



Culturas de género, nación y educación en México

(siglos XIX y XX)

Mauricio Zabalgoitia Herrera,
Elena Ritondale y Erick Cafeel Vallejo Grande,
coordinadores

historia
de la educación

iiSUE

Los fenómenos sociales y culturales inciden de forma sustancial en las cuestiones educativas, ya sea en programas, instituciones o proyectos, o desde los lugares híbridos de instrucción no formal que se manifiestan en textos, expresiones discursivas y acciones de figuras clave que hablan desde los márgenes. Un aspecto fundamental para abordarlos, revelarlos y redimensionarlos consiste en aplicar una mirada de género a las historias —universales o personales— y sus manifestaciones culturales, sean escritas —como las de Nellie Campobello y Elena Poniatowska— o vitales —como las de Bertha von Glümer y Carmen Pérez Contreras. Así también, están las historias que desde debates femeninos transforman instituciones —como el Consejo Superior de Educación Pública— o que inciden en las lógicas de espacios tradicionalmente masculinos —como los del arte, o la historia y su enseñanza. Desde éstas es que se desplazan lugares y discursividades, bajo la búsqueda de voz, expresión y modos de formación más incluyentes. De este modo, el presente volumen busca hacer visibles algunas expresiones y disposiciones desde el punto de vista del género, resituándolas como entramados de un complejo simbólico sin el cual no puede entenderse la deriva educativa y cultural de la nación mexicana.

Culturas de género, nación y educación en México

(siglos XIX y XX)

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Historia de la Educación

Culturas de género, nación y educación en México

(siglos XIX y XX)

Mauricio Zabalgoitia Herrera,
Elena Ritondale y Erick Cafeel Vallejo Grande,
coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2020

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas

Nombres: Zabalgoitia, Mauricio, editor | Ritondale, Elena, editor | Vallejo Grande, Erick C., editor.

Título: Culturas de género, nación y educación en México (siglos XIX y XX) / Mauricio Zabalgoitia Herrera, Elena Ritondale y Erick C. Vallejo Grande, coordinadores.

Descripción: Primera edición | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020 | Serie: IISUE historia de la educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2083285 | ISBN 978-607-30-3235-3

Temas: Mujeres -- Educación -- México -- Historia -- Siglo XIX | Mujeres -- Educación -- México -- Historia -- Siglo XX | Feminismo y educación -- México -- Historia -- Siglo XIX | Feminismo y educación -- México -- Historia -- Siglo XX | Educación -- México -- Historia -- Siglo XIX | Educación -- México -- Historia -- Siglo XX.

Clasificación: LCC LA421.7.C85 2020 |DDC 370.190972—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externo conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Esta obra es producto del proyecto de investigación “Pedagogías masculinas. Educación superior, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)” y contó con el apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica, clave IA400618, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Coordinación editorial

Jonathan Girón Palau

Edición

Dania Fabiola Beltrán Parra

Edición digital (PDF)

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta

Diana López Font

Primera edición: 2020

© D.R. 2020, Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN (PDF): 978-607-30-4475-2



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Presentación
Mauricio Zabalgoitia Herrera, Elena Ritondale y Erick Cafeel Vallejo Grande
- 19 El debate en torno a la educación femenina
en el seno del Consejo Superior de Educación Pública
María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar
- 37 Del ámbito privado al espacio público. Transiciones
en los usos sociales del arte a horcajadas de los siglos XIX y XX
María Esther Aguirre Lora
- 63 Nellie Campobello como figura de la Revolución.
Testimonio de supervivencia y educación
en la primera mitad del siglo XX
Josebe Martínez Gutiérrez
- 89 Modelos de feminidad atípicos en el México posrevolucionario:
mujeres y soldaderas en Nellie Campobello
y Elena Poniatowska
Elena Ritondale
- 109 El *Compendio de la historia de México* de Manuel Payno:
historiografía escolar y enseñanza de la historia
a fines del siglo XIX
Mario Jocsán Bahena Aréchiga Carrillo
- 137 Prohibido atravesar el patio. Una estudiante
en la Escuela Nacional de Medicina, 1947-1952
Josefina Torres Galán y Mariblanca Ramos Rocha

- 157 Berta von Glümer, pionera en la formación
de las educadoras en Veracruz (1918-1925)
Ana María del Socorro García García y Rocío Ochoa García
- 179 Siglas y acrónimos
- 181 Los autores

Esta publicación surge, en términos generales, de la confluencia de tres esferas de la realidad y el conocimiento: la educación, el género y la nación. Esto bajo la certeza de que un momento clave en la conformación de la cultura mexicana y la de sus instituciones e individuos, como lo es el que va del siglo XIX a la primera mitad del XX, bien puede revelar nuevas y dinámicas aristas, experiencias, sentidos, personajes y significados, si es que se vuelve a observar bajo la lupa de los estudios del género, desde los cuales los productos culturales funcionan como instrumentos de formación de mujeres y hombres.

