

Escuelas de castellano a principios del siglo XIX en el obispado de Antequera (México): objetivos y resultados

Schools of Castilian in the Early 19th Century at the Bishopric of Antequera, Mexico: Aims and Results

Felipe Canuto

Universidad de Guanajuato, México

<https://orcid.org/0000-0002-1874-4169>

felipe.canuto@ugto.mx

Resumen: En este texto se aborda el caso de las escuelas de castellano en los pueblos de indios del obispado de Antequera a principios del siglo XIX y su objetivo de enseñar este idioma a la población e instruirla en los ‘misterios’ de la religión católica. El trabajo se basa en dos de las preguntas de un cuestionario que el obispo Antonio Bergosa y Jordán envió entre 1802-1804 a los párrocos de la diócesis y que se encuentran en relación con las lenguas que se hablaban y el funcionamiento de las escuelas.

En el cuestionario se presenta información acerca de la situación lingüística y escolar a nivel parroquia, así como las percepciones de los sacerdotes, y las que atribuyen a la población indígena, respecto de las escuelas y sus fines. En la mayoría de los casos se menciona que la pobreza y la ‘resistencia’ de las/los indígenas, así como la inasistencia de la niñez a las escuelas, no permitían que se lograra el objetivo de estas. El análisis permite observar dos formas de pensamiento ‘en oposición’ en torno a un mismo fenómeno.

Palabras clave: obispado de Antequera; población indígena; escuelas de castellano; cuestionario; México; siglo XIX.

Abstract: This text deals with the case of the Castilian language schools in the Indigenous villages of the bishopric of Antequera at the beginning of the 19th century and their objective of teaching this language to the population and instructing them in the ‘mysteries’ of the Catholic religion. The work is based on two of the questions in a questionnaire that Bishop Antonio Bergosa y Jordán sent between 1802-1804 to the parish priests of the diocese and that are in relation to the languages spoken and the functioning of the schools.

The questionnaire presents information about the linguistic and school situation at the parish level, as well as the perceptions of the priests, and those they attribute to the Indigenous population, regarding the schools and its purposes. In most cases, it is mentioned that poverty and the ‘resistance’ of the Indigenous people, as well as the non-attendance of children at school, did not allow the schools’ objective to be achieved. The analysis allows us to observe two ways of thinking ‘in opposition’ about the same phenomenon.

Keywords: bishopric of Antequera; Indigenous population; schools of Castilian; questionnaire; Mexico; 19th century.

Recibido: 24 de julio de 2023; aceptado: 27 de octubre de 2023



INDIANA 41.2 (2024): 37-58

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v41i2.37-58

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción

En este texto se aborda el proceso de castellanización que se pretendía llevar a cabo en los pueblos de indios del obispado de Antequera¹ a principios del siglo XIX por medio de las escuelas. El aprendizaje de este idioma, como paso necesario para la cabal comprensión de la religión católica, fue una prioridad de las autoridades civiles y eclesiásticas durante la Colonia, aunque las circunstancias, intereses y actores marcaron el curso de las políticas.

A partir de 1550 comenzaron a expedirse cédulas donde se mencionaba que se debía enseñar castellano a la población indígena debido a que sus idiomas no eran suficientes para expresar con propiedad los ‘misterios’ de la fe católica y a que el aprendizaje del castellano ayudaría a que se asimilaran a la policía y costumbres españolas (Tanck 1989, 701-702; 1999, 39; Garza Cuarón 1991, 692). Uno de los medios por el que se pretendió lograr este objetivo durante el virreinato fue el establecimiento de escuelas en los pueblos y en ellas se enseñaría doctrina católica y primeras letras.

En los inicios de la época colonial, la educación ‘formal’ estaba destinada a la nobleza indígena y se impartía por los frailes; en ocasiones, los hijos de los caciques eran llevados a vivir aislados en los conventos y se les instruía en la religión católica y en el aprendizaje y escritura del castellano; en el caso de las hijas, la formación estuvo dirigida al adoctrinamiento en la nueva fe y a la asimilación con el fin de que fueran madres y esposas idóneas de acuerdo con el modelo español (Gonzalbo 1990, 73-74, 80).

A lo largo de la Colonia se observa el binomio castellanización (educación) – religión. Entre las cédulas que se emitieron a finales del siglo XVII con el fin de establecer escuelas para las/los ‘naturales’, se mencionaba que las razones por las que debían aprender castellano eran, por un lado, que este idioma era el medio más eficaz para desterrar sus ‘idolatrías’ y, por otro, que podrían presentarse ante las autoridades sin que se requiriera un traductor que, a menudo, cambiaba el sentido de sus declaraciones; además, se consideraba que con esta lengua se acercaría a la cultura y sociedad españolas (Tanck 1989, 703; 2013, 156).

El argumento para enseñar castellano a la población indígena en las escuelas porque esta lengua era precisa para expresar las ‘verdades’ del catolicismo se mantuvo a lo largo de la Colonia, como ya se mencionó. A mediados del siglo XVIII se insistió en las cédulas reales en este objetivo; por lo anterior, se recomendó que se emplearan los ‘medios más suaves’ para lograrlo y se ordenó que los párrocos debían hablar la lengua de la gente de sus curatos pues, en el caso contrario, se les removería;² además, se dispuso que se pagara a los

1 En los documentos consultados se llama Antequera o Oaxaca al obispado, pero en este texto solo se menciona como Antequera para simplificar.

2 En el texto del Cuarto Concilio Mexicano se menciona lo siguiente: “[...] se ha experimentado que para enseñar a los indios la doctrina cristiana, es necesaria mucha paciencia en los párrocos y vicarios, porque se olvidan con facilidad de ella, y el único remedio son los maestros de escuela celosos que la enseñen en castellano; y los párrocos cuidarán de que todos la recen antes de la misa, especialmente los misterios, que deben saber necesariamente para salvarse, y preguntar y examinar a los niños y grandes con toda vigilancia” (1771, libro 3, tít. III, § 7, en Martínez López-Cano 2014, 179).

maestros de escuela de las cajas de comunidad o con aportaciones de los padres de familia o de los curas. En este periodo también inició la secularización de las doctrinas, la cual se encuentra en relación con la castellanización (Tanck 1989, 707; 1999, 40; 2002, 264).

A fines de la Colonia se observa un impulso al establecimiento de escuelas de primeras letras; de 1773 a 1808 abrieron 1104 escuelas en pueblos indígenas, que representaban 26% de los 4468 que había. Las intendencias de México y Michoacán eran las que contaban con los mayores porcentajes de maestros. En 1808 había escuelas en 457 pueblos de la intendencia de México y en 1821 existían núcleos de población indígena alfabetizada. Una de las dificultades que a menudo debieron superarse fue la falta de dinero para el pago de los maestros de escuela, lo cual se logró tomando de las cajas de comunidad y con pagos que hacían los padres de familia (Tanck 1989, 714; 1999, 44-45; 2002, 266; 2013, 196).

El proceso de castellanización fue diferenciado entre los sectores de la población: la nobleza indígena lo vio como una oportunidad para comunicarse con el grupo en el poder, conservando su idioma y, de este modo, servir de enlace entre los dos mundos; debido a su alfabetización, se empleó en los puestos de gobierno y sirvió de aliada de los frailes en sus labores religiosas. La obtención de cargos fue un estímulo para aprender castellano ya que se dio preferencia a quienes lo sabían, aunque también otras personas sin linaje noble accedieron a ellos por haber colaborado con los españoles (Brice 1992, 72; Tanck 1989, 704; Acevedo 1992, 26-27; Semboloni 2014, 237).

La castellanización de la población indígena, en general, no se había logrado a fines del siglo XVIII. Entre los factores que influyeron se menciona la oposición de los frailes que argumentaban que la mejor manera de enseñar la doctrina católica a las y los naturales era en sus propios idiomas; sin embargo, esta posición también era una estrategia para mantener sus privilegios e influencia (Tanck 1989, 702; Garza Cuarón 1991, 697). Otro sector que estuvo contra la castellanización era el de los españoles, sobre todo los 'notables', que consideraba que si la población indígena aprendía castellano se haría pícara y bellaca, y se socavaría el sistema de estratificación social (Brice 1992, 75-76; Acevedo 1992, 29-30). La secularización de las parroquias, la expulsión de los jesuitas y la prohibición del uso de los idiomas afectaron la situación lingüística en la Nueva España (Garza Cuarón 1991, 699).

