

Educación y Políticas Coloniales de Lenguaje en América Latina y el Caribe¹

[Revista del Centro de Estudios Educativos (*México*), vol. VIII, núm. 2, 1978, pp. 161-175]

Thomas J. La Belle Peter S. Wlúte
Graduate School of Education
University of California,
Los Angeles

INTRODUCCIÓN

El reciente reconocimiento del quechua como segunda lengua nacional en Perú (1975) y del quechua y aymara como lenguas nacionales junto con el castellano en Bolivia (1977) ha atraído renovada atención a una de las cuestiones socioculturales más permanentes en América Latina: la función de la política lingüística dentro del marco más amplio de objetivos gubernamentales relativos a las poblaciones indígenas y a otras poblaciones subordinadas. Esta cuestión ha sido objeto de estudio y discusión entre teólogos, políticos y educadores durante más de 400 años.

En el siglo XX, la cuestión del lenguaje ha provocado respuestas gubernamentales que van desde la supresión de lenguas no europeas, o “negligencia benigna”, o reconocimiento renuente del bilingüismo existente —como en el caso de Guatemala—, hasta la promoción activa de por lo menos un bilingüismo limitado, como en los casos de México, Perú y Bolivia. Incluso dentro de un mismo país, se han seguido políticas diametralmente opuestas durante el lapso de unos cuantos años. El intento de México de “castellanizar” a la población indígena en la década de los veinte, pronto fue suplantada en los treinta por el entrenamiento, oficialmente promovido, de maestros bilingües y la producción de materiales escolares bilingües (Heath, 1972). De la misma manera, el desprestigio del guaraní en el Paraguay de los

¹ Traducción del CEE.

años veinte y treinta gradualmente dio lugar a la promoción oficial de su uso con propósitos culturales en los años cincuenta y sesenta (Rubin, 1968).

Vistos desde la superficie, tales cambios en la dirección gubernamental parecen depender casi totalmente de los cambios rápidos que se suceden en el clima político nacional, más que de metas nacionales coherentes y de largo alcance. De hecho, una revisión rápida de la formación de la política lingüística en el siglo XX podría reforzar esta visión. En los países bi y multilingües de la región —México, Guatemala, Paraguay, las Antillas y los países indígenas Ecuador, Perú y Bolivia— los gobiernos que insistieron en las lenguas europeas por razones de unidad nacional y de comunicación panamericana, o panhispanica, a menudo han sido sucedidos por gobiernos que, a su vez, han enfatizado las características positivas de la cultura nacional y, particularmente, las contribuciones de las áreas rurales y/o indígenas a esa cultura, incluyendo las lenguas locales. Las comunalidades más obvias en este aparente péndulo político han sido el punto central de cuestiones culturales relativas al uso del lenguaje y al énfasis en las escuelas públicas como el principal canal mediante el cual se implementan las políticas lingüísticas por más disímiles que sean entre sí.

Nuestra intención en este trabajo es doble. En primer lugar, proponemos que las actuales políticas del lenguaje en América Latina como un todo, y los cambios en el tiempo dentro de los países individuales, no son tanto una función de los debates sobre la moralidad de la igualdad de oportunidades, sino más bien una función de las luchas esencialmente económicas y sociales que subyacen a la formación de la política gubernamental. La lengua y la cultura están ligadas inextricablemente, sin duda; pero vemos la predominancia de la terminología cultural en los debates políticos —unidad nacional, asimilación, indigenismo, etc.— como una conveniencia, una especie de lengua franca mediante la cual las elites nacionales en oposición expresan lo que de hecho son enfoques sociales, económicos y políticos alternativos a una meta común: la de obligar a grupos subordinados a adaptarse a los comportamientos y a las expectativas de los diversos grupos éliticos. En otras palabras, las diferencias en las políticas lingüísticas pueden ser reales, pero por razones diferentes de aquéllas que se debaten públicamente como elementos de herencia e identidad cultural.

En segundo lugar, ubicaremos este argumento en una perspectiva histórica de la cuestión lingüística en las sociedades de América Latina, con atención especial a la forma en que se sentaron las bases para que las escuelas se convirtieran, en el siglo XIX, en el centro principal de implementación de políticas. Demostraremos que ya entrado el siglo XIX, la educación pública extensiva por medio de escuelas era de una importancia estratégica negligible para quienes tomaban las decisiones políticas en América Latina. Fue hasta la evolución de las economías latinoamericanas de un modo de producción de uso intensivo de mano de obra a un modo de producción de uso intensivo de capital —y el fenómeno resultante de la urbanización, secularización y movilización social y política— cuando las escuelas fueron llamadas de manera masiva y directa a aumentar las formas tradicionales de control social. Una de las formas más tradicionales en la América Latina Colonial y del siglo XIX era la adquisición de la lengua: quién aprendía, qué lengua y con qué propósitos. Porque las políticas lingüísticas actuales se ocupan de la misma cuestión, y porque emplean muchos de los supuestos que guiaron a los gobiernos coloniales y del siglo XIX, examinaremos la lengua, la sociedad y las escuelas en la América Latina anterior al siglo XX.

Con el fin de explicar los patrones de estratificación y de relaciones intergru-

pales que se establecen, y después se mantienen, como resultado del contacto a través de las fronteras grupales, Barth y Noel (1972) proponen tres clases importantes de variables. Estas incluyen las características culturales y socioculturales de los grupos antes del contacto, la naturaleza de la migración y de los migrantes, y el tipo y contexto de los contactos iniciales. Noel (1968) sugiere, además, que la estructura de los contactos iniciales se mide por los grados de competencia, etnocentrismo y poder relativo que caracterizan a los grupos. Extendiendo esta tesis, nosotros proponemos que el surgimiento de políticas lingüísticas en América Latina y el Caribe durante la época colonial fue un fiel reflejo precisamente de esa competencia intergrupala, etnocentrista y diferencial de poder –tanto entre facciones del grupo dominante europeo mismo, como entre éste y las poblaciones indígenas y esclavas–. Como resultado, los amplios parámetros de las políticas lingüísticas se establecieron por las variables intergrupales sugeridas por Barth y Noel, características socioculturales, naturaleza de la migración y estructura de los contactos iniciales. Pero la evolución de estas políticas en el tiempo estuvo mucho más fuertemente ligada a los aspectos cambiantes de la competencia y el etnocentrismo de las facciones opuestas del grupo dominante.