A este respecto, la iniciativa central de esta publicación parte de la sospecha de que lo social y lo cultural inciden de forma sustancial —y mucho más remarcada de lo que se suele reconocer— en las cuestiones educativas, ya sea en los programas, las instituciones o los proyectos, o desde los lugares híbridos de instrucción no formal que se manifiestan en textos, expresiones discursivas y acciones de figuras específicas. Asimismo, que un aspecto clave para asirlos, revelarlos o redimensionarlos consiste en aplicar una mirada de género a las historias —universales o personales— y sus expresiones culturales, sean escritas —como en el caso de Nellie Campobello o Rosario

1 Este libro se adscribe al trabajo de investigación del IISUE de la UNAM, dentro del grupo Pedagogías de Género. Educación, Literatura y Cultura en México (s. XIX y XX) (<http://www.iisue.unam.mx/pedagogias.genero/>). Asimismo, se enmarca en el proyecto “Pedagogías masculinas. Educación superior, género y nación a la luz de los campos universitario e intelectual en México (s. XIX-XX)”, auspiciado por el PAPIIT número IA400618, de la DGAPA-UNAM, del cual recibió financiamiento para la presente publicación.

Castellanos, dos mujeres que se educaron a su manera y a partir de discursos muy diferentes— o vitales —como las de Bertha von Glümer o Carmen Pérez Contreras, menos conocidas, pero igualmente incidentes a la hora de renovar los significados de la vida nacional—, pues transformaron las instituciones culturales bajo la búsqueda de voz, expresión y espacios de formación más incluyentes.

En esta línea, lo que une a estas figuras femeninas, así como a quienes intervienen en los debates en los que se discute la presencia de las mujeres en los consejos de las instituciones educativas o quienes participaron en las decisiones en cuanto a qué enseñar en las escuelas bajo nuevas definiciones de género, se inscribe en las órbitas de discusión de los feminismos y en desplazamientos hondos, como el generado por Gayle Rubin, ahí en donde refiere a esa “parte de la vida social” que es “la sede de la opresión de las mujeres, las minorías sexuales y algunos aspectos de la personalidad humana en los individuos” (2000: 37). Rubin agrega que la ha llamado “‘sistema de sexo/género’, por falta de un término más elegante”, y “como definición preliminar [...] es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (2000: 37). Dicho lo anterior, un objetivo común en este libro ha sido identificar y aportar posibilidades en el estudio de las mujeres, los hombres, las identidades al margen, así como definiciones, negociaciones y “disposiciones” en, sobre y desde la educación y su relación con las expresiones culturales como textos de formación sexogenérica.

Ahora bien, en este marco, en el que se propone observar lo cultural desde los lindes de lo educativo, Henry Giroux nos recuerda que la “pedagogía no es simplemente la construcción social de conocimientos, valores y experiencias; también es una práctica performativa incorporada en las interacciones vividas entre educadores, audiencias, textos y formaciones institucionales” (2004: 61).² Con esto

2 En el original: “pedagogy is not simply about the social construction of knowledge, values, and experiences; it is also a performative practice embodied in the lived interactions among educators, audiences, texts and institutional formations”.

nos invita a abordar las expresiones de dicha educación múltiple, sabiéndola atravesada por varios discursos que rompen los límites entre lo público y lo privado, y ponen en juego, a su vez, puntos de vista, ideologías y valores, sobre todo acerca de cómo una sociedad se concibe a sí misma (Giroux, 2011: 689). Así, el resultado otorga una noción de género esencialmente educativa en el México que estaba en proceso de conformación nacional, estrechamente ligada a los dispositivos de la historia, la cultura o la literatura. Dichas relaciones se abordan en este volumen desde lógicas abiertas y sensibles a la porosidad entre fronteras, al entrecruce de puntos de vista y bajo la búsqueda una interdisciplinariedad de base.