Lo mencionado anteriormente es el contexto general en torno al establecimiento de escuelas y la castellanización de la población indígena en la Nueva España; sin embargo, en cada región, y aun a nivel local, la situación era diferente y dependía de circunstancias propias. El caso que se aborda en este texto es el del obispado de Antequera a principios del siglo XIX y presenta semejanzas y diferencias con otros, entre ellos el arzobispado de México (Tanck 1989). El proceso de asimilación de la población, el número de lenguas que se hablaban y la situación geográfica, entre otros factores, solían hacer la diferencia en Antequera.

A fines del siglo XVIII la ciudad de Antequera era el único asentamiento con mayor presencia española; en 1792 contaba con 18 000 habitantes urbanos y de ellos 12 990 no eran ‘indios’; en el resto del obispado, incluyendo el valle de Oaxaca que rodeaba la ciudad, la vida se reproducía con un fuerte ‘sabor mesoamericano’ por la continuidad de estructuras sociales, políticas y económicas indígenas (Chance 1986, 186; Romero Frizzi 1996, 208). En cuanto al número de escuelas, en 1803 se contaba con estas en 139 pueblos, 16 % de los 871 que había, y la población indígena representaba el 89 % del total de Oaxaca (Tanck 2002, 267).

Después de concluir su visita pastoral por el “vasto obispado” de Oaxaca en 1783, el obispo Gregorio Ortigosa mencionó que era “una confusión de idiomas”, pues llegaban o pasaban de 22; además, había recorrido más de 1500 lenguas por “camino ásperos, difíciles y escabrosos, y por temperamentos incómodos, desiguales y enfermos”.³ Años más tarde, un obispo posterior, Antonio Bergosa y Jordán, escribió que el número de “toscos y desconocidos idiomas” indígenas era 18 “solamente en este nuestro despoblado Obispado” (1803, 2).

La “mayor desgracia” que se padecía en el obispado era “la ignorancia de doctrina cristiana y las idolatrías en los indios”, según Gregorio Ortigosa, y aunque para extirpar el mal se había ordenado en cédulas establecer “escuelas de maestros castellanos”, este y todos los demás medios para lograr “doctrinarlos y cristianizarlos se entorpecen o no se atina con los oportunos” (1801, f. 16). Por su parte, Antonio Bergosa y Jordán expresó que la religión y el Estado se encontraban en atraso por “la falta de instrucción, civilidad y policía en los indios” debido a que no hablaban castellano (1803, 4).

La fuente y el análisis

Este trabajo tiene como fuente el *Cuestionario* (Huesca, Esparza y Castañeda 1984)⁴ con nueve preguntas que el obispo Antonio Bergosa y Jordán mandó responder a los párrocos de la diócesis entre 1802-1804 acerca de diversos asuntos, la mayoría de carácter económico. Esta investigación se centra en lo que se menciona acerca de las lenguas indígenas y las escuelas de castellano en la pregunta dos, “del idioma que se habla en la cabecera y cada uno de sus pueblos” (Cuestionario I, 1-2) y en la pregunta seis, “cuántas escuelas de castellano hay en el curato, en los pueblos, con qué dotación y si se asiste a ellas” (Cuestionario I, 1-2).

El *Cuestionario* contiene información de 59 parroquias que corresponden a Coixtlahuaca, Cuicatlán, Etlá, Ixtlán, Juchitán, Juxtlahuaca, Miahuatlán, Nochixtlán, Pochutla, Putla, Sola de Vega, Tehuantepec, Teotitlán, Teposcolula, Tlacolula, Tlaxiaco,

3 “Expediente sobre la visita hecha por el Reverendo Obispo de Oaxaca Don José Gregorio Ortigosa, de aquella diócesis” (1801). Archivo General de Indias, México 2587, legajo 2, ff. 3; 12v.

4 En adelante la obra se cita como Cuestionario, I o II, según corresponda con el volumen.

Tuxtepec, Yautepec y Zimatlán. En el documento no se menciona Antequera, villa española y sede del obispado. Las respuestas de algunos sacerdotes son breves, pero otros no se limitan a enumerar o contestar concretamente los datos que se les pide, sino proporcionan una descripción detallada de la situación que observaban y su opinión de esta, lo cual también permite realizar el análisis del fenómeno con información cualitativa.

En las dos preguntas analizadas del *Cuestionario* se buscaron variables relacionadas con vitalidad de las lenguas indígenas, así como la existencia de escuelas y quiénes intervenían en el establecimiento y funcionamiento de estas. La sistematización de los datos permitió trazar patrones donde se observa el panorama de la escolarización de la niñez indígena del obispado. Debido a que de la fuente depende la cantidad y calidad de los datos, en este caso se presentan aquellos de los que los párrocos brindaron en mayor cantidad.

Las unidades de información del *Cuestionario* que se analizaron son, en primer lugar, las escuelas que había en las cabeceras parroquiales y en sus pueblos sujetos, lo que se enseñaba en ellas y su objetivo; en segundo, la ‘dotación’ con que se contaba para pagar a los maestros y quiénes fungían como tales; finalmente, en tercero, las actitudes y acciones en torno a la educación y sus fines por parte de las autoridades religiosas y civiles, y la población indígena. Lo anterior, en su relación como un todo, permite observar los factores de los que dependía que iniciara la actividad escolar y, en su caso, continuara para llevar a cabo la tarea de castellanizar que tenían las escuelas.

Cabe mencionar que en la información que brindan los sacerdotes acerca de los asuntos citados es su percepción acerca del sistema educativo y del papel que desempeñaban en él; además, permite ‘escuchar’ las ‘opiniones’ de la población indígena, pues esta ‘se deja oír’ a partir de los textos que redactaron los párrocos. El obispo Antonio Bergosa y Jordán compartía la ideología de sus pares de su época según la cual las y los naturales debían aprender castellano y olvidar sus propias lenguas (Canuto 2021, 85); en su Pastoral del 29 de marzo de 1803 exhortó a desterrar y extinguir sus idiomas “incultos, desconocidos y pobrísimos de voces” (1803, 7) porque perjudicaban sus almas e intereses temporales y eternos.

Por lo señalado anteriormente, en las enunciaciones del clero en el *Cuestionario* se observan componentes de tipo ideológico y actitudinal (Cisternas 2017) que permiten conocer las representaciones mentales compartidas, acordes con su época, y la percepción que tenían de la población indígena. En los discursos se buscó menciones acerca de cómo se evaluaba la escuela y sus objetivos a partir de los juicios de valor y las acciones a seguir que expresaron los párrocos a título suyo y las que atribuyen a las y los naturales, lo cual permite analizar los ‘argumentos’ de ambas partes.

Los motivos de la población indígena para no cooperar para la apertura y mantenimiento de las escuelas, el desinterés por enviar a sus vástagos a instruirse en ellas y su ‘resistencia’, así como los argumentos de los párrocos en el sentido opuesto se analizan a partir de considerar las dos formas de pensamiento: la primera, la continuidad de las estructuras

indígenas que se reformulan en el contexto colonial; la segunda, la que ve en la escuela el medio para desterrar las idolatrías, catolizar efectivamente y encauzar en policía española.

Objetivos y maestros de las ‘escuelas de castellano’

De acuerdo con las respuestas que proporcionaron los párrocos al *Cuestionario*, en la mayoría de los curatos se hablaba una o más lenguas indígenas; son las menos las parroquias donde se mencionó que se hablaba castellano o que era inteligible por toda la población o un porcentaje de ella. Los idiomas que se nombraron son chinanteco, chocho, cuicateco, guapi, mazateco, mixe, mixteco, mexicano, triqui, zapoteco y zoque.

En el obispado de Antequera se hablaban once idiomas, pero no estaban delimitados por las parroquias o pueblos y respondían a las necesidades cotidianas de la población; en algunos curatos se hablaban dos o tres idiomas y en unos más las variedades eran ininteligibles, según señalan los párrocos. La diversidad lingüística era una problemática que debía resolverse debido a que impedía que las y los naturales comprendieran cabalmente la religión católica y siguieran en sus idolatrías.