I. LA ETAPA COLONIAL INICIAL: ZONAS BAJAS DE AMÉRICA

En el momento de la conquista europea, las tierras del Caribe y de la costa atlántica de América del Sur se encontraban habitadas por un gran número de sociedades indígenas pequeñas relativamente pacíficas. Estas sociedades se centraban en actividades de agricultura de subsistencia a pequeña escala y de pesca, y carecían de centros urbanos y de las organizaciones estatales conocidas por los ibéricos del siglo XVI. En contraste con esto, los españoles, y más tarde los portugueses, holandeses, ingleses y franceses, se caracterizaban por poseer gobiernos fuertemente centralizados, por su amplia red de actividades económicas y (sin duda sobre los estándares indígenas) por su tremendo poderío militar. La absoluta falta de congruencia sociocultural entre los europeos y las poblaciones indígenas de las tierras bajas se agudizó por las intenciones explícitas de los europeos en la zona: evangelizar y lograr un rápido desarrollo económico.

La justificación que daba España a la subyugación del Nuevo Mundo fue, en la superficie, religiosa. Después de la expulsión final de los moros de la Península Ibérica en 1492, a España se le otorgó una delegación extraordinaria de autoridad papal para extender su misión cristiana a las recién descubiertas “tierras indias”. La aceptación por parte de la corona de la obligación de propiciar la cristianización de los indios tuvo dos implicaciones dignas de considerarse. En primer lugar, condujo a las autoridades eclesiásticas a un rol de toma de decisiones más directo como nunca antes había ejercido en el gobierno español, “su influencia se hizo sentir en todas partes y aseguraban que toda decisión básica tomada durante la conquista se escudriñara desde el punto de vista de la justicia cristiana” (Hanke, 1965). En segundo lugar, proporcionó un *rationale* religioso para el avance de las metas seculares de España en las zonas bajas del Nuevo Mundo: el desarrollo económico acelerado de las industrias del azúcar y de especias. Ya que tanto en el siglo XVI, como después en la historia del colonialismo europeo, la expansión metropolitana fue decididamente etnocéntrica, la conversión al cristianismo significaba una con-

versión paralela y absolutamente necesaria del nativo a los patrones europeos de *hábitat*, vida familiar y trabajo. Las leyes de Burgos (1512) que gobernaban el régimen español en América, “no dejaron duda de que la corona de Castilla pretendía la civilización de los indios y su redención en sus costumbres sociales y hábitos de vida, así como en su espíritu religioso” (Heath, 1972).

El efecto de esta perspectiva etnocéntrica sobre las políticas lingüísticas iniciales fue inmediato. La corona decretó el uso exclusivo de! castellano en las colonias, para que los nativos pudieran entender perfectamente los evangelios y por tanto salvarse. Enseñar esa lengua, y las costumbres cristianas mismas, se veía como la tarea de toda la sociedad colonial. Por tanto, aunque las órdenes religiosas eran responsables de las almas de los indígenas, eran los colonizadores españoles —principalmente exsoldados y nobles empobrecidos (Herring, 1966)— quienes representaban el poder del nuevo imperio. Bajo el sistema de encomienda, grupos enteros de indígenas eran “encargados” a españoles individuales. Los colonizadores ganaron así derechos legales específicos sobre los nativos (y lo más importante, el derecho a mano de obra gratuita); pero había también obligaciones legales ligadas a la encomienda. Entre estas últimas estaba el cargo, compartido con las órdenes religiosas, de proporcionar indoctrinación cristiana —en castellano— a los nativos (Chamberlain, 1951). Se trataba de una obligación personal que, no obstante, a menudo se delegaba a un indígena debidamente entrenado y supervisado, reconociendo, como lo hacían los colonizadores, que “los indios aceptarán más fácilmente lo que él (el monitor indígena) les transmita, que lo que los españoles y colonizadores les digan” (Heath, 1972).

La articulación de una política lingüística uniforme se facilitó sobre manera, por la fuerza del compromiso religioso español. Pero las incongruencias seculares entre las sociedades nativas de las tierras bajas y la sociedad colonial española parecen haber jugado un papel aún más decisivo en la formación de una estrategia unilingüística. Los nativos no tuvieron la estructura militar o civil apropiada para resistir seriamente la conquista; más aún, la multiplicidad de las lenguas locales convenció a los españoles que una lengua común —el castellano— era necesaria. En síntesis, a la empresa colonial *per se*, con su etnocentrismo europeo subyacente (especialmente en materia religiosa) y con el patrón de trabajo forzado de las encomiendas, impuso un sistema rígido de estratificación social contra el cual las sociedades nativas no podían ofrecer una competencia exitosa.

En la zona de la costa de Brasil, controlada por portugueses, prevalecía una situación similar, aunque quizá sin el fuerte enfoque religioso del esfuerzo colonial español. Allí también las poblaciones nativas se incorporaron al sistema económico europeo a través del reclutamiento para el trabajo en las plantaciones de caña. Cuando las sociedades brasileñas fueron incapaces de migrar hacia el interior del Brasil, se asimilaron a los patrones europeos de vivienda, vestido y lengua mediante el esfuerzo conjunto de las órdenes religiosas y de los dueños de las plantaciones.