A este respecto, pensamos que dichos espacios múltiples de lo educativo, como expresiones a la vez formadoras de consciencias y estipuladoras de narrativas amplias de nación, emanan en el México independiente, durante el siglo XIX y sus vaivenes políticos y sociales; eclosionan durante el cambio de siglo con el cientificismo del Porfiriato, y tras la Revolución terminan por definir al México moderno hacia la mitad del siglo XX. Y lo hacen, sobre todo, desde las nacientes aulas de la Escuela Nacional Preparatoria o la Universidad Nacional, así como de las instituciones —sobre todo masculinas— de gestión de lo educativo, lo literario y lo artístico. Pero, cabe destacar, las definiciones y los límites del educar, así como del sentido del ser mujer u hombre, se “disponen”, principalmente, desde sectores no formales y múltiples. Por ejemplo, los que crean y refuerzan jóvenes varones, que al proponer un “nuevo humanismo” se configuran a sí mismos como los educadores e intelectuales de la nación por venir, entre los que destaca el Ateneo de la Juventud o el grupo de los Contemporáneos. En contraparte, están los que construyen desde los márgenes las voces femeninas, sea en los textos literarios, en los testimonios como instancia de enseñanza, o en la fundación de espacios alternativos a la educación de los hombres. También desde de las renegociaciones de los sexos y sus funciones genéricas que se orquestan en el arte; desde las definiciones identitarias dadas en los discursos del saber nacional y sus filosofías, lugar en donde más de alguna mujer conquistó espacios de habla, o desde la experiencia alterna y transgresora de figuras trascendentales de feminidad que en momentos determinan-

tes, como el de la Revolución, actúan al margen y cuestionan las narrativas de poder masculinas y dominantes. Asimismo, desde el entrecruce de puntos de vista que se activan para revelar identidades y prácticas de género que se mueven a lo largo del transcurso moderno en México; que conectan espacios de enunciación y expresión del pasado con modos de ser del presente; que revelan cómo, entre los juegos de las expresiones formales e informales de la educación, afloran otras historias y revoluciones, muchas de ellas centradas en expresiones de vida —y de género— acotadas, en apariencia pequeñas, pero lucidas en cuanto a su carácter precursor o transformador. Destacan ahí figuras de vida —de educadoras y profesionistas— que desde la trinchera de lo local redefinieron las relaciones entre el educar y el ser del sexo/género.

En conjunto, proponemos que dichos encuentros entre instituciones, sociedades y prácticas no sólo conforman espacios, enunciados y proyectos educativos que terminan por configurar los ideales de la nación, sino que, vistos desde perspectivas de género, funcionan como enseñanzas que determinan la función de los sexos, prefiguran las identidades, y orquestan los modos de ser y de estar de las mexicanas y los mexicanos dentro de un particular sistema. De este modo, asimilan o reprimen las expresiones marginales, muchas de las cuales ponen en tela de juicio ese mismo mundo mexicano en construcción.

De acuerdo con esto, en el presente volumen se ofrecen miradas a momentos de la historia cultural y educativa que van desde aproximaciones netamente historiográficas, hasta enfoques que se centran en lo literario o en diversas expresiones culturales, artísticas y de la llamada cultura popular. Además, incluye trabajos que teorizan a partir de lo pedagógico o se centran en fenómenos determinados de la educación, concebida ésta desde una perspectiva amplia; es decir, ya sea formal o informal, así como la instrucción para la vida social, cotidiana y popular, aunque también en cuanto a políticas educativas, debates y espacios destacados de enseñanza. Por lo tanto, lo aquí reunido se suma a una noción de educación que estaría en la órbita de la llamada pedagogía pública, espacio *transdisciplinario* desde el cual la educación es “un concepto envolvente, una dimen-

sión de la cultura que mantiene las prácticas dominantes al tiempo que ofrece espacios para su crítica y reinención” (Sandlin, Schultz y Burdick, 2009: 1).³

