, los representantes de los poderes públicos, las agencias de gobierno, intelectuales y magisterio estuvieron en condiciones de obtener una imagen más acertada del multilingüismo y de la complejidad de la distribución idiomática que existía en el territorio nacional. Las cifras adquieren su verdadero peso al esbozarse una proyección cartográfica de su distribución; con ese censo estaban en condiciones de precisar la división del país en tres grandes áreas lingüísticas incomparables entre sí (véanse mapa y cuadro 1).

Se puede observar en el mapa que la zona I abarca de la frontera con Estados Unidos al paralelo 22,

Mapa. Zonas y número de HALI, según el censo de 1910



Cuadro 2. Macrolenguas en cada área

Áreas	Macrolenguas	Censo 1910	Lugar por número total de HALI
I. Norte	Tarahumara	33 237	12°
II. Centro-sur	Náhuatl	516 410	1°
	Zapoteco	224 863	3°
	Otomí	209 640	4°
	Mixteco	166 157	5°
	Totonaco	67 740	6°
	Mazahua	65 928	7°
	Huasteco	52 063	8°
	Tzeltal	47 889	9°
	Tzotzil	44 784	10°
III. Este	Purépecha	37 173	11°
	Maya	227 883	2°

Fuente: Elaboración propia, con base en el censo de 1910 de la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Fomento.

delimitada por una línea imaginaria que se tiende desde el río Ameca en el occidente, hasta el río Pánuco por el oriente, donde predomina casi exclusivamente la población hispanohablante. La zona II, centro-sur, delimitada por los ríos antes mencionados hasta el Usumacinta, es la región donde se asientan 10 macrolenguas con el mayor número de hablantes. La realidad lingüística se invierte en la zona III, área que se extiende por toda la península de Yucatán, donde únicamente una lengua indígena, el maya, es hablada por poco más de la mitad de la población (cuadro 2).

El mayor número de población indígena se ubica en 16 entidades federativas, aunque el reparto de lenguas y la cantidad de hablantes en cada uno de los estados es desigual (cuadro 3). Ya se ha visto que en Yucatán y Campeche predomina la población mayahablante. En el extremo opuesto está el mosaico lingüístico de Oaxaca, donde se encuentran cinco macrolenguas con sus respectivas variantes: zapoteco, mixteco, mazateco, chinanteco y mixe-zoque, que corresponden al 95 % de su población, mientras que el 5 % restante habla alguna de las otras lenguas registradas por el censo: amuzgo, cuicateco, chontal, ixcateco, náhuatl, triqui y los chocho-popolocas.

### Instrucción rudimentaria ¿en español o en lengua indígena?

Desde la primera década del siglo xx, en los círculos de gobierno se planteó la “regeneración” de la agricultura hacia las demandas de los productores y consumidores del país (Zulueta, 2000). Las propuestas implicaban una mayor inversión para la infraestructura agrícola e investigación agropecuaria. Pero tan importante como estas actividades era difundir la información sobre los adelantos en los cultivos entre la población campesina, mayoritariamente analfabeta y buena parte de ella desconocedora del español. Tanto las cifras censales como un sinnúmero de experiencias en el terreno confirmaban que eran escasos los resultados obtenidos con la educación pública emprendida desde hacía casi tres décadas.

Esta situación no sólo se debía a la falta crónica de recursos económicos, sino también a otros factores. Entre los más destacables estaban: la imposibilidad del gobierno federal para implantar un sistema de educación uniforme, las diversas políticas que guiaban los programas educativos de los gobiernos estatales y municipales, así como las diferentes prácticas

Cuadro 3. Entidades federativas con el mayor número de hablantes de lenguas indígenas

Lugar por número total de HALI	Estado	HALI	Hispanohablantes
1°	Oaxaca	507 283	531 927
2°	Yucatán	200 183	137 197
3°	Veracruz	198 098	930 739
4°	Puebla	188 340	911 773
5°	Hidalgo	170 148	475 568
6°	México	140 215	848 444
7°	Guerrero	121 234	472 768
8°	Chiapas	120 163	317 770
9°	San Luis Potosí	63 448	563 237
10°	Michoacán	49 337	941 977
11°	Chihuahua	33 237	366 422
12°	Campeche	28 280	57 861
13°	Tlaxcala	25 062	189 084
14°	Querétaro	17 445	227 099
15°	Morelos	16 145	163 305
16°	Guanajuato	14 586	1 066.200
	SUBTOTAL	1 859 967	7 834 949
	<b>TOTAL DE LA REPÚBLICA</b>	<b>1 960 306</b>	<b>13 143 372</b>

Fuente: Elaboración propia, con base en el censo de 1910 de la Dirección General de Estadística de la Secretaría de Fomento.

del magisterio y las nuevas propuestas de los círculos intelectuales. Las divergencias relativas a la educación de la población indígena comenzaron a adquirir notoriedad en el espacio público en 1910, año en que salieron a la luz dos propuestas, una de ellas en el seno de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) y la otra en la Sociedad Indianista Mexicana (SIM).

De nueva cuenta, Justo Sierra fue el portavoz de la propuesta de la SIPBA, denominada “instrucción rudimentaria”, consistente en un programa escolar *mínimo* en contenido y tiempo, cuya prioridad era enseñar la lengua nacional (Granja, 2010). A su sucesor en la SIPBA, Jorge Vera Estañol, y al jefe de la Dirección de Educación Primaria, Gregorio Torres Quintero (1866-1934), les correspondió elaborar la iniciativa de la Ley de Instrucción Rudimentaria, la cual en-

tró en vigencia en 1911.<sup>3</sup> Esta Ley, con algunos leves cambios, se mantuvo hasta 1915, cuando el gobierno de Venustiano Carranza la derogó por ser contraria al municipalismo de los constitucionalistas triunfantes.