En muchas zonas de las Antillas y de las costas de Brasil, el problema de la lengua se “resolvió”, temporalmente, en cuestión de décadas a partir de! contacto colonial inicial; a principios del siglo XVI, los efectos devastadores de las enfermedades europeas y del trabajo de plantaciones impuesto por los europeos habían exterminado, virtualmente, a las poblaciones nativas (Hanke, 1965). Pero la introducción en gran escala de esclavos africanos a la industria azucarera del siglo XVI en estas mismas zonas recreó, rápidamente, una heterogeneidad lingüística más

amplia y más compleja que cualquiera de las que habían existido veinte o treinta años antes. Esta fuente exógena de mano de obra traída al Nuevo Mundo, bajo las condiciones más represivas, sirvió, si acaso, para reforzar la disposición europea hacia la política unilingüística. Los numerosos grupos lingüísticos y culturales africanos fueron, en general, separados a su llegada a América, y en su calidad de esclavos, y dado el poder coercitivo de sus amos, no tenían opción y hubieron de adaptarse a la cultura superordinada de los europeos. Al contrario de los indígenas, los esclavos africanos tuvieron que acudir a las lenguas europeas para la comunicación intergrupala, así como para la comunicación con los europeos dominantes.

Puesto que la población indígena fue eliminada en las zonas bajas y los esclavos africanos se convirtieron en la fuente principal de mano de obra, la mayoría de los colonizadores europeos restringieron la educación sistemática a la asimilación de los esclavos a sus responsabilidades relacionadas con el trabajo y a las normas sociales para el comportamiento organizativo e interpersonal. Esta educación esencialmente no-formal significaba que los esclavos recién llegados eran entrenados para llevar a cabo tareas domésticas o agrícolas o para actuar como aprendices de oficios seleccionados, útiles a las plantaciones. La misión educativa de la Iglesia correspondía a su labor evangelizadora, es decir, atender la vida moral, religiosa y social tanto del africano como del indígena.

II. EL PERIODO COLONIAL INICIAL: LAS TIERRAS ALTAS DE AMÉRICA

A diferencia de las zonas bajas y de las costas, en las áreas internas menos accesibles de América Latina –particularmente en las tierras altas de México, Guatemala y los Andes– los europeos encontraron estados nacionales indígenas grandes, sofisticados y políticamente bien organizados. Entre los mayas, por ejemplo, la sociedad se encontraba organizada en ciudades-estados donde el gobierno estaba en manos de una reducida clase de sacerdotes y nobles y cada ciudad-estado estaba presidida por un gobernador hereditario. El hombre común era generalmente un campesino que pagaba tributo a la clase dominante. Los aztecas, en México central, representaban una sociedad más estructurada clasistamente que la maya; los gobernadores hereditarios, así como los nobles, ocupaban los puestos administrativos más relevantes. Mediante un sistema de gobierno indirecto, los aztecas subyugaron a los pueblos vecinos, pero les permitieron retener sus propios gobernadores y estructura. Los incas, quizá la más compleja de las tres culturas importantes de las tierras altas, poseían una burocracia gubernamental altamente centralizada; además, el rey era a la vez el representante secular del estado y la personificación de la deidad. Los incas también practicaron un sistema de gobierno indirecto, mediante la educación de los hijos de los gobernadores conquistados, a quienes se les enviaba a Cuzco para instruirlos en historia inca, religión y ciencias militares. Así, en las tres culturas de las zonas altas, el poder socio-económico y político residía en manos de una elite. La educación, en un sentido formal, generalmente se reservaba para socializar a los hijos de esa elite (Valcarcel, 1961).

Una característica central de todos estos estados de las zonas altas fue su aplicación de políticas lingüísticas que superimponían la lengua imperial sobre la multiplicidad de lenguas y dialectos locales dentro de cada región. Los aztecas, por ejemplo, designaron su propia lengua, el náhuatl, como la lengua oficial del gobierno y del comercio en la zona mesoamericana (Heath, 1972). De la misma manera,

los incas de los Andes ordenaron el uso del quechua para los propósitos gubernamentales comerciales y de defensa a través de todo el imperio (Valcarcel, 1961).

El sistema colonial español se encontraba relativamente bien establecido en las zonas bajas entre 1520 y 1530, cuando comenzaron las primeras conquistas de las zonas altas mesoamericanas y sudamericanas. Este sistema, como es evidente, tenía una fuerte semejanza en su jerarquía de *status* y en su organización con la estructura de las sociedades indígenas de México y Perú. Irónicamente, esas similitudes —en contraste con las diferencias en el caso de las culturas de las zonas bajas— permitieron a los españoles establecer rápidamente su hegemonía política en las zonas altas de América Latina. Esencialmente, mediante la sustitución de los patrones indígenas existentes, los españoles pasaron a ocupar una posición gobernante que le resultaba familiar a la población local, a la vez que resultaba congruente con patrones ibéricos de gobierno. La estratificación económica y social fue un resultado lógico de la conquista militar, pero más que creada desde la propia base de la sociedad, como en las zonas bajas, fue una estratificación en la que el ápice de la sociedad fue sustituido.

Las diferencias más sobresalientes en poder y etnocentrismo entre los sistemas preexistentes y los recién impuestos en las zonas altas, existieron sin embargo, precisamente en las áreas donde el uso de la lengua era vital: la religión y el trabajo. El proselitismo religioso a escala masiva era desconocido en América hasta la llegada de los españoles. Y aunque es cierto que los misioneros católicos permitieron un cierto grado de sincretismo religioso con el fin de ganar conversos indígenas, la lengua castellana se siguió considerando como un requisito *sine qua non* para la transmisión del mensaje cristiano verdadero y preciso (Heath, 1972). Igual que en las zonas bajas, la organización del trabajo “productivo” (esto es, orientado a la exportación) entre los indígenas era la otra cara de la moneda de los intereses creados de los españoles en el Nuevo Mundo. Para ese propósito, se introdujo rápidamente el sistema de las encomiendas en México y en la región andina, y nuevamente los colonizadores que se beneficiaban con la fuerza de trabajo autorizada por la corona debían convertirse en los principales implementadores de las metas lingüísticas y sociales del gobierno.