Es en dicha tensión entre lo global y lo particular, en ocasiones abordada desde miradas generales o conciliadoras, en donde surgen figuras específicas de mujeres y hombres como personajes fundamentales, a su vez atravesados por definiciones, negociaciones, violencias y decisiones “de género”, cuya función educativa incide directamente en la confección del México moderno. Este interés primario por el género, los sexos y sus conflictos —como medida esencial para comprender la historia de la cultura educativa en México—, pone sobre la mesa temas y problemas que desde instancias más tradicionales habrían terminado por situar al género *en sí* dentro de un “extremo oculto de la historiografía” (Zabalgoitia, 2018: 519), según se ha sugerido en un trabajo reciente. Es decir, a grandes rasgos, este acto sería el resultado de figuras de hombres-varones que constantemente se renuevan como intelectuales y educadores de la nación, profesionalizando dicha labor precisamente a la hora de “disponer” con sus lecciones el papel de hombres y mujeres. La cuestión es que dichas decisiones de género y poder las ocultan bajo discursos de educación, cultura y nación aparentemente inclusivos, humanos y universales; bajo narrativas igualitarias de nación. En más de un modo, el presente volumen busca hacer visibles esas expresiones y disposiciones de género, resituándolas como entramados de un complejo simbólico sin el cual no puede entenderse la deriva educativa y cultural nacional.

ORGANIZACIÓN DE ESTE LIBRO

El volumen abre con el trabajo “El debate en torno a la educación femenina en el seno del Consejo Superior de Educación Pública”, de María de Lourdes Alvarado, investigadora experta en historia de las

3 En el original: “an enveloping concept, a dimension of culture that maintains dominant practices while also offering spaces for their critique and reimagination”.

mujeres en la educación. Aquí, la autora realiza un análisis sobre los avances en educación popular en México; en particular, acerca de la cuestión femenina en el periodo de transición de fines del siglo XIX y principios del XX. Para ello, toma como base la narrativa de los debates en el seno del Consejo Superior de Educación Pública, específicamente en cuanto a las condiciones de formación de las mujeres mexicanas. De este modo, llevando a cabo un riguroso recorrido por fuentes y registros, hace una radiografía de dicha presencia frente a diferentes posturas —tradicionales y liberales— a lo largo del desarrollo de la Comisión Permanente del consejo mencionado. A grandes rasgos, su propuesta es que dichas posturas contrarias fomentaron una brecha ideológica y generacional que no permitió resolver la condición de la mujer frente a la educación. Este recorrido crítico permite, finalmente, mostrar como resultado de la polémica sobre la condición femenina una suerte de “hermafroditismo social”, según el término de Alvarado, desde el cual se establecen las diferencias en la educación física, intelectual y moral correspondiente a la mujer frente al hombre.

Por otra parte, en “Del ámbito privado al espacio público. Transiciones en los usos sociales del arte a horcajadas de los siglos XIX y XX”, María Esther Aguirre Lora plantea un acercamiento a los usos sociales del arte que se manifestaron en México entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del XX. Dicho encuentro, fundamentado en la historia social y cultural, observa algunos indicios referidos a la función que los grupos sociales le atribuyeron al arte, conscientemente o no, entre el ocaso de la sociedad novohispana, la incidencia de los movimientos ilustrados y la espectacular entrada a la modernidad que deparaban las primeras décadas del siglo XX. Este recorrido que se hace entre disciplinas, y que resulta a la vez ilustrador y crítico, permite a la autora plantear la marcada peculiaridad de género en dicho entramado, pues desde ahí se revelan muchos de los imaginarios en la construcción de lo nacional y de la identidad mexicana, sobre todo en términos de una educación cultural basada en las diferencias establecidas entre hombres y mujeres. Asimismo, caracteriza los lindes de la feminidad y la virilidad de acuerdo con

las necesidades, condiciones y conquistas de los grupos sociales en México durante el periodo estudiado.

Ligando aspectos de educación de género, literatura y el periodo revolucionario, en primer término encontramos el trabajo de Josebe Martínez Gutiérrez, quien en “Nellie Campobello como figura de la Revolución. Testimonio de supervivencia y educación en la primera mitad del siglo xx” lleva a cabo la recuperación de la obra *Cartucho* desde una perspectiva a la vez crítica y reveladora de las diversas capas de sentido que habitan en el discurso de la polémica autora, así como del particular uso pedagógico que le otorga al testimonio. En este recorrido por una de las expresiones de ficción menos tradicionales a la hora de narrar la Revolución, Martínez da cuenta de la deconstrucción del relato revolucionario como tal, sobre todo en términos de la figura de la mujer. Así, analiza la obra a la luz del ejercicio de testificación de Campobello, para quien dicho discurso opera como un acto de confrontación con las construcciones históricas. De esta forma, desde una lectura dinámica e incidente se muestra que la historia está sujeta a códigos de referencialidad, lo que permite cuestionar los discursos elaborados “del espectáculo Revolucionario”, incluyendo sus sentidos y formas de expresión, como lo que en el trabajo se define como “la performatividad del trauma” o “la estética del espectáculo”; ambas expresiones con un marcado carácter de formación para las consciencias posrevolucionarias.