La uni(cidad) lingüística y religiosa se pretendía lograr por medio de las escuelas, por lo cual a principios del siglo XIX se enseñaba a la niñez indígena la lengua castellana y se le instruía en este idioma en los ‘misterios’ de la religión católica; en algunos casos, se le iniciaba en las primeras letras. Se deseaba que las y los naturales aprendieran el castellano debido a que existía necesidad de comunicación para que fueran partícipes de “nuestras ideas y adelantamientos espirituales y temporales”, según el cura de **Itundujia** (Cuestionario I, 195). Por otra parte, en sus continuas amonestaciones, el sacerdote de **San Mateo del Mar** ponía de manifiesto

[...] la obligación que tienen de procurar que subsistan tales escuelas entre ellos para su mayor bien y que sus hijos no solamente consigan el hablar con algún despejo el castellano, y educarse con alguna más civilidad sino lo que es más principal, que se instruyan radicalmente en los misterios fundamentales de Nuestra Sagrada Religión, que es el principal objetivo de nuestro católico Monarca (Cuestionario II, 223).

En las escuelas del obispado de Antequera se pretendía lograr dos objetivos que databan de los primeros años de la Colonia: castellanizar y catolizar a la población nativa, que a casi tres siglos de dominio español seguía hablando únicamente sus idiomas e ignorando preceptos de la religión que se les había impuesto. Aunque el obispo Bergosa y Jordán no pidió en su *Cuestionario* información acerca de los vicios de las y los naturales, los curas, en general, señalaron que la embriaguez era el principal y dominante, innato, pero la idolatría era “el máximo de todos”, de acuerdo con lo que señaló el sacerdote de **Lachixío** (Cuestionario II, 205).

Por lo dicho anteriormente, las escuelas tenían la encomienda de enseñar a la población de algunos lugares como **San Francisco Cahucoa**, en la parroquia de **Teozacualco**, “los sagrados misterios de la fe” debido a que no estaba instruida en ella; el sacerdote de

esta localidad señaló que varias personas habían fallecido sin recibir ningún sacramento “por ignorar absolutamente los misterios principales de Nuestra Sagrada Religión” y aunque había acudido con el juez de territorio para que se buscara una solución, este, más bien, pretendía quitar la escuela debido a que no se obtenían resultados, pues por “la suma barbarie de este pueblo” no asistían (Cuestionario I, 156).

En **Analco** no había escuelas castellanas porque no tenían con qué mantenerlas, pero a las que temporalmente se encontraban en funciones no acudía la niñez, pues sus padres se excusaban diciendo que no podían contribuir con medio real para el pago mensual que se daba al maestro; así, la inasistencia era “la causa de que haya tanta ignorancia entre ellos, y el origen de sus supersticiones, pues como no maman la doctrina cristiana y viven en sus rancherías cuando abren los ojos no saben lo que debe saber un cristiano para salvarse” (Cuestionario I, 68).

Por otra parte, la castellanización de la niñez indígena era una “empresa dificultosísima”, como la calificó el cura de **Itundujia**. En esta parroquia, asistían a la escuela un rato por la mañana y se dedicaban a rezar la doctrina en castellano de manera atropellada y “diminuta”, pero “todo el resto del día, de la noche, de todo el año y aún toda su vida [la pasan] en hablarse en sus nativos idiomas”, de manera que su lengua no se podía amoldar “a tan veloces como distintos movimientos” (Cuestionario I, 195); por tanto, solo quienes dejaban a sus padres y pueblos “desde tiernos” podían aprender castellano. La preocupación de este párroco era cómo los indígenas se confesarían con un ministro castellano.

Sin embargo, el fin que se seguía de castellanizar a los naturales como paso para la efectiva catolización también se podía lograr sin la ayuda de las escuelas. Según asentó el sacerdote de **San Pedro Totolapan**, en su parroquia no existían escuelas ni maestros que instruyeran a la población; sin embargo, “no por esto ignoran ninguno de ellos, así grandes como pequeños, la doctrina cristiana y demás misterios de nuestra santa fe” (Cuestionario II, 296-297).

Por lo que toca a quiénes se desempeñaban como maestros en las escuelas, la situación era diferente en cada parroquia, a nivel cabecera y pueblos sujetos. A cargo de la educación de la niñez se encontraba ‘gente de razón’, estudiantes de idioma, vecinos del pueblo o alguna autoridad religiosa o civil; sin embargo, la capacidad y conocimientos de estas personas y lo que enseñaban muestran disimilitudes de un lugar a otro.

En la parroquia de **Huehuetlán** había una escuela en cada uno de los pueblos y “uno de los indios más ladinos” enseñaba la doctrina cristiana en castellano; el pago que le daban por esta labor era que sus estudiantes “en algunos ratos del día le aplican en la siembra de una milpa”. Además de la poca asistencia, “el maestro, como poco instruido, es menos lo que les puede enseñar y lo más lastimoso es no encontrar arbitrios para restablecerlas con maestro castellano; pues para esto se requería hubiera fondo de donde sacar el justo estipendio de su trabajo” (Cuestionario II, 245).

En la cabecera de **Ixcatlán**, así como en **Soyaltepeque**, las escuelas estaban a cargo de los fiscales de los pueblos quienes instruían “en castellano y sin estipendio alguno por no tener dotación” (Cuestionario II, 251). Por su parte, en todos los pueblos de la parroquia de **San Pedro Teutila** había escuelas con maestros que enseñaban la doctrina en castellano y no recibían más pago que la “dotación la que contribuyen los padres de los hijos”, excepto en la cabecera donde “nada contribuyen” (Cuestionario I, 42).

En **San Juan Ozolotepec** hacía cuatro años que no había escuelas de castellano por falta de dotación y solo en tiempo de cuaresma habían funcionado porque los cantores fungían como maestros; el párroco había convenido “buenamente” con las Repúblicas para que los vecinos, como pago, “le rocen un pedazo de tierra al maestro para su siembra de maíz” y el Justicia territorial había “ayudado con algunas cantidades cortas de dinero”. El cura había sostenido conversaciones con los padres y las Repúblicas para hacerles ver la obligación que tenían de enviar a la niñez a la escuela más tiempo que los dos o tres meses que asistían al año, cuando mucho (Cuestionario I, 130).

En otras parroquias, como en **San Mateo Peñasco**, todos los años se buscaba a un “indio castellano” que supiera leer y escribir para que fungiera como maestro, pero no recibía pago por su labor. En **Tilantongo** no había escuela y aunque el párroco acudió con el subdelegado de **Nochixtlán** para exponer el asunto, lo que este ordenó fue que un “indio” enseñara la doctrina católica en idioma mixteco, lo cual no tuvo ningún efecto. En la escuela de la cabecera de **Elotepec** se había despedido al “maestro de razón” por orden del subdelegado debido a que señaló que el pago del salario se encontraba retrasado y no había asistencia, por lo que a quienes acudían les enseñaba el fiscal y “más que el que quiere” (Cuestionario II, 202).

En **Itundujia** habían funcionado escuelas en tiempos pasados en la cabecera, **Santa Lucía**, **San Andrés** y en **Los Reyes**; a los maestros se les pagaba de los arrendamientos de las tierras de los mismos pueblos y del tercio de tributos; sin embargo, a principios del siglo XIX ya no se contaba con estos recursos, por lo que en cada pueblo lo que se hacía era “poner sino el más racional para que a más de enseñar la doctrina les hable continuamente castellano” (Cuestionario I, 198).

Por su parte, en otros pueblos los estudiantes que buscaban ordenarse a título de idioma solían desempeñarse como maestros. En **Peñoles** el sacerdote pagaba a un estudiante de mixteco para que fungiera como maestro de escuela; este era hijo de “padres españoles y pobres” que por la “muchísima escasez” de estos debió dejar el seminario, donde había estado becado, y solo aspiraba a ordenarse a título de este idioma “por carecer de toda esperanza de capellanía” (Cuestionario I, 50); por su parte, en **San Pedro Teutila** un estudiante español, originario de la ciudad de Oaxaca, que deseaba ordenarse a título de cuicateco enseñaba “al mismo tiempo la lengua castellana, y la lectura a todos aquellos que quieren” (Cuestionario I, 40).

En todos los pueblos de **Tlacoahuaya**, con excepción de Santiago Ixtaltepec, existían “escuelas en que se enseña la doctrina cristiana, idioma castellano y primeras letras”; sin embargo, en ocasiones no se podía contar con maestros aptos y el cargo recaía en personas no preparadas para la encomienda o, más aún, en “bellacos oaxaqueños” que, por su pereza, preferían ir a los pueblos a ser “maestros de picardías”. A pesar de esta y otras situaciones y de “la poca inclinación de los indios [y] de la quasi ninguna seguridad de sus fondos”, las escuelas subsistían (Cuestionario II, 292).