La educación de los nativos continuó siendo eminentemente no-formal en su naturaleza, con un énfasis en la transmisión de los hábitos sociales deseados y de las destrezas manuales necesarias para los amos europeos. En las zonas altas, sin embargo, sí existían formas de escolarización formales e institucionales para la elite de la sociedad. Como otras instituciones indígenas, las escuelas fueron conducidas por oficiales españoles —en este caso, por las diversas órdenes misioneras católicas— sin cambiar sustancialmente las funciones de la institución. El contenido ciertamente cambió; a los hijos de los líderes nativos se les enseñaban ahora las lenguas y la religión europeas. Pero los aspectos de socialización y formación de elites en la escuela permanecieron iguales que cuando las escuelas se encontraban en manos de los imperios indígenas.

Por necesidad, circunstancias y las ramificaciones de la política económica, los gobiernos coloniales ibéricos se vieron obligados a tratar con contextos multilingües muy diferentes, pero algunas veces bastante estables, en amplias zonas del Caribe y del Continente, en el periodo post conquista. Como hemos visto, los modelos socio-culturales y económicos que trajeron los conquistadores españoles a América se implantaron de una manera notablemente uniforme, a pesar de las diferencias entre las sociedades con las cuales los colonizadores entraron en contacto. Tanto en las zonas altas como en las bajas, el poder militar constituía un factor crucial; pero mientras en las zonas altas los europeos capitalizaron la jerarquía y organización social existentes, en las zonas bajas su tarea se facilitó por las divisiones naturales de las sociedades indígenas y por la atomización artificial de las culturas africanas importadas. Al no te-

ner ninguna amenaza efectiva, interna o externa, a su gobierno, los conquistadores se dieron el lujo de poder dictar políticas que sólo tenían que ser ajustadas superficialmente a la realidad. Entre éstas, claro está, se encuentra la política de unificar la lengua en busca de la asimilación religiosa y social de las poblaciones nativas.

III. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN EL PERIODO COLONIAL POSTCONQUISTA: LAS LUCHAS INTERELITES

Las realidades locales en las Américas, aunque comprensiblemente ignoradas durante los primeros años de formación de la política colonial, pronto se dejaron sentir en las décadas subsiguientes. No obstante que todos los europeos estaban preocupados por la asimilación de las poblaciones nativas al nuevo orden socio-económico, presto surgieron fuertes diferencias, o como sugieren Bath y Noel, una competencia entre la autoridad real, las órdenes religiosas y los soldados convertidos en terratenientes, con respecto a cómo podía llevarse a cabo mejor esta asimilación. Una de las primeras prioridades de las coronas española y portuguesa fue la estabilización del control político en el área, lo cual, a menudo, significó una lucha en contra de grupos poderosos de colonos más que en contra de grupos indígenas rebeldes. Burocráticamente, tal control se facilitó por el uso de un lenguaje común —castellano o portugués—, de manera que los administradores asignados desde Madrid y Lisboa pudieron establecer su autoridad a través de la comunicación directa con todos los sectores de la sociedad, tanto indígenas como europeos. En efecto, la interpretación de los gobiernos ibéricos de su ordenanza moral y religiosa en el Nuevo Mundo exigía una relación cercana y protectora entre los gobiernos y los nativos.

No debe sorprender que los colonizadores terratenientes, a quienes originalmente se encargó esta relación protectora a través del sistema de encomiendas, definirían la asimilación indígena en términos económicos más inmediatos. Su tarea primordial era la de asegurar el trabajo productivo de los nativos; de esta manera, sentían ellos, el indio, y más tarde el esclavo, adquirirían una base sólida para una “civilización” gradual y al mismo tiempo proporcionarían a los gobiernos y a los terratenientes una compensación justa por sus esfuerzos civilizadores. Puesto que el trabajo en las plantaciones de caña o en las minas de Perú y México no requería el conocimiento del castellano o del portugués, las políticas monárquicas sobre la adquisición de un idioma europeo raras veces se hicieron cumplir. En lugar de invertir dinero en escuelas para los indios, lo cual era visto por la mayoría de los europeos en el Nuevo Mundo como una forma de contribuir a la insolencia nativa, los intereses de los colonizadores terratenientes y mineros dependían fuertemente de una clase de intérpretes de las lenguas nativas, generalmente mestizos o mulatos (mezcla de sangre) de cada zona. En México, por ejemplo, el creciente poder de estos intérpretes fue convenciendo a los colonizadores que debía limitarse el conocimiento del castellano al mínimo necesario, para permitir a los indígenas auxiliar en la administración de las empresas locales; el resto de la población nativa era más eficazmente controlado mediante la separación lingüística (Heath, 1972). Tal separación, claro está, también servía para aislar a los nativos y a los esclavos de los gobiernos centrales, ya que la mayoría de los administradores ibéricos desconocían las lenguas indígenas o africanas.

La posición de las órdenes religiosas en el enredo lingüístico del Nuevo Mundo fue francamente contradictoria. Al igual que los terratenientes, los frailes católicos se daban perfectamente cuenta de la necesidad de una fuerza de trabajo dócil. Como

señala Hanke (1965), "la Iglesia para esas fechas tenía un interés económico en el sistema de encomiendas, y su permanencia era casi tan vital para los frailes como para los conquistadores". Los intereses de los frailes, pues, no se reducían sólo a la promoción de una población nativa libre, igualitaria y totalmente hispanizada. Y sin embargo, su asignación oficial en América era salvar las almas de los nativos. (Los esclavos no representaban una preocupación central de las órdenes religiosas porque las concesiones papales a España y Portugal se referían solamente a las obligaciones de estos países para con los grupos indígenas del Nuevo Mundo). Puesto que las preocupaciones de las coronas en relación al poder local excesivo de los conquistadores en los nuevos territorios aumentaron en forma paralela a las protestas de muchos frailes por los graves abusos de los colonizadores para con los indios, la Iglesia fue asumiendo una responsabilidad creciente sobre la parte material de los nativos, así como sobre sus almas. Políticamente, y después económicamente, esto condujo a los gobiernos ibéricos y a las órdenes religiosas a conflictos con los terratenientes locales (Harris, 1964). En las posesiones españolas, esta lucha terminó con las Nuevas Leyes de 1542, en las que el rey decretó el final del sistema de encomienda hereditario, tanto para individuos como para las órdenes religiosas; un tratamiento mejor a los nativos y un cambio eventual hacia las comunidades indígenas autónomas, asalariadas y bajo la protección directa de la corona. Un elemento clave de este edicto fue la demanda hecha por los misioneros sobre el cumplimiento estricto de las Nuevas Leyes, en lo referente a la política original de la enseñanza del castellano a todos los nativos. Así, las órdenes religiosas, mediante sus actividades de evangelización, reemplazaron a las encomiendas convirtiéndose en los instrumentos principales del gobierno para facilitar un control central en las colonias.