En una línea cercana, Elena Ritondale, en “Modelos de feminidad atípicos en el México posrevolucionario: mujeres y soldaderas en Nellie Campobello y Elena Poniatowska”, efectúa un análisis de la representación de la mujer a partir de la Revolución Mexicana, tomando como base la figura de las soldaderas en su representación narrativa en dos obras: *Cartucho* (1931/1940) de Nellie Campobello, y *Hasta no verte, Jesús mío* (1969) de Elena Poniatowska. Dicho análisis parte de las configuraciones de sexo/género durante el periodo revolucionario, sobre todo a partir de la propuesta de que en esta época se consolida una idea de nación marcada por una perspectiva de género que reprime todas las expresiones que se encuentran al margen de la norma que regula la vida y la relación entre los sujetos. En la lectura de Ritondale, las soldaderas representan modelos de

feminidad problemáticos o excéntricos, siendo “a través de ellas” —de su estigma o su “mitificación”— que se configura, desde la política, un discurso que conlleva la propuesta de un modelo educativo de mujer, apto a la nueva nación posrevolucionaria.

Entrando en una relación estrecha ente el discurso histórico y las prácticas educativas en términos de género, en “El *Compendio de la historia de México* de Manuel Payno: historiografía escolar y enseñanza de la historia a fines del siglo XIX”, Mario Jocsán Bahena Aréchiga Carrillo se concentra en la función de la historia dentro del sistema escolar mexicano hacia fines del siglo XIX. En particular, ahonda en el *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, publicado por Manuel Payno en 1870. Aquí, el autor se propone revelar los modos en los que el conocimiento de la historia configuró espacios de sentido novedosos, los cuales funcionaron como el pilar de una nueva moral para los estudiantes y como una herramienta para construir el ideal heroico de ciudadanía vigente, desde la cual se gestaron definiciones y prácticas de masculinidad.

Concentrándose en las historias particulares, las cuales, sin duda, complementan las narrativas más amplias en cuanto a las relaciones entre educación, género, nación y cultura en México, en el trabajo “Prohibido atravesar el patio. Una estudiante en la Escuela Nacional de Medicina, 1947-1952”, Josefina Torres Galán y Mariblanca Ramos Rocha recuperan las memorias de la médico cirujana Carmen Pérez Contreras, durante los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. En este capítulo, a partir de la historia oral, se destaca su experiencia de vida, la cual permite retratar la forma en que desafió la estructura sociocultural impuesta a las mujeres en una época determinante para el orden de sexo/género en México. En dicho momento, y de acuerdo con una lógica liberal aún reinante, ellas eran consideradas débiles, merecedoras de tratamientos especiales y diferentes a los de los hombres; de ahí la transgresión que significaba, tanto en lo social como en lo cultural y en términos de una “educación de género”, que una mujer estudiara una profesión considerada masculina: Medicina. Cabe mencionar la originalidad del enfoque, ya que trabaja

con los recuerdos de Carmen, activando así una labor que mezcla el testimonio con la experiencia vital como material de la historia.

Finalmente, dentro del marco de una perspectiva personal como ejemplo de un quehacer a la vez educativo y de género, las autoras Ana María del Socorro García y Rocío Ochoa García, en “Berta von Glümer, pionera en la formación de las educadoras en Veracruz, 1918-1925”, se centran en la experiencia profesional de dicha profesora, quien contribuyó, desde un enfoque a la vez subjetivo y universal de la enseñanza, al desarrollo de la educación de párvulos tanto en Veracruz como en la capital del país. Uno de los mayores aportes de Von Glümer, de acuerdo con la lectura y actualización de un preciso trabajo de archivo, fue el de aplicar los métodos de la educación propuestos por Friedrich Fröbel para la organización de los kindergarten, los cuales había conocido durante sus estancias en Estados Unidos. Pero esto no es todo, pues en el trabajo se resalta una identidad femenina marcada por la agentividad y la fuerza, a la par que el ejercicio de un perfil coherente con las ideas modernas de transformación del orden social y de género, en un contexto caracterizado por la presencia de roles codificados y estereotipados.