A diferencia del sistema de educación básica de 1908, donde regían los principios de obligatoriedad y uniformidad para las escuelas urbanas y rurales del Distrito Federal y los territorios federales, con una duración de seis años, la Ley de Escuelas Rudimentarias estableció como objetivo enseñar “a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y las operaciones básicas de la aritmética” (*Informe SEP*, 1911). La asistencia a ellas no tenía

<sup>3</sup> La iniciativa la emitió Porfirio Díaz el 10 de mayo de 1911 —precisamente dos semanas antes de la expiración de su gobierno— y la segunda emisión se realizó en junio del mismo año, con Francisco de la Barra como presidente interino de la República.

carácter obligatorio y el ciclo escolar abarcaría dos años. Para tener una proyección nacional, en dicha ley se asentó que con estas escuelas no se afectarían los preceptos de educación de cada entidad federativa y se dejó en claro que la reglamentación era prerrogativa del Poder Ejecutivo (Meneses, 1983: 632-634). En medio de tales contradicciones, la SIPBA creó la Sección de Instrucción Rudimentaria. Ésta contó con la ayuda de personal llamado “instaladores”, cuya misión era proponer los lugares y a los maestros más adecuados para las escuelas. En un intento por identificar a los alumnos potenciales, el criterio para la instalación de escuelas era seleccionar “los centros o puntos más a propósito de cada división natural o étnica o delimitada por el uso de un idioma o dialecto regional” (Martínez, 1992: 114).

En 1912 Alberto Pani, titular de la SIPBA, manifestó que eran insuperables los problemas para mantener las escuelas rudimentarias, ya fuera por las dificultades de su financiamiento, por la dispersión de los asentamientos de los grupos indígenas, o bien, por “la confusión casi babélica que resulta de la gran pluralidad de las lenguas nativas que se hablan en el país” (Pani, 1912: 14). Por su parte, Gregorio Torres Quintero, responsable de la Sección de Instrucción Rudimentaria, de 1912 a 1915, trató de afianzar estas escuelas y multiplicarlas, exhortando para ello a los gobiernos en turno y al magisterio (Arnaut, 1998). Para Torres Quintero era apremiante castellanizar a la población indígena y se oponía además al empleo de las lenguas indígenas en las escuelas rudimentarias, sosteniendo como principal argumento lo siguiente:

Enseñándole en su lengua [indígena], contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándoles en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español [...] aun cuando olvide su lengua nativa. La poliglosis es un obstáculo para el progreso dentro de una misma patria (Torres Quintero, 1913: 8).

Seguramente uno de los destinatarios de estos señalamientos críticos era la Sociedad Indianista Mexi-

cana (SIM), que estuvo en actividad de 1910 a 1914, y cuyos dirigentes eran los portavoces de una propuesta idiomática diferente a aquella. El acuerdo de la SIM fue aceptar la inminente necesidad de enseñar el español como objetivo de la instrucción rudimentaria, tal y como se asentó en el artículo 9 de las bases de su reglamento: “Extender entre la raza indígena el uso del idioma castellano”.<sup>4</sup> Esta decisión, sin embargo, no significaba que hubiera consenso en la SIM respecto de la política lingüística liberal decimonónica, ni con las medidas extremas de extinción de las lenguas, propuestas por Justo Sierra y Torres Quintero. Francisco Belmar, promotor y director de la SIM, se declaró abiertamente en contra de esas políticas: “En México existen muchas lenguas maternas, pero no existe una lengua única nacional. El castellano no es el idioma nacional de México sino el oficial que usa el gobierno y en el cual se imparte, sin resultado, la enseñanza a la raza indígena” (Belmar, 1921: 128).

La SIM era una institución filantrópica integrada por reconocidos funcionarios, intelectuales y empresarios que se congregaron para analizar los problemas de la población indígena, contribuir con soluciones viables e influir en las decisiones del gobierno. Tomados en su conjunto, los miembros de la SIM estaban insertos en un clima de opinión donde prevalecían ideas organicistas, evolucionistas y el darwinismo social. Pero importa destacar que un sector de la SIM estaba a favor de concepciones nuevas en las que las razas indígenas eran pequeñas entidades orgánicas susceptibles de “redención” y debían integrarse a la Nación, organismo mayor, mediante la intervención del Estado (Granja, 2010: 7). Desde esta última perspectiva, la institución escolar era considerada una etapa intermedia de transición hacia el mejoramiento intelectual y moral de la “raza indígena”.

Un rasgo original de la SIM fue difundir distintos planteamientos sobre la educación para los indígenas,

<sup>4</sup> En el artículo 9 de las Bases de la Sociedad Indianista Mexicana se establece: “Procurar por todos los medios que estén al alcance de la Sociedad, extender entre la raza indígena el uso de del idioma castellano”. Véase “Anexo”, en *Estatutos de la Sociedad Indianista Jalisciense* (1911).



publicitar argumentos a favor del uso de sus lenguas en las escuelas y sugerir estrategias para realizarlo. Francisco Belmar y Jesús Díaz de León formularon las propuestas más concretas al respecto tanto en el Congreso de la Sociedad como en el *Boletín* de la misma corporación. Las ideas y planes de Belmar estaban sustentados en experiencias de largo aliento: de una parte, su conocimiento vivencial de la complejidad del multilingüismo en Oaxaca y posteriormente de la república y, de otra, el conocimiento que fue adquiriendo en distintas disciplinas del lenguaje —filológico, gramatical y comparativo.