La feroz oposición de los colonizadores a las Nuevas Leyes llevó a una guerra civil en Perú y a una fuerte reacción antigobierno en México y en el Caribe. En 1545, sólo tres años después de su promulgación, las Leyes de referencia fueron revocadas. Una vez más, el bienestar de la mayoría de la población nativa quedaba fuera de la supervisión directa de la corona. Un retraso más en la política gubernamental fue el descubrimiento, por parte de las órdenes religiosas, de que la tarea de enseñar castellano a toda la población nativa rebasaba con mucho la capacidad de los relativamente pocos frailes asignados al Nuevo Mundo. Las órdenes regresaron a su función misionera inicial, y se dedicaron, principalmente, a la conversión religiosa, pero con dos elementos importantes nuevos.

Sin autorización oficial para hacerla, la Iglesia comenzó a implementar una política lingüística doble. En primer término, los hijos de las élites nativas siguieron matriculados en diversas escuelas en las que se les enseñaba el castellano y el latín; de esta manera, estaban preparados para desempeñar futuros cargos como intermediarios lingüísticos y religiosos en la sociedad colonial. En segundo término, el resto de la población indígena sería catequizado en una sola lengua nativa. La experiencia había enseñado a los frailes que los indios podían aprender más fácilmente una segunda lengua indígena que una europea, así como los frailes podían más fácilmente aprender una sola lengua indígena en lugar de varias. Naturalmente, el náhuatl se eligió como la lengua franca para el trabajo religioso en México, mientras el quechua fue la lengua más usada por los misioneros en la zona de los Andes.

En las zonas altas, la cuestión del lenguaje permaneció como un problema vivo, pues las políticas relacionadas con la copiosa población indígena seguían siendo materia de dificultades interélites. La Iglesia, mediante su defensa de la educación

formal, si bien limitada, de ciertos indígenas, por ejemplo, se situó claramente contra los intereses de los terratenientes de las zonas altas, para quienes el control rígido sobre la mano de obra barata de los nativos era la base del orden económico. Desde su perspectiva, “los indios que aprendían el castellano amenazaban el sistema de estratificación social que suponía superioridad española e inferioridad indígena” (Heath, 1972). En México, cuando menos, estos temores llevaron a que en 1595 se cerrara el Colegio de Tlatelolco, el principal instituto religioso para jóvenes indígenas.

El gobierno en Madrid, por otro lado, objetó las estrategias lingüísticas de las órdenes religiosas en el uso que hacían los frailes de las lenguas nativas en su trabajo religioso y en las pocas escuelas de tipo vocacional que establecieron estas órdenes en pueblos rurales pequeños. Aunque la corona estaba interesada en mantener a los indígenas alejados de los vicios europeos, también mantenía serias dudas con respecto a la permanencia de los esfuerzos de hispanización y cristianización sin un buen conocimiento de la lengua castellana. No fue sino hasta 1570 que Felipe II aceptó, de mala gana, sancionar oficialmente el uso de un número limitado de lenguas indígenas —náhuatl y quechua entre ellas— para las actividades misioneras. La insistencia de las órdenes religiosas en el uso de las lenguas nativas no fue, sin embargo, meramente pragmática; reflejaba también una creciente diferencia entre los clérigos que tenían intereses con base americana y los que veían su misión desde la perspectiva imperial. Como señala Heath (1972), al requerirse el dominio de una lengua nativa para ser asignado a la mayoría de los puestos en el Nuevo Mundo, las órdenes religiosas contribuyeron a incrementar el número y el poder de los frailes criollos (nacidos en América) en relación a sus contrapartes peninsulares (nacidos en España), quienes tenían menor oportunidad de aprender las lenguas requeridas.

El caso extremo de la promoción del uso de las lenguas indígenas por parte del clero se dio en las reducciones de jesuitas del Paraguay y norte de Argentina. En una zona baja muy alejada de los intereses políticos y económicos de la corona en el Nuevo Mundo, los jesuitas establecieron grandes federaciones indígenas donde el guaraní era, a pesar de las órdenes reales en contra, la única lengua empleada (Rubin, 1968). Para asegurar el éxito de su trabajo, los jesuitas llegaron incluso a prohibir la entrada de otros europeos —comerciantes, viajeros e incluso oficiales gubernamentales— a las reducciones. Para finales del siglo XVIII, sin embargo, la presión de los intereses comerciales en expansión en la región del Río de la Plata coincidieron con los temores de la corona española con respecto al gobierno paralelo de los jesuitas, y esta militante orden religiosa fue expulsada de todas las posesiones españolas en el Nuevo Mundo (Mornet, 1965).

En las zonas bajas del Caribe y del Atlántico sólo se utilizó el primer enfoque —entrenamiento formal de las elites nativas en las lenguas europeas—, ya que ninguna de las lenguas nativas o africanas había gozado de algún *status* intergrupual o amplio. Más aún, la relativa falta de atención de la Iglesia hacia los esclavos, comparada con sus actividades entre la población indígena fuertemente reducida, limitó el potencial de un conflicto clerical abierto con los intereses azucareros seculares. Sin competencia intergrupual, y sin amenazas al poder relativo después de la primera mitad del siglo XVI, el etnocentrismo adquirió un peso decisivo en la política lingüística de las zonas bajas tanto españolas como portuguesas. En este momento, en la segunda mitad del siglo XVI, la política lingüística en las zonas insulares y en las costas de América Latina se dirigió hacia la homogeneidad lingüística tanto en la práctica como en propósito.