La ‘dotación’ para las escuelas

Respecto de las formas como se obtenían los recursos para mantener funcionando las escuelas durante cierto tiempo se pueden mencionar varias situaciones en las cabeceras parroquiales y en los pueblos sujetos. Algunos lugares donde se contaba con dinero para las escuelas eran **San Baltazar** y **Santa Catarina**, de la jurisdicción de **San Andrés Miahuatlán**. En **Ixtlán** el párroco financiaba la escuela de la cabecera y los fiscales las de los otros pueblos; el “empleo de fiscales”, y maestros, con pensión se daba a los que sabían la doctrina católica y hablar y escribir castellano y “todos [lo] admiten voluntariamente” (Cuestionario I, 71).

La posibilidad de pagar o no al maestro era causal de la apertura o el cierre de las escuelas, como sucedía en **Quiegolani**, donde cuando se tenía la “comodidad por pagar al maestro” se mantenía, pero en otros tiempos no había “dotación para ellas” (Cuestionario II, 395). En la parroquia de **Acatlán** solo existía una escuela en el pueblo de **Mazatlán** y para poder pagar el sueldo mensual del maestro “echan derrama los del gobierno” (Cuestionario II, 346).

En **San Mateo Piñas** se tomaba dinero de las cajas de comunidad para pagar al maestro cuando no se contaba con dotación y la escuela abría durante dos o tres meses, “por el tiempo del cumplimiento de la iglesia”, pues de la cabecera se enviaban 18 pesos anuales al subdelegado para este fin (Cuestionario I, 181); en cambio, en **Loxicha** no se permitía que se pagara a los maestros “de sus [cajas] comunes” y se obligaba a la gente de los pueblos a que de su bolsillo satisficiera “mensualmente la paga de los ministros que son castellanos” y enseñaban la doctrina católica a “los niños y niñas que asisten” (Cuestionario I, 173).

En otros curatos la manutención de los maestros de escuela estaba a cargo de “los vecinos”, como en **Lachixío**; en el pueblo de **San Pedro el Alto** 20 “indios” pagaban 10 pesos mensuales y “una infeliz manutención del maestro” para que hubiera escuela durante diez meses; en San Antonio también daban siete pesos “y la ración”, pero no había asistencia y, por esta razón, “son los que menos saben de la doctrina en castellano”; en **San Sebastián** la gente del pueblo pagaba cinco, seis o diez pesos, según convenían con el maestro que solía ser indígena, durante los cuatro meses que a lo más estaba en funciones la escuela; en **San Andrés** y **San Vicente** hacía “muchos años” que había

cesado la actividad escolar; por su parte, “en la cabecera tal cual año suele haber escuela por poco tiempo” (Cuestionario II, 208).

La situación en las cabeceras solía ser favorable a diferencia de los pueblos sujetos debido a que las primeras eran el centro administrativo en lo civil y lo religioso. En **Tlaxiaco**, por ejemplo, se contaba con dos escuelas: la primera estaba “destinada a los indios” y contaba con una dotación de diez pesos mensuales por determinación de la Real Hacienda, pero también asistían niños “de razón” que pagaban al maestro aparte; la segunda era para “mujeres de razón” y el pago correspondía a los padres de las niñas. A estas dos escuelas había asistencia en un “crecido número”. En los pueblos sujetos de la parroquia la situación era distinta: un “indio”, vecino del lugar, enseñaba la doctrina en castellano debido a que no se contaba con “un maestro de razón que enseñe las letras porque carecen de auxilios necesarios para mantenerlo” (Cuestionario II, 336).

En la cabecera de **Yanhuiatlán** también existían dos escuelas castellanas: la primera contaba con una dotación de 6000 pesos y con otros “500 más” para que sus réditos se invirtieran en candelas y todas las noches hubiera una procesión de estudiantes con el maestro; además, poseían una casa donde vivía este. Por su parte, la segunda no tenía dotación, pero el maestro se mantenía “con los que sus discípulos contribuyen cada semana o mensualmente”. La asistencia a ambas escuelas, “particularmente a la dotada con mucho esmero”, se debía al exhorto del teniente del territorio y del párroco para que “ambos maestros cumplan con su obligación y los niños aprovechen” (Cuestionario I, 168).

En los pueblos de **Tamazulapan** había escuelas donde enseñaban doctrina cristiana en lengua castellana y, en algunas de ellas, a leer; sin embargo, el pago del maestro siempre era escaso por la falta de dotaciones. En la cabecera parroquial, en cambio, la situación era diferente: el “común” contaba con un molino “de donde pagan al maestro seis pesos mensuales” y algunos “muy cortos comestibles”. Con todo, reconoció el sacerdote, “no es ésta la feligresía la peor doctrinada” (Cuestionario II, 255-256).

En **Chichahuaxtla** se exigía medio real a los padres cada mes, pero no todos lo daban (Cuestionario I, 188); en **Amatlán** al maestro le pagaban “los indios de su bolsillo por no haber dotación alguna” y comenzaban las clases a principios del año, pero solo duraban tres o cuatro meses (Cuestionario I, 111); en **Miahuatlán** se pagaba a los maestros de lo que se obtenía por el arrendamiento de unas tierras y lo que se tomaba “de los comunes”; sin embargo, la escuela que más duraba era la de la cabecera y no pasaba de cuatro meses (Cuestionario I, 120); en **Guichicovi** se contaba con dotación y “una ración competente”, pero “nunca se logra la asistencia a ella” (Cuestionario I, 100).

En **Santa María Ozolotepec** únicamente había escuela tres meses en la cabecera y se pagaba al maestro seis pesos mensualmente, pero en los pueblos sujetos la actividad escolar se limitaba al “tiempo de las confesiones anuales” (Cuestionario I, 133). En la parroquia de **Santa Catarina Quanaana** únicamente se contaba con “maestros de escuela castellanos” en los pueblos de **Ixtayutla** y **Amoltepeque**, pero solo durante un tiempo

debido a que “su dotación sólo [consta de] lo que se colecta entre los vecinos” (Cuestionario II, 330). En **Santo Domingo Zanatepec**, “a puras instancias” del párroco hacía poco que en **San Miguel** y **Santa María Chimalapa** tenían escuelas que “no tienen más dotación que medio real que da cada casado al principio del mes y una cortísima ración que dan diariamente al maestro”; además, el número de quienes concurrían “es cortísimo” y “en los tres pueblos restantes no las hay [escuelas] de ninguna manera” (Cuestionario I, 97).

En San José **Lachiguiri**, de la parroquia de **San Agustín Mixtepec**, le daban 16 pesos al maestro, pero en los demás pueblos solo tenían ocho y completaban el pago con “atole, tortillas, huevos y frijoles”, y en **San Lorenzo** “no tienen con que pagar al maestro” (Cuestionario I, 125). Cuando no se contaba con dotación, una posibilidad era recolectar limosna entre la población para mantener al maestro; en **Yolotepec** operaba una escuela castellana en cada pueblo de esta manera (Cuestionario II, 342). Otra posibilidad cuando no se tenía dinero era que “cada padre de familia paga por sus hijos que acuden a ellas”, como sucedía en **Zautla**, donde se contaba con “escuelas para la doctrina en castellano, leer y escribir”, aunque “pocos se aplican” (Cuestionario I, 63).

La pobreza de la población indígena se menciona recurrentemente como causal para no poder contar con un maestro que enseñara; además, a las y los naturales les “repugnaba” disponer de su dinero para un objetivo al que no eran “afectos”. El sacerdote de **Juxtlahuaca** manifestó que la feligresía de su parroquia no tenía “de dónde sacar para la paga del maestro por ser ésta una gente muy pobre que apenas adquieren para sustentarse con su trabajo” (Cuestionario I, 97).

En **Etla** no contaban con una dotación fija para las escuelas debido a que, por lo general, la gente no pagaba y “no pueden permanecer en ellas los maestros, ni hay quien las sirva” (Cuestionario I, 46). En las parroquias de **Tecomatlán** y **Teotitlán del Camino** no tenían escuelas de castellano ni fondos para ellas (Cuestionario I, 151; II, 250). En **Coixtlahuaca** tampoco contaban con fondos para el sostenimiento de la escuela castellana porque eran “muy cortos los arbitrios de estos naturales a que se agrega la indigencia de que pagan un real y medio cada casado cada un año” y les era “doloroso y repugnan señalar otra dotación” para este fin (Cuestionario I, 13).