Desde su infancia, Belmar había estado inmerso en ambientes multilingües: creció en Tlaxiaco, centro comercial de mixtecos, triques, amuzgos y nahuas, entre otros grupos. Su educación como jurista la realizó en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, considerado cuna del partido liberal y santuario de la cultura liberal oaxaqueña (Lempérière, 1994), formación que lo llevó a desempeñarse como juez en varios distritos de Oaxaca y como responsable de la Secretaría de Gobierno; más tarde sería magistrado de la Corte de Justicia de la Nación; durante los años en que impartió la cátedra de Gramática castellana en la Escuela Normal de Oaxaca, reconoció la necesidad de que los futuros maestros conocieran la lengua de los niños a quienes iban a educar, tal y como lo había previsto Manuel Altamirano y era usual en las escuelas normales de Oaxaca; tuvo además un particular interés en analizar las lenguas oaxaqueñas y hacer una descripción de ellas. Así, elaboró descripciones del zapoteco, mazateco, chocho, chontal, huave, trique, cuicateco, mixe, papabuco y amuzgo;<sup>5</sup> posteriores fueron sus clasificaciones generales de los idiomas indígenas hablados en la república. Además de este interés científico por la diversidad lingüística de su estado natal y del país, Belmar manifestó en la SIM que el estudio práctico de las lenguas indígenas tenía una motivación política, al constituir éstas un atributo esencial de la nación mexicana.

<sup>5</sup> Véase la compilación de artículos sobre Belmar en Francisco Barriga (coord.) (2009).

En coincidencia con estos señalamientos de Belmar, el doctor Jesús Díaz de León destacó además que la falta de integración de los pueblos de indios no era tanto “el instinto poderoso de conservar sus tradiciones”, sino su desconocimiento de la lengua española, condición que les impedía gozar de todos los derechos y privilegios ejercidos por criollos y mestizos. Para salir de tal aislamiento proponía crear un cuerpo especial de profesores en al menos 23 de las 50 lenguas registradas en el censo, ello con ayuda de la realización de cartillas. Con el dominio de la lengua, los maestros podrían alfabetizar en español a los alumnos, niños y adultos, la tarea más urgente para subsanar la injusta condición a la que se les había relegado.

Díaz de León sugirió elaborar dos tipos de cartillas. Las primeras debían permitir al maestro ser simultáneamente aprendiz de la lengua con la que se dirigiría a sus alumnos, así como servir de guía para facilitar su enseñanza del español. Los lingüistas debían colaborar en la elaboración de este material didáctico para los profesores. Complemento de esas serían las cartillas destinadas a “uniformar el sentimiento moral de las razas en bien de ellas mismas, en provecho de sus semejantes y en prestigio de la nación”. Se ajustarían a un plan uniforme y serían redactadas por conocedores de cada lengua. El tercer aspecto de su plan incluía estudiar las costumbres y hábitos de “cada raza” para de ahí obtener la información práctica que pudiera aprovecharse en el mejoramiento de sus condiciones de vida (Díaz, 1911a). A las ventajas que proporcionaba el uso de las lenguas indígenas en la educación debían sumarse los beneficios que reportaban las investigaciones lingüísticas para conocer con mayor certeza acontecimientos relevantes en la historia de los pueblos (Díaz, 1911b).

### **Municipalización de la escuela pública y lengua nacional (1917)**

Las propuestas de Belmar y Díaz de León, así como las de Torres Quintero, fueron analizadas desde otras perspectivas por los colaboradores más cercanos de

Venustiano Carranza. Con Félix F. Palavicini, diputado, integrante de la SIM, colocado en la cabeza de la SIPBA desde 1914 hasta 1916, y luego enviado al Congreso Constituyente de 1917, el tema de la educación indígena y el uso de sus lenguas se inscribieron en el marco de los debates para rechazar la uniformidad y la centralización de la educación básica en las escuelas públicas. La desconfianza de Palavicini hacia los indígenas y sus lenguas, debido sobre todo a su carácter excluyente, quedó de manifiesto en su discurso para celebrar la autonomía de la universidad. Al solicitar la colaboración de estudiantes y maestros para la prosperidad del país, se refirió de manera implícita al ejército zapatista y a su uso del náhuatl al señalar las explosiones salvajes:

Sois vosotros los forzados a no olvidar que tenemos en el gran solar nacional, millones de sordos y de mudos, porque la lengua respetada y creída [la española] no ha resonado para ellos; y que la apatía de cuatro centurias los ha mantenido en la angustiosa catalepsia, de cuya existencia no nos percatamos, sino por las explosiones salvajes que se dejan oír en los campos de Morelos y en las serranías de Guerrero (Palavicini, 1916: 58).