El sistema de plantaciones, con su estrecha vinculación con los mercados europeos y su fuerza de trabajo culturalmente atomizada, permitió la imposición del enfoque unilingüístico de una forma mucho más uniforme y rápida.

IV. EL SIGLO XIX: ESCUELAS, NACIONALISMO Y TRABAJO

En el siglo XIX, y conforme el poder político y económico en América Latina comenzó a cambiar de una base rural agrícola a una base urbana industrial-comercial, la diferenciación interna de los grupos dominantes se hizo más marcada. Los grupos comerciales y exportadores, fortalecidos por la liberalización de las leyes de comercio postindependencia, dejaron de indentificarse completamente con los intereses de la aristocracia terrateniente tradicional. Estos grupos nuevos, dependientes en gran medida del capital extranjero y de la producción a gran escala de artículos de exportación se diferenciaron a su vez de los sectores urbanos, pequeños, que dependían del pequeño comercio y manufactura y de la creciente burocracia, para su sostenimiento (Yepes del Castillo, 1972). En términos generales, sin embargo, las diversas facciones de poder caían dentro de dos campos. Por un lado, estaban los “conservadores” —los intereses agrícolas y ganaderos tradicionales (hacendados) y la Iglesia—. Por otro, los “liberales” —los recientemente poderosos grupos mineros y comerciales— a favor de cuyos privilegios comerciales se proclamó una gran parte de las guerras de independencia (Bonilla *et al.*, 1972). Pero ninguno de estos dos grupos fuertes gozaba de cohesión interna y puesto que ninguno contaba con la suficiente ascendencia como para dominar completamente al otro, el siglo XIX, en las repúblicas latinoamericanas, se caracterizó por periodos alternados de acuerdos tácitos y metas comunes y periodos de conflicto violento entre las élites. En ambos casos, la población nativa y esclava siguió ocupando, como en tiempos coloniales, una posición central pero a fin de cuentas sin poder.

En las zonas altas de América Latina la desaparición incluso de la limitada protección de la corona española y la disminución concomitante del poder de la Iglesia, dejó al indígena en las tierras que le quedaban, solo entre las elites contendientes de las nuevas naciones. En los periodos de colaboración interelites se permitía que las comunidades indígenas estuvieran bajo el control de terratenientes conservadores y se promovió la continuación del uso de las lenguas indígenas con objetivos de separación social. Por ejemplo, la extensión de los derechos individuales a la posesión de la tierra a residentes de comunidades indígenas, favorecida por los sectores urbanos y liberales como evidencia de la igualdad legal a todos los ciudadanos, se encontraba balanceada por el derecho del individuo a vender esa tierra. Tanto en Perú como en México, estas reformas permitieron que los dueños de haciendas expandieran sus territorios notablemente, a expensas de las comunidades indígenas previamente protegidas (Hansen, 1971). El aislamiento lingüístico y social de las áreas rurales interiores, alejadas de los intereses comerciales y de exportación de las élites liberales, se reforzó.

En los periodos de conflicto interelites, no obstante, estos mismos sectores liberales vieron en los indios un instrumento poderoso para minar las bases del poder conservador rural. Tales periodos coincidieron con expansiones cíclicas de la productividad de artículos de exportación (verbigracia, azúcar, nitratos y algodón de Perú en 1850-1860; cobre, en el norte de México, sur de Perú y Bolivia en 1860-1870; agricultura de plantación en la costa del Golfo de México) y el alza

concomitante en la demanda de mano de obra barata. A medida que la esclavitud se volvió tanto económica como moralmente insostenible hacia mediados del siglo XIX, la fuente más accesible de nueva mano de obra resultó ser las poblaciones indígenas subutilizadas, encerradas en el sistema de la hacienda. Mediante el uso de contratistas ambulantes de mano de obra, se promovió la emigración rural, siendo la educación y la adquisición de la lengua castellana dos mecanismos de apoyo mediante los cuales se llegaría a consolidar este rompimiento con los patrones agrícolas tradicionales.

La educación para estas ocupaciones “modernas” se daba sobre todo en el trabajo, más que mediante un sistema de escuela formal. Se suponía que la mayoría de los trabajadores migrantes era adulta y que aprendería las tareas al efectuadas. El asunto de la lengua era más problemático. Las ocupaciones inferiores en la escala de trabajo, verbigracia, piscadores, o abridores de túneles en las minas, tendían a ser también las más estacionales y las más congruentes con la experiencia previa del trabajador; como tales, era común que los trabajadores regresaran a sus pueblos durante las épocas de baja producción. De esta manera olvidaban mucho de lo que habían adquirido de la lengua castellana. Por el contrario, las pocas categorías ocupacionales que requerían supervisión constante y un contacto continuo con maquinaria u otro tipo de tecnología, por ejemplo, trabajadores del ferrocarril o fundidores, también requerían una mayor habilidad para hablar la lengua dominante. Más aún, la estabilidad relativa de estos puestos mantenía a sus ocupantes en contacto con el castellano a lo largo de todo el año.

Hacia el final del siglo XIX, sin embargo, el sector “moderno” de la economía en varios países de la región comenzó a incluir industrias urbanas pequeñas, actividades terciarias relacionadas (esto es, servicios) y una creciente burocracia de escritorio. Al igual que los intereses exportadores, estos “grupos medios” emergentes consideraban el cambio en el *status* de las grandes poblaciones indígenas como un medio para reducir el poder del sector agrícola tradicional y, por tanto, de avanzar en su posición relativa en la jerarquía social. Valorando la escuela —una institución segura, tradicional a la que atribuían gran parte de su propio ascenso social— estos grupos medios emergentes del siglo XIX propusieron la generalización de la educación primaria como el medio más eficiente para lograr una asimilación social controlada del indígena. Un buen número de países pronto adoptó reglamentos educativos nacionales que ordenaban la impartición de las destrezas básicas a los estratos bajos de la sociedad (Arista, 1973; Vázquez de Knauth, 1970).