En **Peñoles** las escuelas operaban algunos años y durante cierto tiempo debido a la pobreza de las y los naturales; el sueldo de los maestros variaba en cada lugar según la posibilidad de la población; pero no pasaba de doce pesos mensuales en “la más rica” y en “la más pobre” pagaban cuatro, y aunque los maestros asistían continuamente a las labores de enseñanza, “no todos los niños” solían acudir a las clases (Cuestionario I, 55). En **Pápalo** el sacerdote se había esforzado para que la escuela estuviera en funciones, pero “los indios no son muy afectos a ellas”; por tal motivo, no había escuela más que en la cabecera y en **Santa María** donde mejor pagaban al maestro, siete pesos al mes, que eran recaudados entre “los mismos casados” (Cuestionario I, 38).

En ocasiones, los sacerdotes ponían de sus propios recursos para pagar a los maestros o los estudiantes de idioma colaboraban para que las escuelas abrieran, como ya se mencionó; por ejemplo, el interés del cura de **Peñoles** de que se lograra el objetivo de “instruir a los pequeños en la doctrina y castellanizarlos” hacía que de su bolsillo pagara al estudiante de mixteco citado para que fungiera como maestro debido a que por la pobreza de la población no se tenía una dotación para la escuela de la cabecera (Cuestionario I, 50). El cura de **Huehuethlán** también pagaba ocho pesos al mes a un maestro indígena que sabía leer y escribir para que la escuela permaneciera en la cabecera, pero ni así conseguía que “todos concurran a ella” (Cuestionario II, 245-246). Por su parte, en la parroquia de **Teozacualco** la escuela funcionaba pocos meses y era sostenida por lo que pagaban en partes iguales la población y el sacerdote (Cuestionario I, 156).

El interés, esfuerzo y aporte de dinero por parte de los párrocos para mantener las escuelas a menudo no eran suficientes; así sucedía en **Santa Lucía Mecaltepec** donde solo permaneció un mes a causa de la pobreza de la gente que no podía aportar ni siquiera una tercera parte de lo que le correspondía y la debían al cura que puso todo el dinero (Cuestionario II, 381). En **Huautla** tampoco tenían dotación, por lo que el párroco y los fiscales aportaban para el pago del maestro (Cuestionario II, 232). En **Tecomaxtlahuaca** no había escuelas en toda la doctrina; el sacerdote estableció una en la cabecera, pero apenas permaneció seis meses (Cuestionario I, 108).

Otras situaciones en torno a las escuelas

A la falta de fondos para las escuelas, se sumaba el desinterés de la población indígena por enviar a sus descendientes a la escuela, según los informes de los párrocos. La inasistencia de la niñez era recurrente, pero “en tiempos de siembras y de levantar las cosechas es más notable la falta de concurrencia”, como sucedía en **Tamazulapan** (Cuestionario II, 256). Otro caso semejante era el de **Teposcolula** donde se contaba únicamente con una escuela en la cabecera, la cual estaba “a cargo de un vecino de este pueblo” a quien le pagaba “el común” 60 pesos, pero “flaquea su asistencia en el tiempo de milpas por ocuparlos sus padres en el trabajo de ellas” (Cuestionario I, 274). En **Quiechapa**, además de que la escuela se mantenía únicamente en la cabecera, cuando llegaba el tiempo de la cosecha la gente llevaba a sus vástagos para que cuidaran las milpas “y con este motivo quitan hasta las mujercitas”, por lo cual cesaba la actividad escolar al cabo de unos meses (Cuestionario II, 392).

Los casos como los anteriores se repiten de un lugar a otro, pues el ciclo agrícola era un factor que también determinaba el periodo escolar. En los pueblos de **Teococuilco**, todos los años a partir de enero iniciaban las escuelas después de que la gente llegaba a un arreglo con el maestro debido a que no contaban con ninguna dotación; sin embargo, la enseñanza duraba “cuando más hasta el principio de agua [la temporada de lluvias], porque alegan que tienen que trabajar” (Cuestionario I, 75). Por otro lado, parece que la inasistencia era una constante, independientemente de la época de trabajo en el campo;

el sacerdote de **Santa Cruz Mixtepec** mencionó que era “corriente que en donde hay cien niños solo asisten a ella diez” y este era un “pecado general” en los pueblos donde había administrado (Cuestionario II, 401).

Otra situación más que se menciona en torno a las escuelas, y por las cuales no operaban y no había asistencia, era el desinterés de la población por enviar a sus descendientes; los curas señalaban que lo anterior se debía a la ‘resistencia’ de las y los naturales y debían forzar a que los obedecieran. En **Pápalo**, además de que en tiempo de labores agrícolas no asistían a la escuela, los padres “inventan que salga el maestro”, aunque el bien que les ofrecía la educación se los había hecho ver el párroco “con razones casi de bulto” (Cuestionario I, 38).

En la misma línea se encuentra el sacerdote de **Teutila** quien menciona que en todos los pueblos de este curato había “escuelas con maestros” que enseñaban la doctrina en idioma castellano y eran pagados por los padres de quienes asistían; en ese tiempo, el estudiante español citado que quería ordenarse a título de idioma cuicateco enseñaba castellano y a leer; sin embargo, “solo a fuerza de rigor” que ejercía el sacerdote se conseguía que acudieran, aunque toleraba “sus imprudencias originadas de su rusticidad” (Cuestionario I, 40).

De acuerdo con lo que escribió el sacerdote de **Tejupan**, solo en la cabecera parroquial se contaba con una escuela para la que él, de su peculio, disponía de 100 pesos anuales como dotación y estaba a cargo de un estudiante de idioma. En los pueblos sujetos de esta parroquia, “a pesar de las varias diligencias que ha hecho el exponente no he podido conseguir el que hay escuela aun ayudando con pagar de su peculio alguna cosa al efecto” (Cuestionario II, 265).

Otro cura que se empeñaba en “procurar” que hubiera escuelas en su parroquia era el de **Teozacualco**; él señala que había sido en vano su intención de establecerlas en los pueblos debido a que “se pretexta que no hay fondos de donde sacar sus dotaciones”, pero que la gente sí tenían recursos, pues “sacrifican a la embriaguez ocho o diez reales mensuales”; en cambio, “para educar a sus hijos y sacarlos de la idiotez en que se hallan ¿no ha de haber un real cada mes? pues con igual cantidad que diese cada casado podían mantenerse escuelas castellanas en casi todos los pueblos del curato” (Cuestionario I, 156).

Sin embargo, la perseverancia de los párrocos tenía un límite: el de **Cuicatlán** había decidido establecer una escuela desde su llegada y ser él mismo el maestro: enseñaba por las tardes doctrina a las niñas y la oración a los niños con el fin de que no pretextaran sus padres que debían ir a trabajar durante el día. A pesar de su “inmensa solicitud” solo logró que asistieran durante un tiempo y luego “fue forzoso desertar de mi buen deseo” debido a que dejaron de acudir. Posteriormente se estableció una escuela de primeras letras donde “concurren voluntariamente los que sus padres procuran la enseñanza de los hijos”, pero estos “son bien pocos” (Cuestionario I, 26-27).

Según la opinión de varios sacerdotes, la posición de la población indígena ante las escuelas era de “mayor abandono” a pesar de las cédulas reales; no había asistencia de “los muchachos” ni aunque se valieran de “los mayores esfuerzos” y de los subdelegados o de los justicias; la mayoría de quienes sí acudían iban a la fuerza, “a costa de muchas reconvenciones” y “continuos reclamos”, y nunca “les faltan pretextos y excusas” para evadirse; además, los padres “poco o ningún cuidado ponen para la enseñanza e instrucción de sus hijos” y, debido a que a “fuerzas de instancias” pagaban a los maestros, no era probable que “sujetos de respeto” pudieran ejercer este cargo.

Una manera como la población indígena ejercía ‘resistencia’ a la escuela era haciendo caso omiso a que ordenaban los sacerdotes, justicias y subdelegados, como sucedía en **Santa María Asunción Ecatepec** donde no había escuela en ningún pueblo de la doctrina pese “de haber instado [el cura] sobre el particular en todos los pueblos pero como son llevados de sus dictámenes no admiten los de otro” (Cuestionario II, 364).