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Elena Ritondale

Erick Cafeel Vallejo Grande

REFERENCIAS

- Giroux, Henry (2011), “Breaking into the movies: public pedagogy and the politics of film”, *Policy Futures in Education*, vol. 9, núm. 6, pp. 686-695.
- Giroux, Henry (2004), “Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals”, *Communication and Critical/Cultural Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 59-79.
- Rubin, Gayle (2000), “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia social*, México, UNAM, pp. 35-96.

- Sandlin, Jennifer A., Brian D. Schultz y Jake Burdick (2009), “Understanding, mapping, and exploring the terrain of public pedagogy”, en *idem* (eds.), *Handbook of Public Pedagogy*, Nueva York, Routledge.
- Zabalgoitia, Mauricio (2018), “Jaime Torres Bodet y las pedagogías masculinas: educación, homosociabilidad y biotextualidad en México (primera mitad del siglo xx)”, *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, núm. 12, pp. 511-539.

El debate en torno a la educación femenina en el seno del Consejo Superior de Educación Pública

María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar

EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Llama la atención que pese a la importancia que el régimen porfirista concedió a la problemática educativa del país, no fue sino hasta bien avanzada dicha gestión cuando, al inicio de la primera década del siglo xx, se creó una dependencia oficial exclusiva para atender este importante sector de la administración pública, que hasta entonces había permanecido ligado a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Así, el 19 de marzo de 1901, bajo la gestión de Justino Fernández, recién nombrado ministro de dicha dependencia, se creó la Subsecretaría de Instrucción Pública, a cuya cabeza designó a Justo Sierra Méndez (Yáñez, 1977: 7-218),¹ quien desde esta importante posición se propuso llevar a cabo la reforma integral de la educación nacional, meta para la que no escatimó esfuerzos y recursos.

1 Justo Sierra (1848-1912) es ampliamente conocido como un personaje fundamental en la vida política y cultural del Porfiriato; tras una brillante y polifacética carrera, fue nombrado subsecretario de Instrucción Pública (1901) y, posteriormente, ministro del ramo, cargo desde el cual impulsó la creación de la Universidad Nacional de México, inaugurada en septiembre de 1910. Tras el triunfo de la Revolución, el presidente Francisco I. Madero lo envió como ministro plenipotenciario a España, donde falleció. Por lo que toca a Justino Fernández, sabemos que nació en la Ciudad de México el 22 de junio de 1828, donde murió en 1911. Se recibió como abogado en 1853 y formó parte del Congreso Constituyente de 1857. Junto con Alejandro Garrido y José María Revilla (1867), inició las gestiones para la erección del estado de Hidalgo, del cual fue gobernador de abril de 1873 a noviembre de 1876. En varias ocasiones fue diputado federal, director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia (1885-1901), vicepresidente de la Sociedad de Abogados, ministro de Justicia e Instrucción Pública (mayo de 1901 a noviembre de 1905) y secretario de Justicia (de noviembre de 1905 hasta marzo de 1911).

Para ejecutar tan ambicioso plan de trabajo, Sierra creyó indispensable contar con el apoyo y legitimidad que le otorgaría un órgano con carácter puramente consultivo, cuyos fines consistirían en mantener la armonía y la coordinación necesarias entre las instituciones del Estado que colaboraban en el “adelanto de las nuevas generaciones”, así como en “imprimir un impulso esencialmente educativo a todos los elementos a ese fin encaminados” (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1902b: 2-3).²

Así, por ley del 30 de agosto de 1902, en sustitución de la Junta Directiva de Instrucción Pública fundada en el gobierno de Juárez, se creó el CSEP, cuya inauguración tuvo lugar el 13 de septiembre del mismo año. Este importante órgano colegiado se conformó por consejeros natos, representados por los directores de las principales instituciones educativas (Terrés, 1907: 399),³ y consejeros temporales, nombrados por el Ejecutivo entre las personas más reputadas por su ciencia y su empeño en favor del progreso, entre los cuales se incluyó a tres directores de establecimientos particulares (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1902a: 5), medida con la que, probablemente, el presidente del consejo deseaba dar fe del espíritu inclusivo del cuerpo académico que habría de presidir.