No obstante, subyaciendo a la retórica de “la escolaridad para la unificación nacional”, utilizada en México, Perú y otros países (Heath, 1972) estaba un interés económico. Como señala Carnoy (1974), la expansión rápida de la educación primaria pública en la década de 1870 coincidió con el esfuerzo de las élites urbanas de crear verdaderos estados nacionales con el tipo de infraestructura social y cultural que pudiera atraer la inversión extranjera. En otras palabras, las escuelas servirían a propósitos políticos internos así como a intereses financieros internacionales. Sin embargo, este modelo liberal de expansión educativa tuvo varias limitaciones inherentes. Primero, no pretendía llegar a toda la población indígena y de clase baja, sino más bien a los sectores moldeables a la asimilación y que aún no habían sido reclutados por mecanismos de empleo. Carnoy, (1974) cita la continua dependencia de los escasos recursos de los municipios y no de los gobiernos nacionales, para la mayor parte del financiamiento educativo del siglo XIX en América Latina. Segundo, sin una base económica sólida e independiente propia, los grupos medios no podían (aun si hubieran querido), proporcionar a las masas

indígenas un papel participativo en la estructura nacional “moderna”. En cambio, la meta educativa de estos grupos era una limitada asimilación del indígena, centrándose, principalmente, en la expansión de una ideología nacionalista, esencialmente de clase media, esto es, “cambiando las costumbres de los indios” y promoviendo su identificación con la sociedad más amplia. Finalmente, el uso exclusivo del castellano para la instrucción en las escuelas —una consecuencia del énfasis que las élites urbanas pusieron en la “unificación nacional” y en la equidad individual— efectivamente redujo el número de personas indígenas que pudo beneficiarse con la escuela.

La interacción de la lengua, la escolaridad y el trabajo en el Caribe y en las regiones bajas del Atlántico durante el siglo XIX difirió de las regiones altas latinoamericanas en dos aspectos principales. Primero, no había una barrera lingüística bien definida entre los grupos dominantes y subordinados en la sociedad de plantaciones de las regiones bajas. Los esclavos africanos adquirieron las lenguas de los colonizadores bajo presión; pero quienes hablaban lenguas africanas oían y reinterpretaban las lenguas europeas en términos de la estructura fonética de sus propias lenguas, y como resultado surgieron varios dialectos criollos (Evans & Le Page, 1967). A pesar del mayor prestigio social de que gozaban las lenguas europeas el continuo de formas y estructuras lingüísticas entre éstas y las lenguas criollas permitió un cierto grado de asimilación subordinada (al menos con relación a la lengua) desconocido en las zonas altas. Segundo, una diferencia de las zonas altas en el siglo XIX fue la ausencia de una fuerte competencia entre las élites insulares y costeñas. Sencillamente, no había verdaderos rivales para la predominancia de los intereses exportadores de azúcar y, por ende, no existían estrategias competitivas sobre las formas mediante las cuales, o la medida en la cual la escolaridad debía utilizarse para acrecentar la asimilación y el control de la población subordinada.

En las posesiones británicas del Caribe y en los territorios holandeses, por ejemplo, la educación de los esclavos a principios del siglo XIX se dejó en manos de misioneros sectarios, verbigracia, moravos, metodistas, bautistas, etc., e incluso entonces, la enseñanza de lectura y escritura a los esclavos era ilegal (Parry & Sherlock, 1956). Hacia mediados del siglo, el valor del azúcar cayó sistemáticamente, y el cuidado y alimentación de los esclavos se volvió difícil (Harris & Wagley, 1958). Esta coyuntura económica, combinada con la emancipación de los esclavos británicos en 1838 y de esclavos de otros colonizadores en las décadas siguientes, obligó a un cambio en las relaciones tradicionales entre las élites de las zonas bajas y la población esclava subordinada y, más tarde, melló el trabajo en la región. De estas circunstancias emergen las escuelas públicas en la zona, como un mecanismo básico para mantener y justificar un orden social cuya base legal —la esclavitud— se había removido.

El primer tipo de escuelas laicas promovidas por los grupos dominantes fue de naturaleza muy técnica-vocacional. Foner, (1973) señala que las destrezas manuales en las escuelas jamaicanas de este tipo sirvieron para canalizar a los exesclavos al mismo patrón de antes: trabajo de salario bajo en las plantaciones. Además, estas escuelas capitalizaban el antagonismo y la rivalidad ocupacional entre los negros y los indios de las sociedades caribeñas postindependientes; al atender educativamente a los exesclavos y no a los trabajadores desplazados, los gobiernos coloniales propiciaron un sentido de lealtad entre los negros sin tener que alterar fundamentalmente su posición en la jerarquía social y económica (Lowenthal, 1968). Esta satisfacción parcial de las aspiraciones educativas de los grupos subordinados significó una reducción en la presión por el cambio y un cre-

cimiento simultáneo de la legitimidad del sistema educativo sancionado por la elite.

De la misma manera, la política lingüística de las escuelas en las zonas bajas —del siglo XIX— sirvió a un número limitado de miembros del grupo subordinado y excluyó a la inmensa mayoría de este grupo. Tanto en Brasil como en las posesiones británicas, francesas y holandesas, las lenguas europeas representaban el medio exclusivo de instrucción; más aún, los currícula de las escuelas académicas más prestigiadas eran duplicados exactos de sus contrapartes europeas. De esta manera, el aspirante blanco o indígena no sólo tenía que hablar la lengua europea adecuada —una destreza que la mayoría de ellos poseía—, sino que debía poseer la versión estándar formal de esa lengua. Los dialectos y las lenguas criollas no eran aceptables, a pesar de su uso generalizado en las sociedades insulares más amplias, eran vistas etnocéntricamente como algo más que corrupciones de la lengua estándar, o como mezclas de muchas lenguas y, por tanto, no como lenguas “verdaderas” (Stewart, 1962).