Posteriormente, las decisiones que fueron tomando Palavicini y Carranza apuntaron contra la intervención centralizada del gobierno federal en la enseñanza pública. Una de las primeras medidas fue dar instrucciones en 1914 para la desaparición de la SIPBA, logro de Justo Sierra. Esta estrategia descentralizadora significó, entre otros cambios, la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, Normal y Preparatoria. Tanto esta Dirección como la Sección de Instrucción Rudimentaria pasaron a depender del Ayuntamiento del Distrito Federal. Al año siguiente Carranza derogó la Ley de Escuelas Rudimentarias, y destacó:

[...] corolario preciso del movimiento revolucionario constitucionalista [es recobrar para] las corporaciones municipales sus derechos, sus formas orgánicas, sus aspectos políticos y administrativos clásicos, a dichas corporaciones quedará encomendado difundir la enseñanza rudimental por nuestro país, llevando a la iniciación de la instrucción a las masas populares, lo que equivaldría también a iniciarlas, también, en la defen-

sa de sus derechos y en cumplimiento concomitante de sus obligaciones cívicas (Arnaut, 1998: 124).

Por su parte, Palavicini explicó que sus antecesores liberales habían caído en el error de promover una Escuela Nacional, es decir, “una institución de reglas fijas, de preceptos definidos y reglamentos uniformes, dentro de una República Federal” (Palavicini, 1923: 24). Señaló que sería insensato legislar y reglamentar de igual manera para las escuelas de Veracruz y aplicar el mismo método y el mismo número de asignaturas en una ciudad como México que en un poblado de la sierra oaxaqueña. Ante el magisterio, argumentó que existía una clara diferencia entre la unidad de objetivos en la enseñanza nacional y la uniformidad de métodos educativos. La solución más consistente con las líneas establecidas por la Constitución del 1857 era responsabilizar a la autoridad municipal, ya que sólo así la educación básica prosperaría por el interés de los directamente beneficiados y entonces exhibiría gustosamente las diferencias locales (Palavicini, 1911). La unidad de objetivos se lograría, sin embargo, a través de un sistema de congresos pedagógicos.

Para Palavicini, la educación de la población rural era uno de los grandes problemas nacionales de México. Desde su perspectiva, el mayor reto de los verdaderos revolucionarios consistía en civilizar a las dos terceras partes de la población mexicana que estaba fuera de la verdadera vida común, separada de la conciencia y representatividad nacional. En sus declaraciones en el Congreso Indianista de 1910, resonaban las ideas clásicas de los liberales, por lo que señaló que la emancipación del indio se lograría con la *propiedad privada*, la *libertad* y la *participación real en el poder*. También denunció que la vejación de la población indígena no había sido exclusiva del régimen colonial ni de los gobiernos conservadores, sino que continuaba vigente en el porfiriato. Resultado del despojo de sus tierras era su modo de existencia actual, equiparable a la de un proletario encasillado que ya sólo contaba con su fuerza de trabajo: “Lo hemos desposeído de su tierra, de la granja cultivada por sus antepasados, la que absorbida por los grandes terratenientes de antes y después de la independencia, lo

han sujetado a la servidumbre en el campo por el salario, como se ha aprisionado al obrero en la fábrica por el jornal” (Palavicini, 1923: 39).

Confiado en que la educación era un medio para la “emancipación”, defendió que la escuela oficial no sólo debía dar el alfabeto en lengua castellana, como lo proponía la Ley de Instrucción Rudimentaria, sino también “la habilidad manual, el oficio, que mejorando la producción [aumentaría] el salario”. Aseguró que las escuelas municipales del país tendrían impacto siempre y cuando se adaptaran a las soluciones particulares del entorno. El desafío era, entonces, que los estados y municipios dieran soluciones adecuadas a las necesidades y problemas locales, actuando en relación con sus recursos y fuerzas (Palavicini, 1923: 40).

Durante la elaboración de la propuesta del artículo 3 en el Constituyente de 1917, Palavicini defendió dos triunfos consagrados por los liberales decimonónicos, que gozaban ya de una aceptación generalizada: la obligatoriedad y la gratuidad de la educación básica. Mayores dificultades hubo para lograr el laicismo en las escuelas. Sus exigencias relativas a la responsabilidad que debían asumir los ayuntamientos para la creación y diseño curricular de escuelas públicas quedaron plasmadas en el artículo 31. Con esta decisión se dejó abierta la posibilidad de que los ayuntamientos aceptaran o promovieran el empleo de lenguas indígenas para llevar a cabo la enseñanza elemental, según sus criterios locales o idiosincráticos. Finalmente, respecto de la oficialidad de la lengua nacional, no hubo duda alguna entre los miembros del Constituyente de 1917 (Palavicini 2014: 634). Al igual que las constituciones mexicanas que le precedieron, la Carta Magna de 1917 ratificó su carácter oficial al darle exclusividad al español en la documentación y publicaciones del Estado, así como en los ámbitos de competencia de los poderes públicos.

### **Nuevos proyectos para el estudio de las lenguas indígenas en 1917**

La experiencia de las décadas anteriores mostraba que dejar la responsabilidad de la educación pública

a los municipios produciría resultados precarios en la mayor parte de los estados, por lo cual en 1921 se modificó por completo la estructura del aparato escolar, al restablecerse la responsabilidad de la federación y reorientarse la Secretaría de Educación Pública, de modo que los programas para la alfabetización en castellano, tal como se formularon en 1917, apenas cambiaron las condiciones del bilingüismo en el país, previas al nuevo orden constitucional.