2 Cabe destacar que de acuerdo con el artículo 14 de este documento, el gobierno conservaría íntegra la facultad de resolver, “pero deberá preceder a su ejercicio en los asuntos aquí enumerados, el conocimiento de la opinión del consejo. Sin embargo, podrá tomar medidas provisionales que se consultarán al mismo consejo para que puedan llegar a tener el carácter de definitivas”. Véase Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1902a: 6).

3 Entre los consejeros natos figuraban los directores de Instrucción Primaria y de Enseñanza Normal, la directora de la Escuela Normal de Señoritas, los directivos de las escuelas nacionales o profesionales, los del Museo y Biblioteca Nacional, además del gobernador del Distrito y del presidente del Consejo Superior de Salubridad. Asimismo, los jefes de las secciones de la Subsecretaría de Instrucción Pública y un representante de cada uno de los ministerios de Guerra y Gobernación podrían asistir a las deliberaciones e, incluso, tomar parte en ellas, pero sin derecho a voto. A decir de algunos críticos, la conformación del consejo era demasiado numerosa y heterogénea, lo que daba lugar a apasionados debates; por ejemplo, en 1907 contaba con 57 consejeros, además del secretario y subsecretario de Instrucción Pública y el secretario del propio consejo, en quienes, según afirmación del distinguido médico y maestro José Terrés, finalmente recaía la responsabilidad de dirigir la educación de todo el país, pues “es un hecho que la mayor parte de los estados que pueden, imitan lo que se hace o tratan de realizar lo que se proyecta en el Distrito Federal” (1907: 399).

Dado el tema que nos ocupa, es importante hacer hincapié en que el grupo inicial de consejeros natos se constituyó por 17 varones y dos mujeres: Rafaela Suárez (Alvarado, 2004),⁴ directora de la Escuela Normal de Profesoras, y Cecilia Mallet, directora del Colegio de la Paz; mientras que el total de consejeros temporales sumaban 21 hombres y dos mujeres: la profesora Raquel Santoyo (“La primera fiesta”, 1986: 3)⁵ y la señora María Llamas de Bello.⁶ Aunque en menor número, es importante destacar esta temprana presencia femenina en el CSEP, ya que probablemente fue la primera ocasión en que las mujeres tuvieron la oportunidad de participar en un órgano dominado por varones de tan alto nivel intelectual, profesional y político. De hecho, entre 1901 y 1915 (cuando dicho cuerpo colegiado fue suprimido), hemos registrado un total de 27 consejeras, cifra pequeña si se compara con la correspondiente a sus pares varones, pero que sin duda tiene especial significación dentro del complejo proceso de integración de las mexicanas al campo de los estudios superiores y al desempeño profesional.

Pero además de las funciones asignadas por la respectiva ley constitutiva (Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1902a), este órgano también se ocuparía de aquellas cuestiones que, de acuerdo

- 4 Rafaela Suárez Solórzano (1834-1910) nació en la ciudad de Colima; casi niña logró titularse como profesora por la Junta Inspector de Instrucción Pública del territorio de Colima donde, gracias a su prestigio y al apoyo que le brindó el gobierno local, fundó una escuela normal, caracterizada por sus adelantos y su oposición a todo lo que oliera a rutina. Después, Ignacio L. Vallarta la invitó a dirigir el Hospicio de Huérfanas de Guadalajara, antiguamente a cargo de las Hermanas de la Caridad, en donde, según se decía, “produjo un semillero de profesoras”. Ya en la Ciudad de México ocupó el cargo de subdirectora y, años después, el de directora interina de la Escuela Secundaria de Niñas, institución creada por la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867. En 1890, cuando dicho plantel se transformó en Escuela Normal, Rafaela conservó las mismas funciones, las que abandonó varios años después (1906) para atender una comisión oficial en el extranjero con el objeto de estudiar la organización y el funcionamiento académico de otras instituciones educativas.
- 5 Raquel Santoyo (1891-1933) cursó estudios elementales en la Escuela Secundaria de Perfeccionamiento, anexa a la Escuela Secundaria de Niñas y, posteriormente, destacó por su preparación y profesionalismo en la carrera magisterial. Ocupó la dirección de la Escuela Comercial Miguel Lerdo de Tejada, en cuya representación formó parte del CSEP; entre 1906 y 1908, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes la comisionó a viajar a Europa para estudiar las características de la educación comercial para mujeres.
- 6 Subdirectora de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres de 1892 a 1906, institución donde enseñó la materia de Labores Femeniles.