En **Yolox** el cura había establecido escuelas “a pesar de su resistencia” y a los maestros les pagaba medio real mensualmente cada casado, pero debido a que se la gente se iba a vivir por temporadas a otros ranchos las escuelas no eran permanentes, y aun en el caso de estuvieran en sus pueblos “nunca les faltan pretextos para suspenderlas”; a pesar de que el sacerdote se empeñaba en mantener en operación las escuelas, lo desairaban “porque al fin se ha de hacer lo que ellos quieren” (Cuestionario I, 80-81).

En **Jalapa** se contaba con dos escuelas cuyos maestros eran “indios fiscales que hablan medianamente castilla y enseñan la doctrina solamente en castellano” y sus estudiantes les pagaban cultivando su milpa, pues en esta parroquia no admitían “maestro español por la pobreza” ni permitían que se tomara dinero de su caja de común. Debido a la inasistencia de la niñez, el cura llamaba “por el padrón” y castigaba “a los más omisos y les enseño el castellano comenzando las partes integrales del cuerpo humano, y los demás objetos que comúnmente [son] más visibles y manifiestos para ellos”; sin embargo, la población indígena de esta parroquia demostraba

[...] una total repugnancia del castellano del mismo modo que a los castellanos repugna su idioma y solamente con providencias de algún rigor se podrá conseguir lo que se desea y por todos estos motivos no quieren maestro de escuela español y cuando lo tienen lo capitulan justa o injustamente (Cuestionario II, 356-357).

Un caso que se menciona con más detalles respecto de la ‘resistencia’ indígena es el que sucedió en **San Mateo del Mar**. En esta parroquia tampoco se contaba con escuela “por la renuncia que siempre han mostrado y muestran estos naturales a que se les pongan maestros que no sean nativos a sus hijos” y se valían de “frívolos pretextos para argumentar su conocida resistencia a las órdenes de los señores justicias mayores” (Cuestionario II, 223).

A esta parroquia llegó un español y se presentó ante la República con la orden del alcalde mayor para que se le reconociera y recibiera como maestro de escuela y se le asignara un estipendio por su trabajo, previo dictamen y aprobación del cura. La

gente se reunió en cabildo y respondió con un rotundo no a la petición, por lo que el maestro fue con el sacerdote para solicitar su intervención; este hizo lo posible para que lo admitieran en su cargo “y aunque no se atrevieron a decirme cara a cara que no querían por haberles predicado antes un rato sobre la subordinación y obediencia que debían protestar prestar a las reales órdenes del Rey y a sus maestros que los gobiernan en su real nombre”, pidieron que se les otorgaran dos meses para “poder trabajar en la fábrica material de la iglesia porque ellos decían se les pasaba el mejor tiempo” y después abrirían la escuela.

La petición anterior fue aceptada por el alcalde mayor y el sacerdote, pero este último pronto se dio cuenta de que “todo era falso pues hasta el día [de hoy] la Iglesia se está como estaba” y por este motivo reconvino a los “indios” para que trabajaran en la reparación de la iglesia o de inmediato iniciara la escuela, lo cual hicieron; sin embargo, pusieron de “escuelero” a un “indio” del pueblo que viendo que su salario asignado de \$4 no era suficiente para mantenerse y, además de que el pago era poco “le hacían droga” (se lo adeudaban), se vio obligado a renunciar a su nuevo oficio (Cuestionario II, 223-224).

La razón más señalada por la cual los indígenas no querían enviar a sus hijos a la escuela “ni en castellano ni en idioma [indio]” era la pobreza; sin embargo, esta situación se debía más “a causa de la repugnancia de todos [...] y la desidia y aborrecimiento con que la miran”, según señaló el cura de **Achiutla**; además, las y los naturales habían dicho que si pagaban al maestro no pagarían el tributo ni las obvenciones (Cuestionario II, 304). En **San Mateo Peñasco** “el maestro indio, las Justicias, los muchachos indios, [son] todos repugnantes al castellano como se deja ver de dos siglos y ochenta y dos años acá” (Cuestionario II, 324).

En **San Mateo Río Hondo** las escuelas comenzaban su actividad en la cabecera y los pueblos sujetos al inicio del año y no duraban más de cuatro meses; a los maestros les pagaban los padres y el subdelegado, pero “toda esta gente mira con bastante horror y repugnancia la enseñanza de la ley de Dios y por lo mismo asisten a la escuela a fuerza y de reconveniones” (Cuestionario I, 139). En **Coatlán** las escuelas no contaban con rentas, pero la gente y el subdelegado ponían su contribución para pagar al maestro, “pero los indios nunca quieren mandar a sus hijos ni aun con la amenaza y rigor” (Cuestionario I, 114).

A la ‘resistencia’ de la población indígena se sumaba en ocasiones la de alguna autoridad. El sacerdote de **Achiutla** relata que cuando ministraba en el “curato del Mar” precisó que se tuvieran escuelas, pero el alcalde mayor replicó que lo primero era obedecer al rey y pagar los tributos “que ir a perder el tiempo a la escuela”. En la disputa entre ambos, el alcalde argumentó que no se debían tomar las órdenes reales “tan a la letra” porque “los indios más necesitaban del trabajo de sus hijos en sus casas, que el que fueran letrados”; además, señaló, de lo primero ganaban más el rey y el párroco; de lo segundo, resultaban perjudicados porque “el indio en teniendo cuatro letras sólo le sirven para forjar capítulos contra su Cura y Alcalde Mayor” (Cuestionario II, 304).

Y en lo anterior concordaba el cura de **Pápalo** que señaló que había quienes aprovechaban la enseñanza que se les brindaba en las escuelas para sus propios intereses, pues comenzaban a protestar y rebelarse. Entre quienes asistían a la escuela, que era un número bajo debido a que “no son los indios muy querendones”, se encontraban “algunos [que] se aplican a leer y escribir para satisfacer a la pasión de capituleros porque rabian” (Cuestionario I, 38).

A la ‘resistencia’, la falta de dinero para el pago de los maestros, la inasistencia en tiempo de labores del campo y las diferencias entre las cabeceras y pueblos sujetos se sumaban factores particulares de las localidades. En la cabecera y los pueblos de **Nexapa** sí mantenían “de mancomún” sus “escuelas castellanas” y la niñez sí asistía; la excepción era San Juan que no contaba con escuela por ser lugar de poca población y, además, no se podía encontrar un “sujeto [maestro] que sufra el territorio, situación o soledad” (Cuestionario II, 389).

En **Petapa** solo había una escuela en la cabecera que era sostenida “a ciencia y paciencia” y “jamás han pasado de diez o doce los niños que la asisten”; la elección del maestro se realizaba sin la intervención del párroco y no se escogía al “más proporcionado”, como el que en ese entonces fungía como “escuelero” que, además de que “no puede ser mejor en lo moral”, era hablante nativo del idioma del lugar; por tanto, “es muy natural que hable en su dialecto propio a los que le frecuentan, y que estos nada aprenden el castellano” (Cuestionario I, 88).

Por lo anterior, el cura de **Petapa** planteó una situación ideal para que su feligresía se hallara “sin duda en el mejor estado”: que se le diera la importancia que requería el proyecto de castellanizar a la población indígena, se “tuviera mayor celo” para que la niñez asistiera a la escuela y que se eligiera y nombrara un “escuelero” con su aprobación y conocimiento. Como se vio, la realidad de esta parroquia era lo contraria a que el sacerdote señaló, pues a pesar de su “sumo trabajo”, no se lograba “adelantar en los caminos de la salud” (Cuestionario I, 87).

Discusión final

La situación escolar que se observaba a principios del siglo XIX en el obispado de Antequera era similar a la del arzobispado de México a mediados del XVIII ya que, de acuerdo con los franciscanos que ministraban en este último, en la mayoría de las parroquias se presentaban dificultades para llevar a cabo el programa educativo debido a la “resistencia” de los indígenas al aprendizaje del castellano porque consideraban que era una imposición, su “repugnancia” a la escuela y la “renuencia” a conservarla con “pretextos frívolos”; además, la niñez no asistía a causa de la pobreza de sus padres, el trabajo que cumplían en su casa o en el campo e, incluso, su retención por parte de las autoridades indias para exigir el pago del tributo (Tanck 1989, 716-718).