El gobierno inauguró nuevas formas de relacionarse con los pueblos de raza y cultura indígenas a través de programas generados en la Secretaría de Fomento. Con ellos se buscaba el desarrollo de sus condiciones de vida más allá de las acciones educativas. Todavía en su calidad de Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, en abril de 1917, Venustiano Carranza delegó al ingeniero Pastor Rouaix (1874-1950) la reorganización del Ministerio de Fomento, Colonización e Industria. Como consecuencia, ésta se transformó en la Secretaría de Agricultura y Fomento (SAF), según el decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de diciembre de 1917. Con ello, se precisó el cumplimiento de los objetivos encomendados: “1° Estudiar y fomentar las condiciones de posesión, producción y habitabilidad del territorio nacional. 2° Estudiar y fomentar el desarrollo de su población” (Gamio, 1918: 5).

La SAF fue clave para el proyecto de desarrollo económico y la reconfiguración de las relaciones sociales del país. Debía producir y proporcionar los conocimientos puntuales que en la época se podían obtener sobre el clima, recursos acuíferos y forestales, tipos de terreno y formas de producción agrícola del territorio nacional. Dichas tareas estuvieron encomendadas a las respectivas direcciones de Estudios Geográficos y Climatológicos, la de Estudios Biológicos, la de Aguas, la de Bosques y la de Agricultura. Con el cúmulo de la información generada, la Dirección Agraria tendría los criterios técnicos para determinar las condiciones del territorio en los casos de restitución y repartición equitativa de la tierra reclamada por la revolución campesina, lucha en la que se integraron las demandas de los pueblos indios.

Los estudios sobre población quedaron asignados a la Dirección de Estadística, responsable de cuantificarla mediante los censos. Se creó, además, la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos (DAE), donde se investigaría, desde perspectivas científicas, la población de diferentes regiones del país. Estos estudios abarcarían los antecedentes e historia de cada región, se haría cargo de los monumentos arqueológicos, la exploración y conservación de las ruinas, además de la indagación sobre las características físicas de la raza blanca, la raza indígena y la raza mestiza, la cultura de cada una, junto con los idiomas y dialectos de las distintas “agrupaciones mexicanas” (Gamio, 1918: 10).

No es difícil reconocer en la concepción y diseño de la Secretaría de Fomento un programa de acción derivado de los análisis expuestos por Andrés Molina Enríquez (1868-1940) en *Los grandes problemas nacionales* (1909) y por Manuel Gamio (1883-1960) en *Forjando patria* (1916). Ambos estudiosos de la realidad socioeconómica y antropológica del país, con trayectorias profesionales diversas, se complementaron para orientar de forma novedosa la intervención gubernamental hacia la regulación de las formas de tenencia de la tierra y la atención que exigían las pronunciadas diferencias culturales de la heterogénea composición social de México. La convergencia en aspectos fundamentales del diagnóstico que cada uno de ellos realizó en su respectiva área de especialización propició que Molina Enríquez quedara a cargo, en 1916, de la jefatura interina de la Dirección de Bosques e Industrias y un año después se desempeñara como abogado consultor de la Dirección de Aguas; mientras que Gamio encabezó la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos hasta 1925. Ambos coincidían en que, para el buen funcionamiento de la SAF, era preciso establecer una estrecha coordinación entre todas las direcciones con el fin de “hacer que las relaciones entre la población y el territorio sean de tal modo favorables, que se obtenga una alta producción del territorio y una floreciente evolución de la población” (Gamio, 1918: 12).

En los planteamientos de Molina Enríquez se destacaba la íntima relación existente entre la pobla-

ción y el territorio. Para él, la sociedad mexicana de su tiempo se componía de tres principales conjuntos étnicos, los criollos, los indios y los mestizos, que se distinguían, entre otros rasgos, por su origen, parentesco, condiciones de vida, formas de organización, ocupaciones, propósitos y aspiraciones. Las diferencias más radicales entre esos grupos eran los distintos sistemas de usufructo de los recursos naturales y de tenencia de la tierra. La segmentación social estaba directamente correlacionada con la gran concentración de tierra y poder por parte de criollos y mestizos, que se había exacerbado con el despojo de terrenos tanto a mestizos como a pueblos de indios por la falta de títulos de propiedad. Su actividad de abogado, juez y notario en el Estado de México le había permitido a don Andrés conocer los mecanismos que se empleaban usualmente para concentrar la propiedad, entre ellos, la confiscación legalizada que realizaban los demandantes de terrenos baldíos (Molina, 1909). Sus artículos periodísticos y cátedras en el Departamento de Etnografía del Museo Nacional fueron trazando la precisa radiografía de la situación social de México (Carmona, 2017). El impacto de sus interpretaciones jurídicas se manifestó con mayor amplitud en las legislaciones agrarias del 6 de enero de 1915, y en el artículo 27 de la Constitución. Así mismo, influyó en el ámbito político al convertirse, en la Dirección Agraria de la Secretaría de Fomento a partir de 1917.

Los problemas a resolver no eran sencillos, ni exclusivamente de orden técnico. Liquidar las grandes concentraciones de territorio, fraccionarlas y convertirlas en propiedad privada no sólo presentaría resistencia por parte de los propietarios criollos o mestizos, sino también por parte de las agrupaciones indígenas. En el país se presentaban casi todos los grados de evolución en la forma de ejercer los derechos territoriales, por lo que era necesario establecer estrategias diferenciales para unificar tales derechos. Sólo así se alcanzaría la fase más evolucionada de la relación jurídica con la tierra, consistente en que todos llegaran a ser propietarios individuales.