La extensión de la educación primaria pública en Jamaica, Trinidad y en otras partes del Caribe en el siglo XIX (Foner, 1973; Williams, 1964), en ese tiempo estaba íntimamente ligada al esfuerzo de la élite por mantener el orden socioeconómico existente mediante un proceso sumamente lento de adaptación a las expectativas de los grupos subordinados. Las escuelas fueron un mecanismo eficiente en este proceso por su gran prestigio social y por la evidencia, si bien a pequeña escala, de que individuos del grupo subordinado sí podían superarse en la sociedad con la educación adecuada.

V. CONCLUSIONES

Varios temas son comunes tanto a la época colonial como al siglo XIX. En primer lugar, los gobiernos centrales en Madrid, Lisboa, Londres y otros países colonizadores manifestaron un interés continuo en los fines religiosos y culturales del uso de la lengua en el Nuevo Mundo (es decir, conversión y asimilación). Pero, puesto que este interés tenía implicaciones sociales y económicas concretas para los grupos poderosos en la sociedad colonial, la lengua siempre fue una cuestión delicada en torno a la cual se daba la competencia. En segundo lugar, el poder relativo de las élites locales frente a los representantes del gobierno central en América (y más tarde los gobiernos republicanos) llevó a una gran libertad de “interpretación” de las políticas lingüísticas oficiales, inclusive a la implementación de estrategias contrarias a los intereses de la corona. Finalmente, las diferencias, a menudo serias, entre los grupos éliticos mismos sobre cómo utilizar mejor a las poblaciones indígenas y esclavas condujo a una variedad de políticas lingüísticas sancionadas y no sancionadas, con frecuencia simultáneas, dependiendo de cuál grupo élitico era más influyente, en qué momento y en cuál región geográfica o sector económico. En esas áreas en las que la competencia entre los grupos éliticos era menos marcada, por ejemplo, el Caribe del siglo XIX, se articuló una política lingüística aplicada más uniformemente; pero era una política que en su fuerte etnocentrismo y preocupación por la diferenciación social se asemejó, no obstante, a las políticas enunciadas en otras partes de América Latina.

En ambas áreas —zonas altas y bajas— la educación, cuando menos la no-formal, relacionada con el trabajo, se había aplicado por mucho tiempo entre las poblaciones subordinadas. Esto no desapareció con el énfasis del siglo XIX sobre la escolaridad formal institucionalizada. Por el contrario, se incorporó a la estrategia

general de construcción nacional mediante programas vocacionales y de alfabetización básicos diseñados para preparar a los individuos para el sector “moderno” de la economía. Fue la escuela, sin embargo, mediante maestros urbanos en ascenso social y currícula uniformes, la que empezó a asumir una responsabilidad pública del esfuerzo por adaptar las poblaciones subordinadas a las normas y prácticas de las élites superordinadas. Sólo con esta tensión en mente podemos explicar la aparente contradicción durante varios siglos entre la utilización frecuente de las lenguas indígenas para incluir a las poblaciones nativas en los patrones europeos de sociedad y economía y su utilización, igualmente frecuente, para excluir a las mismas poblaciones de estos patrones. El hecho de que ambas políticas han reflejado siempre los intereses políticos y económicos del grupo dominante, no obstante, parece sugerir que las contradicciones pueden ser superficiales y que a lo largo de la historia la meta común fue la de adaptación del grupo subordinado.

REFERENCIAS

Arista, L. Gildomero

1973 *El currículum y la dependencia educativa peruana*. Lima: Editorial la Confianza.

Barth, Ernest y Donald Noel

1972 “Conceptual Frameworks for the Analysis of Race Relations: An Evaluation”, *Social Forces*, No. 50 (marzo), pp. 333-348.

Bonilla, Heracho *et al.*

1972 *La Independencia en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Carnoy, Martín

1974 *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Co.

Chamberlain, Robert Stoner

1951 *The Pre-Conquest Tribute and Service System of the Maya as Preparation for the Sparush Repartimiento-Encomienda in Yucatan*. Miami: University of Miami Press.

Evans, P.C.C. y R.B. Le Page

1967 *The Education of West Indian Children*. London: National Committee for Commonwealth Immigrants.

Foner, Nancy

1973 *Status and Power in Rural Jamaica: A Study of Education and Political Change*. New York: Teachers College Press.

Hanke, Lewis

1965 *The Spanish Struggle for Justice in the Conquest of America*. Boston: Little, Brown and Co.

Hansen, Roger

1971 *The politics of Mexican Development*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Harris, Marvin

1964 *Patterns of Race in the Americas*. New York: Walker and Co.

Harris, Marvin y Charles Wagley

1958 *Minorities in the New World. Six Case Studies*. New York: Columbia University Press.

Heath, Shirley Brice

1972 *Telling Tongues*. New York: Teachers College Press.

Herring, Hubert

1966 *A History of Latin America*. New York: Alfred A. Knopf.

Lowenthal, David

1968 "Race and Color in the West Indies", in John Hope Franklin (ed.) *Color and Race*. Boston: Houghton Mifflin Co., pp. 302-348.

Morner, Magnus (ed.)

1965 *The Expulsion of the Jesuits from Latin America*. New York: Alfred A. Knopf.

Noel, Donald

1968 "A Theory of the Origin of Ethnic Stratification", *Social Problems*, No. 16, pp. 157-172.

Parry, J.H. y P. Sherlock

1956 *A Short History of the West Indies*. New York: Macmillan.

Rubin, Joan

1968 *National Bilingualism in Paraguay*. The Hague: Moulton.

Stewart, William A.

1962 "Creole Languages in the Caribbean", en Frank A. Rice (ed.), *Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa, and Latin America*. Washington, D.C.: Center for the Study of Applied Linguistics of the Modern Language Association of America, pp. 34-53.

Valcarcel, Daniel

1961 *Historia de la educación incaica*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

Vásquez de Knauth, Josefina

1970 *Nacionalismo y educación en México*. México, D. F.: El Colegio de México.

Williams, Eric

1964 *History of the People of Trinidad and Tobago*. London: Andre Deutsch.

Yepes del Castillo, Ernesto

1972 *Perú 1820-1920: Un siglo de desarrollo capitalista*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