En lo que toca a los informes de los párrocos del obispado de Antequera, se insistía en que la población india no había sido castellanizada y, por esta razón, continuaba

ignorando ciertos principios fundamentales del catolicismo. Para el obispo Bergosa y Jordán nada era “más conducente para esta inteligencia [de la religión] que la inteligencia y el uso del castellano” (1803, 11); por tanto, se encomendó a las escuelas esta doble tarea en un contexto donde su apertura y continuidad se veían condicionadas por diversos factores, entre los que se señalan tres de manera recurrente, semejantes a los que mencionaron para el arzobispado de México: la resistencia de las/os naturales a los objetivos de la escuela, la pobreza de esta población y, como resultado, la inasistencia de la niñez o que solamente acudiera durante algunos meses al año.

Con base en lo que señalan los sacerdotes se analizan las formas de pensamiento en oposición que, en ciertos lugares y circunstancias, pasaban a la confrontación. Debido a que la fuente analizada para este trabajo es el discurso de la percepción de los párrocos acerca del tema, en esta discusión se toman como referencia, por un lado, lo que estos señalaban acerca de la justificación de las escuelas de castellano y la aplicación de las leyes en la materia como la posición del clero y, por otro, los factores que citan para que no operaran ni asistieran a ellas como la (re)acción de la población india a estas disposiciones como actante de sus propias realidades a partir de sus razones.

Para lo anterior se debe tomar en cuenta la permanencia de la cultura indígena en Oaxaca, lo cual no se debió a que esta población viviera en una región aislada y marginada económicamente, sino a que se requería de la economía tradicional para que la sociedad colonial funcionara; además, solo se integró parcialmente al creciente sistema capitalista mundial y esta situación de alguna manera reforzó su identidad. La conformación de la sociedad indígena y la tenencia de la tierra, a la cual los españoles no pudieron controlar como sucedía en otros lugares, permitieron que se mantuvieron las costumbres y organización comunitaria que dio presencia a las/los indígenas en los ámbitos sociales, económicos y políticos (Chance 1986, 187; Taylor 1998, 10; Reina 2004, 59).

En lo que toca en particular a la ritualidad, durante la Colonia los frailes no lograron sustituir con éxito ciertas formas de organización política y social prehispánicas, lo cual sería un factor que permitiría explicar la persistencia idolátrica, pues los sistemas religiosos representaban un lazo de identidad y organización sólido (Lara 2016, 51). Otro de los factores señalados para mantener o no la idolatría fue la cercanía a los centros administrativos y religiosos, y a un mayor control por parte de las autoridades civiles y eclesiásticas, pues los párrocos consideraban que cuanto más lejos o cerca de ellos se encontraran las/los naturales mayor o menor era su barbarie.

A partir de lo anterior, en el sentido de la continuidad de la cultura indígena, se discute acerca de dos pensamientos en oposición: el de los sacerdotes que ven en la escuela el medio para lograr el objetivo de castellanizar y convertir plenamente a las/los naturales al catolicismo, y la de estas/os que consideran que no requieren aprender un idioma sin utilidad en su vida cotidiana ni necesitan una reevangelización, pues ya son también cristianas/os y parte de la iglesia; por tanto, no tiene sentido enviar a sus hijas/os a la escuela a adquirir conocimientos

que no les sirven o ya poseen. La puesta en marcha de las escuelas y la manutención de los maestros opuso también a las partes en otra categoría cultural: la acumulación de bienes materiales y dinero frente a la posesión de únicamente lo necesario para vivir, llamadas en occidente riqueza y pobreza, pero que no formaban parte de la ‘mentalidad india’.

La primera oposición es, entonces, la relativa al objetivo de la escuela: castellanizar y enseñar la doctrina católica como modo de extirpar todo indicio y recuerdo de la ‘idolatría india’; sin embargo, la otra parte no consideraba así sus creencias y prácticas heredadas ni en oposición a otras; por tanto, la acusación de que se miraba al catolicismo con horror y repugnancia solo era parte de una retórica descalificadora. A lo que los párrocos llamaron ‘religión india’ era una relación natural con lo divino y no estaba en contra de alguna otra, pero para ellos era la parte negativa de la dicotomía cristiana bien/mal (Johansson 2011, 142); en consecuencia, al considerarse poseedores de una única verdad, debían destruir la mentira que se concretaba en la ritualidad de las/los naturales.

Aunque la población indígena había sido bautizada en la Iglesia Católica mantenía las creencias de sus antepasados y en ellas seguía encontrando el sentido a su vida y las respuestas a sus eventos vitales; sin embargo, en la mirada de los párrocos esta contradicción indicaba que el demonio seguía manteniendo engañada a la gente debido al apego a sus idiomas. Según José Ortigosa, obispo de Antequera a fines del siglo XVIII, los indios vivían en idolatría como antes de la conquista y continuaban realizando rituales y sacrificios ‘diabólicos’. Para el catolicismo excluyente de este prelado, lo incluyente de la ritualidad indígena no era inteligible, por lo que le resultaba incomprendible que con “la misma vela que [los indios] encienden en los altares de la iglesia a veneración de las imágenes de la virgen y de los santos les sirve después para quemar el incienso en sus sacrificios a los ídolos”.⁵

De esta manera entraban en oposición dos maneras de aprehender el mundo y sus estructuras de creencias: por un lado, la de las/los indias/os que era objetiva y cumplía una función social y material y, además, era incluyente y abarcante que permitía, por ejemplo, participar en los sistemas de cargos de ambas ritualidades sin que les conflictuara; por el otro, la de los sacerdotes que excluía cualquier otra posibilidad de entendimiento diferente a la suya, por lo que les parecía inconcebible la manera como actuaban las/los naturales, lo cual, como se ha señalado, más bien los enfrentaba a otra mentalidad (Gruzinski 1991, 153, 156-157; Romero y Oudijk 2013, 200-201). Aquí es pertinente citar al cura propietario de Itundujia porque expresa estas contradicciones que lo perturbaban a manera de oposiciones:

Ellos son incomprendibles: me parece a veces su fé más viva que la de la Cananea, y en ocasiones más incrédulos que los Fariseos; con tanta devoción piden un Evangelio o bendición a un padre como un remedio a un hechicero, un consejo a los sacerdotes como un dictamen a un supersticioso, no dudan que Dios los puede condenar, y creen que el tecolote es un lúgubre

5 “Expediente sobre la visita hecha por el Reverendo Obispo de Oaxaca Don José Gregorio Ortigosa, de aquella diócesis” (1801). Archivo General de Indias, México 2587, legajo 2, ff. 13-13v.

profeta que les anuncia la muerte y los mayores males; cubren los altares de flores y no oyen misa; piden sermones en sus fiestas y jamás estudian la doctrina; derraman lágrimas delante de un santo viejo apollillado, manco y aun sin cabeza y no se arrodillan cruzando delante del Santísimo, se rodean los confesionarios de penitentes pero comúnmente con sólo tres pecados. No en todo los culpo (Cuestionario I, 194)

Desestimado el aprendizaje del castellano por considerar que el motivo religioso no procede, la oposición se presenta también por considerar que no es útil en la cotidianidad, como sí lo es realizar las actividades que dejan para el sustento vital; por tanto, se prefieren de las que se obtiene provecho tangible y se dejan de lado las que no aportan. La negativa de asistir a la escuela es entonces más por cuestión de índole cultural y práctica, que económica, pues además se ve como una imposición que no da beneficios (Tanck 1989, 716).

Visto desde ambos lados, lo que en uno es desinterés en la escuela porque se considera que no aporta a la vida cotidiana, en el otro es el resultado de la rusticidad, minoría y barbarie (Tanck 1984, 211). Así, se encuentran lado a lado las ‘razones casi de bulto’, lo que se señala como los evidentes beneficios que se tendrían con la instrucción y, por el otro, los también obvios motivos para actuar en otro sentido de acuerdo con otras lógicas de vida; por tanto, lo que se observa son los indiscutibles argumentos de las partes que no parecen serlo para la otredad.

Respecto del factor pobreza, los sacerdotes remarcaron esta condición de sus feligreses y la cultura del trabajo con fines de sustento únicamente. Para la mirada del clero, las/los naturales no poseían bienes que pudieran disponer y heredar, y lo anterior incluía no contar con recursos ni dinero para mantener en buen estado sus iglesias ni con ‘dotación’ para pagar a un maestro que instruyera a sus hijas/os. La causa de estos males se atribuye, sobre todo, a solo preocuparse por lo necesario para la cotidianidad.