¿Quién podría llevar a cabo tal proyecto? En 1909, Molina Enríquez no quería mencionar ningún

partido político, así que prefirió atribuirle a la entidad de los mestizos la responsabilidad de dirigir estas acciones en beneficio de la patria. El mestizo era el único que, desde una posición subordinada, había logrado integrar “un ideal común” —origen, religión, lengua, costumbres y aspiraciones— a partir de la dominación española hasta la restauración de la república. A este proyecto de nación se habían ido sumando otras agrupaciones. Don Andrés incluía en el concepto de *patria* tanto la “unidad del ideal común” como los lazos jurídicos de una población con su territorio. El ideal común es precisamente una fuerza integradora de las diversas “razas” que mantiene la cohesión interna, organiza sus funciones, perfecciona la diferenciación interna y las defiende del exterior.<sup>6</sup>

Bajo esta concepción, las agrupaciones indígenas son patrias. Pero entre ellas pervive la heterogeneidad, una muy desigual dispersión en el territorio nacional y al interior de algunos pueblos hay una clara falta de cohesión. Estas divisiones internas han sido una de las causas de su debilidad y del dominio político al que se les ha sujetado. En estas agrupaciones también hay una gran diversidad en las formas de tenencia de la tierra: indígenas que no la tienen, jornaleros, los forzados a migrar y abandonar su territorio, así como los que mantuvieron un sistema de propiedad comunal. Esta fragmentación exigía que la Dirección Agraria adoptara medidas diferenciales: “respetar, en una acción inicial, ciertas formas tradicionales de gran importancia para la comunidad, como su organización de gobierno local [...] recomienda una primera etapa de posesión condicionada de la tierra, durante la cual no se les permitirá venderla, antes de llegar a la propiedad privada incondicional” (Bonfil, 1967: 226).

A diferencia de los liberales decimonónicos, Molina Enríquez propuso una medida transitoria: mantener una forma de propiedad colectiva, amparada en que la nación mexicana es la propietaria de la tierra y de las aguas. De esta forma se dejó abierta la posibilidad de que los pueblos indios legalizaran sus tierras comuna-

les. Los códigos y los títulos primordiales producidos durante los dos primeros siglos de la vida colonial fueron algunos de los instrumentos que los pueblos utilizaron para demostrar la posesión de sus tierras.

También consideró que había que unificar las costumbres y el lenguaje de la raza indígena. Consistente con sus planteamientos relativos a la integración, era deber del Estado fortalecer la enseñanza del español y para tal fin debía crear escuelas específicas. Este aprendizaje era tan sólo una parte del proceso de “evolución” y no necesariamente significaba sustituir las lenguas de los pueblos. Contrariamente a lo expresado por las autoridades educativas, Molina Enríquez calificó de “utopía criolla”, e incluso consideraba un criterio anacrónico, pretender que la acción civilizadora del programa de Instrucción Rudimentaria bastaba para modificar las condiciones de la raza indígena. De poco servía castellanizar si con ello se mantendría su aislamiento cultural y productivo. Complemento necesario era la puesta en práctica de otras medidas en materia agraria y cultural para lograr que los indígenas se sumaran al ideal patrio abandonado por los mestizos (Molina, 1909: 326).

### Las lenguas en la Dirección de Arqueología y Etnografía

Antes de encabezar la DAE en la Secretaría de Fomento, Manuel Gamio había expuesto planteamientos del todo coincidentes con los formulados por Molina Enríquez. Gamio reconocía la existencia de las patrias indígenas en el interior del país, el derecho a poseer sus tierras, a respetar sus formas de organización y a procurar su desarrollo económico e intelectual. Consideraba también que mientras permanecieran aisladas y sin una articulación orgánica en la patria común, se perjudicaban todas las partes al mantener las condiciones de desigualdad que propician luchas y desgarramientos internos. Por ello, era preciso que “el acuerdo que se verifique sea proporcionalmente benéfico a las partes contratantes y no sólo a los elementos de la raza blanca, como ha sucedido hasta hoy” (Gamio, 1916: 308).

<sup>6</sup> Molina se admite deudor de Spencer en esta concepción orgánica del cuerpo social. Véase Molina (1909: 272-290).

El legítimo interés académico de la antropología de conocer las culturas debía tener también los efectos políticos deseados. La DAE debía proporcionar la información sobre cómo se constituyen las patrias chicas, los motivos por los que mantienen sus formas ancestrales de vida, así como sus resistencias y hasta rechazos a ampliar sus modos de intercambio más allá de sus respectivas regiones. Los gobiernos anteriores al de 1917 no habían cumplido con la responsabilidad de conocer a sus gobernados y esta grave omisión se debía subsanar. El propósito de la DAE sería, justamente, llenar este vacío a través del estudio a fondo de la cultura material e intelectual de los pueblos indígenas, así como de sus respectivos idiomas, principal soporte de su identidad. Para la elaboración del primer proyecto “La población del Valle de Teotihuacán”, Gamio se inspiró en las enseñanzas de Franz Boas (1858-1942), su maestro, quien rechazaba el vínculo entre progreso tecnológico, raza y evolución cultural. Las distintas culturas no tienen un estado evolutivo al cual aspirar —aspecto en el que Gamio disienta de Molina Enríquez— y no hay formas superiores o atrasadas de cultura. Las diferencias tendrían que buscarse en las dinámicas regionales, en las relaciones e intercambios existentes entre los pueblos a lo largo de la ocupación de un territorio dado y en los conocimientos cristalizados en cada uno de los idiomas. De aquí la urgencia de coleccionar el acervo folklórico de cada pueblo indígena amenazado de desaparecer o transformarse debido al avasallamiento de español y del capitalismo (Gamio, 1942).

El proyecto sobre Teotihuacán muestra cómo Gamio delinea el estudio de los pueblos indígenas desde un enfoque integral y establece cuáles son los temas lingüísticos pertinentes. En analogía con las investigaciones arqueológicas, decide realizar la estratigrafía de las lenguas que se han hablado en la región de Teotihuacán. Distingue tres periodos con preguntas acotadas: para el precolombino, cuáles eran los idiomas que probablemente se hablaron; para la dominación colonial, cómo fue la evolución de los idiomas indígenas, la del español, así como las modalidades del contacto y fusión de ambas lenguas; para el si-

glo XIX, se buscaría identificar las causas de la decadencia de los idiomas indígenas y su sustitución por el español. Además de esta visión diacrónica, en la dimensión sincrónica abre todo un abanico de temas que van desde la descripción estructural de la lengua (características gramaticales y fonéticas de los idiomas), las manifestaciones discursivas de carácter estético, lúdico, religioso y de cortesía, hasta la gama de tradiciones verbales fraguadas en el folklore (Gamio, 1918).

Seguramente en la formulación de este plan participó Pablo González Casanova (1889-1936), quien luego de hacer sus estudios de filología en Alemania regresó a México y trabajaba como periodista, traductor e investigador en el Museo Nacional de Arqueología, junto con otros estudiosos del náhuatl y del otomí (Hernández, 1977). González Casanova se integró al equipo de Gamio en 1917, convencido de que el trabajo filológico constituía una valiosa veta para conocer a profundidad la cosmovisión de los pueblos indígenas:

El propósito primordial de la filología [es] estudiar e interpretar la lengua incomprendible para franquear el acceso al etnólogo o permitir hablar al pasado y arrancar su secreto a los signos silenciosos de una estructura ilegible, para dejar abierto el campo al investigador de una época dada, de las manifestaciones mentales y de la vida histórica y social de un pueblo determinado. [La filología] ilumina las sendas oscuras de las migraciones y repartición de los pueblos, remontarse hasta las fuentes primeras de sus lenguas, sino que también como ninguna otra de las ciencias históricas o sociales, permite una visión clara y precisa en la mentalidad y espíritu de los pueblos, porque penetrando en los dominios más íntimos de su carácter e inteligencia, sigue paso a paso su desenvolvimiento psicológico y desnuda, por decirlo así, toda el alma de un pueblo, para lanzar con voz poderosa el *gnothi seauton* que tanto importa a los pueblos como a los individuos que ambicionan determinar su destino por sí mismos (González Casanova, 1918).

Desde la perspectiva de sus contemporáneos, González Casanova era digno de reconocimiento porque en sus trabajos sobre el náhuatl de la región de Teotihuacán hacía uso de métodos novedosos,

tanto para la conformación de acervos relativos a la tradición oral, como para los estudios fonológicos y morfológicos que realizó sobre esos documentos, contribuyendo con este tipo de investigaciones al “más puro nacionalismo” (Mena, 1918: 209).

Para nosotros, con la participación de González Casanova en la DAE se inauguró la profesionalización de lingüística y la filología en México. Sus investigaciones iniciaron una lingüística, indigenista e hispanista, con una orientación descriptiva de las variantes de cada idioma hablado por indígenas y mestizos. A diferencia de los trabajos realizados en la segunda década del siglo XX en la Academia Mexicana de la Lengua, los de González no tuvieron finalidades normativas, sino que consignaron las improntas del contacto entre el español y el náhuatl a lo largo de los siglos de intercambios entre sus hablantes. Respecto de los estudiosos de las lenguas indígenas, interesados en la clasificación de las familias lingüísticas con criterios morfológicos, el investigador de la DAE demandó una mayor precisión fonética para comprender las diferencias entre los dialectos, antes de pasar a la comparación con las lenguas vecinas, tal como era el procedimiento de la lingüística histórica. Finalmente, las líneas de sus investigaciones influyeron en los proyectos de dialectología del español de México que más tarde se desarrollaron en el marco del Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la UNAM y en la Sociedad Folklórica de México.

En 1917, la apertura hacia el estudio de las lenguas indígenas como el resultado de la historia de poblaciones en relaciones diferenciales con los hispanohablantes, dado que se restringía al ámbito académico, no modificó el carácter obligatorio de la enseñanza de la lengua nacional en la escuela pública. Nunca se sabrá qué consecuencias habría tenido en la vitalidad de las lenguas el proyecto de dejar a los municipios la responsabilidad de establecer sus propios contenidos educativos con la sola obligación de coordinarlos con los objetivos generales de la nación.