La concepción del trabajo como medio para obtener el sustento, por un lado, y para acumular bienes y riqueza, por el otro, se oponían y mientras que en el primer caso el fin es obtener lo necesario para vivir (comida y bebida, vestido y con qué pagar el tributo y las obvenciones parroquiales), en el segundo es la felicidad. Esta relación pobreza/riqueza – in/felicidad que se consideraba incuestionable por el clero no era compartida por las/los indias/os que “ni siquiera se consideraban pobres a sí mismos” (Gonzalbo 1999, 35), y en su axiología no figuraba como una elección ni meta. Al ser la tierra el único bien (colectivo) que se poseía y el objetivo de trabajarla era para cubrir las necesidades vitales, se excluye la explotación con fines de utilidad y para acumular cada vez más ganancias.

Se ha señalado que la pobreza de las/los naturales que mencionan los párrocos novohispanos no es sino reflejo de los prejuicios y limitaciones de quienes las enunciaban, y es relativa y subjetiva; además, es de carácter cultural (Alberro 2019, 44). Para la población india que se menciona en el Cuestionario la acumulación de bienes y la ostentación no eran parte de su pensamiento; sin embargo, no pasaban el tiempo sin ‘buscar la vida’, sin preocuparse por el mañana y lo que deberían tener para su manutención, pues,

precisamente por lo anterior llevaban a sus vástagos a trabajar al campo y no a instruirse en castellano, religión y primeras letras.

La asistencia a la escuela y el aprendizaje de castellano y doctrina católica con el fin de que los indios fueran partícipes de los “adelantamientos espirituales y temporales” (Bergosa 1803, 2) carecía de sentido para estos, pues, en primer lugar, no saber castellano no incidía en su vida diaria, en la manera de obtener su sustento ni en su participación en su comunidad; segundo, no requerían los conocimientos de religión que les enseñarían en la escuela, pues su religiosidad, funcional, la vivían entre la práctica de los ritos antiguos que habían heredado de sus antepasados y los que habían incorporado del catolicismo, sin que esta situación les produjera un cuestionamiento existencial; tercero, su intención al trabajar era asegurar su manutención y lo indispensable para vida, no acumular riqueza y ostentarla, ni lucrar con lo que obtenían.

Las afirmaciones de que a las/los naturales les repugnaba la religión católica, la escuela y el trabajo son, más bien, actitudes del clero que descalifica sistemáticamente el pensamiento y modo de vida indios; es una estrategia retórica para demostrar la incapacidad de la población india y la minoría que les fue atribuida con el fin de legitimar la tutela y dominio sobre ella. Por lo anterior, la oposición india se atribuye a su suma barbarie y a su imprudencia originada por su rusticidad que no permitía comprender los evidentes beneficios de la educación.

En los informes los sacerdotes transcribieron sus razonamientos, pero para poder argumentar su posición también mencionaron las reacciones de la población indígena a la aplicación de las políticas educativas que, se observa, parte de la percepción que tenían de las/los naturales, de la manera como las/los valoraban. Así, en los discursos emergen las formas de pensamiento indígena que, igual que el de sus pares en el arzobispado de México, oponían ‘resistencia’ a las escuelas y sus objetivos, y al trabajo con el fin de acumular riqueza que dieron como resultado ‘renuencia’ a mantenerlas y a enviar allí a sus hijas/os a instruirse; por tanto, son una muestra de miradas en oposición que partían desde diferentes formas de comprender y vivir el mundo, y no podían conducir a una sola dirección debido a que era un diálogo ininteligible.

Debido a la situación escolar que se describe en el obispado de Antequera, el objetivo de castellanizar a la población indígena como paso previo para su radical instrucción en la doctrina católica no fue viable en ese tiempo. Tendrían que pasar alrededor de 50 años para que, por otros fines, el número de hablantes de lenguas indígenas comenzara a descender notoriamente, pues hasta mediados del siglo XIX seguían siendo el 87 % de la población. Uno de los factores que incrementaron el aprendizaje del castellano entre las/los indígenas fue la “necesidad de incorporarse al mercado laboral” (Reina 2004, 102-104); sin embargo, para que surgiera esta necesidad primero se desarticuló la base social y económica de los pueblos con la ley de desamortización promulgada en 1856 que los privó de sus tierras comunales.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Rebecca
1992 “La política lingüística del siglo XVI en la Nueva España”. *Mester* 21, no. 2: 23-36. <https://doi.org/10.5070/M3212014212>
- Alberro, Solange
2019 *Movilidad social y sociedades indígenas de Nueva España. Las élites, siglos XVI-XVIII*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Bergosa y Jordán, Antonio
1803 “Pastoral”. Biblioteca Digital Hispánica. <https://bdh.bne.es/bnearch/detalle/bdh0000085535> (16.08.2024)
- Brice Heath, Shirley
1992 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*. México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)/Instituto Nacional Indigenista (INI).
- Canuto Castillo, Felipe
2021 “Ideologías y actitudes del clero de Antequera (Oaxaca, México) hacia los indios y sus lenguas a finales de la época colonial”. *Apropos. Perspektiven auf die Romania* 6: 67-91. <https://doi.org/10.15460/apropos.6.1683>
- Chance, John K.
1986 “Colonial ethnohistory of Oaxaca”. En *Ethnohistory. Supplement to the Handbook of Middle American Indians* 4, editado por Ronald Spores, 165-189. Austin: University of Texas Press.
- Cisternas, César
2017 “Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo”. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas* 19, no. 1: 101-117. <https://lii.ufro.cl/index.php/indoamericana/article/view/930/802> (16.08.2024)
- Garza Cuarón, Beatriz
1991 “Políticas lingüísticas hacia la Nueva España en el siglo XVIII”. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 39, no. 2: 689-706. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v39i2.823>
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar
1990 *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México, D.F.: El Colegio de México.
1999 “Mitos y realidades de la educación colonial”. En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 25-63. México, D.F.: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gruzinski, Serge
1991 *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Huesca, Irene, Manuel Esparza y Luis Castañeda
1984 *Cuestionario de Don Antonio Bergosa y Jordán, obispo de Antequera a los señores curas de la diócesis*, 2 vols. Oaxaca: Gobierno de Oaxaca.
- Johansson K., Patrick
2011 “Las estrategias discursivas de Sahagún en una refutación en náhuatl del libro I del Códice Florentino”. *Estudios de Cultura Náhuatl* 42: 139-165. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/26554> (16.08.2024)

- Lara Cisneros, Gerardo
 2016 “La idolatría de los indios americanos: ¿el enemigo invencible?”. En *La idolatría de los indios y la extirpación de los españoles. Religiones nativas y régimen colonial en Hispanoamérica*, coordinado por Gerardo Lara Cisneros, 27-52. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/idolatria/religiones.html> (16.08.2024)
- Martínez López-Cano, María del Pilar, coord.
 2014 “Concilio provincial mexicano IV celebrado en la Ciudad de México en el año 1771”. En *Concilios provinciales mexicanos. Época colonial*. Edición en PDF. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/concilios/concilios_index.html (16.08.2024).
- Reina Aoyama, Leticia
 2004 *Caminos de luz y sombra. Historia indígena en Oaxaca en el siglo XIX*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Romero Frizzi, María de los Ángeles
 1996 *El sol y la cruz. Los pueblos indios de Oaxaca colonial*. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Romero Frizzi, María de los Ángeles y Michel Oudijk
 2013 “Los zapotecos”. En *Historia documental de México*, vol. 1, editado por Miguel León-Portilla, 185-237. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/historia_documental/vol01.html (16.08.2024)
- Semboloni, Lara
 2014 *La construcción de la autoridad virreinal en la Nueva España, 1535-1595*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, Dorothy
 1984 *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. México, D.F.: El Colegio de México.
 1989 “Castellanización, política y escuelas de indios en el arzobispado de México a mediados del siglo XVIII”. *Historia Mexicana* 38, no. 4: 701-741. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2025> (16.08.2024)
 1999 “Escuelas en los pueblos de indios de la intendencia de México en 1808, según los Reglamentos de los bienes de comunidad”. En *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru, 39-51. México, D.F.: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
 2002 “El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7, no. 15: 257-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001504> (16.08.2024)
 2013 *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Taylor, William B.
 1998 *Terratenientes y campesinos en la Oaxaca colonial*. Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.