## Bibliografía

- ALTAMIRANO, Ignacio Manuel, 1989a [1882], “Instrucción pública, generalización del idioma castellano”, en *Obras completas XV. Escritos sobre Educación*, t. I, México, Conaculta, pp. 200-210.
- \_\_\_\_ (1989b) [1882], “Instrucción pública. La enseñanza popular desde la Independencia. Necesidad de una lengua nacional. Peligros de no establecerla”, en *Obras completas XV. Escritos sobre Educación*, t. I, México, Conaculta, pp. 211-219.
- \_\_\_\_ (1989c) [1882], “Instrucción pública. Medios para generalizar el español. Instrucción obligatoria. Facultad de organizarla. Penas. Los maestros actuales. El contacto de las razas. Conocimiento de los idiomas locales. Reglamentación”, en *Obras completas XV. Escritos sobre Educación*, t. I, México, Conaculta, pp. 220-227.
- ARNAUT SALGADO, Alberto (1998), *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización educativa, 1889-1994*, México, Centro de Estudios Sociológicos-Colmex.
- BARRIGA P., Francisco (coord.) (2009), *El filólogo de Tlaxiaco. Un homenaje académico a Francisco Belmar*, México, INAH.
- BELMAR, Francisco (2011) [1921], *Glotología indígena mexicana. Estudio comparativo y clasificación de las lenguas de México*, México, INAH.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1967), “Andrés Molina Enríquez y la Sociedad Indianista Mexicana. El indigenismo en vísperas de la revolución”, en *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, t. XVIII, México, SEP, pp. 217-232.
- CARMONA DÁVILA, Doralicia (2017), “Molina Enríquez, Andrés (1868-1940)”, en *Memoria Política de México*, recuperado de: <<http://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/MEA68.html>>, consultada el 27 enero de 2017.
- CIFUENTES, Bárbara, y Guadalupe LANDAU (2009), “Continuidad e innovación en los estudios sobre las lenguas indígenas”, en Francisco Barriga (coord.), *El filólogo de Tlaxiaco. Un homenaje académico a Francisco Belmar*, México, INAH, pp. 17-28.
- Debates del Congreso de Nacional de Instrucción Pública* (1889), México, Imprenta El Partido Liberal.
- DÍAZ DE LEÓN, Francisco (1911a), “Los problemas de la enseñanza elemental a las razas indígenas”, *Boletín de la Sociedad Indianista Mexicana*, t. II, núm. 8, agosto, pp. 54-57 y núm. 9, septiembre, pp. 70-77.

- \_\_\_\_ (1911b), *El concepto de indianismo*, México, Tip. de la Viuda de F. Díaz de León.
- \_\_\_\_ (1911), *Estatutos de la Sociedad Indianista Jalisciense*, Guadalajara, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios del Estado.
- GAMIO, Manuel (1916), *Forjando patria*, México, Tipografía Cunill & Escobar.
- \_\_\_\_ (1918), *Programa de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos*. Secretaría de Fomento, México, Oficina Impresora de la Secretaría de Hacienda. Departamento de Fomento.
- \_\_\_\_ (1942), “Franz Boas en México”, *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948)*, vol. 6, núm. 1/3, pp. 35-42.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (1918), “Las Lenguas indígenas y su estudio”, *El Universal*, México, 26 de mayo de 1918.
- \_\_\_\_ (1977), *Estudios de lingüística y filología nahuas*. Edición y estudio introductorio Ascensión H. de León-Portilla, México, UNAM.
- GRANJA CASTRO, Josefina (2010), “Proceso de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, recuperado de: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005)>, consultada el 15 de enero de 2017.
- HERNÁNDEZ DE LEÓN-PORTILLA, Ascensión (1977), “Estudio introductorio”, en Pablo González Casanova, *Estudios de lingüística y filología nahuas*, México, UNAM.
- Informe SEP, Bellas Artes* (1911), t. XVII, abril-mayo.
- LEMPÉRIÈRE, Annick (1994), “La formación de las élites liberales en el México del siglo XIX: Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 30, pp. 57-94.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (1992), “La educación en el porfiriato”, en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, pp. 105-143.
- MENA, Ramón (1918), “Lingüística y glotología nacionales”, *Boletín de la Sociedad de Geografía y Estadística de la República Mexicana*, 5ª época, t. VIII, julio-agosto, pp. 205-209.
- MENESES M., Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales de México. 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana.
- MOLINA ENRÍQUEZ, Andrés (1909), *Los grandes problemas nacionales*, México, Imprenta de A. Carranza e Hijos.
- OROZCO Y BERRA, Manuel (1864), *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México*, México, Impr. de J. M. Andrade y F. Escalante.
- PALAVICINI, Félix (1911), “La federación y la escuela”, *Boletín de la Sociedad Indianista Mexicana*, t. I, pp. 95-99.
- \_\_\_\_ (1916), *La patria por la escuela*, México, Linotipografía Artística.
- \_\_\_\_ (1923), “La Federación y la escuela”, en *Problemas de educación*, Valencia, F. Sempere y Compañía Editores.
- \_\_\_\_ (2014), *Historia de la Constitución del 1917*, México, Ediciones Mesa Directiva, Cámara de Diputados LXII Legislatura.
- PANI, Alberto J. (1912), “La instrucción rudimentaria en la república” [facsimil], recuperado de: <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2833/3.pdf>>, consultada el 10 de enero de 2017.
- PIMENTEL, Francisco (1903), “Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México o Tratado de filología mexicana (1862-1875)”, en *Obras completas de Francisco Pimentel*, México, Tipografía Económica.
- SIERRA, Justo (1919), *Discursos*, México, Herrera Hermanos Sucesores.
- \_\_\_\_ (1984), *Obras completas VII. La Educación Nacional*, México, UNAM.
- \_\_\_\_ (1991), *Obras completas VIII. El exterior*, México, UNAM.
- TORRES QUINTERO, Gregorio (1913), *La instrucción rudimentaria en la República*, México, Imprenta del Museo Nacional de Antropología e Historia.
- ZULUETA, María Cecilia (2000), “La Secretaría de Fomento y el fomento agrícola en México, 1876-1910: la inversión de una agricultura próspera que no fue”, *Mundo Agrario*, vol. 1, núm. 1, Buenos Aires, Universidad de La Plata.