con el gobierno, tenían especial trascendencia para el ramo educativo, las cuales serían analizadas en comisiones *ad hoc* y discutidas durante el siguiente periodo de sesiones del pleno. Sólo por dar una idea del tipo de asuntos que abordaría, a continuación enumeramos los temas propuestos inicialmente, los que dan cuenta de las prioridades de Justo Sierra, titular de la cartera de Instrucción y presidente de dicho órgano consultivo:

1. ¿Cuáles son las condiciones que deben servir de base para transformar la educación de los párvulos?
2. ¿Cómo deben convertirse las escuelas primarias en instrumentos eficaces de propaganda antialcohólica?
3. ¿Debe ser gratuita la enseñanza en las escuelas profesionales?
4. ¿Conviene establecer la institución del internado en las escuelas profesionales?

Por alguna causa que desconocemos, en este listado quedaron fuera dos temas que preocupaban de manera especial al subsecretario de Instrucción y al licenciado Manuel María de Zamacona,⁷ destacado miembro de la vieja guardia liberal y por entonces director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, así como presidente de la Comisión Permanente del CSEP: la educación popular y la educación de las mujeres. Si bien sendos personajes pertenecían a dos generaciones diferentes, Sierra sentía particular respeto por don Manuel, a quien veía como la “figura más prominente de nuestra tribuna política en la historia patria contemporánea”, conocido por su sabi-

7 Manuel María de Zamacona y Murphy nació en la ciudad de Puebla en 1826 y murió en la Ciudad de México en 1904, poco después de su participación en el CSEP. Cursó estudios de jurisprudencia en el Seminario Palafoxiano de su ciudad natal y destacó como político, diplomático de altos vuelos y periodista comprometido con la causa liberal, ámbito en el que fundó el periódico *El Siglo Diez y Nueve*. Tras la Guerra de Reforma, se desempeñó como secretario de Relaciones Exteriores en el gabinete de Benito Juárez (1861); en 1867 fue diputado en el Congreso de la Unión, desde donde luchó por el desarrollo económico del país. Una vez restaurada la República, desde su curul y también desde la prensa se opuso a la reelección de Juárez, lo que determinó que ambos políticos se distanciaran. En 1878, ya bajo el mandato presidencial de Díaz, gestionó el reconocimiento diplomático de Estados Unidos al gobierno del general oaxaqueño, y en 1880 contendió por la presidencia, pero fue derrotado por Manuel González. Fue ministro de la SCJN, institución que presidió en 1898.

duría y fervor verdaderamente juvenil en favor de la “redención de la mujer mexicana”. Incluso, añadía don Justo, hacia el final de su vida “se distinguió por su elevado y generoso feminismo y su pasión por el trabajo y por el bien” (Sierra, 1977b: 279-280). Cualidades todas que explican las razones por las que lo nombró presidente de la Comisión Permanente.

Tras su designación (11 de octubre de 1902), Zamacona expresó particular interés por que la comisión a su cargo abarcara asuntos de mayor envergadura de los que estrictamente le confería la ley, lo que a su juicio le permitiría colaborar de manera más amplia y consistente en la solución de los múltiples problemas que entrañaba la educación popular.⁸ Es posible que con el objeto de evitar suspicacias entre los consejeros, aclarara que su intención se concretaba a preparar un estudio sobre dicha cuestión para el momento en que el Ejecutivo solicitara la opinión del CSEP sobre los puntos antes citados. El comentario sugiere que, al menos inicialmente, había cierto acuerdo entre ambos personajes por abordar estos problemas que, insistimos, preocupaban profundamente tanto a uno como al otro.

Don Manuel añadía que para llevar a buen fin la tarea que se le había confiado, la comisión debía enfrentar dos retos igualmente importantes. El primero consistía en la necesidad de vencer la “apatía y resistencia opuesta por el ínfimo pueblo a la difusión de la enseñanza”, ante lo cual resultaban inútiles los esfuerzos oficiales para multiplicar el número de escuelas públicas. Por tanto, la Comisión Permanente debería idear estímulos suficientes que motivaran a la gente a instruirse y mejorar su condición intelectual y moral; en una palabra, que encendieran su sed de saber. La segunda preocupación, íntimamente vinculada con la anterior e igual de compleja y

8 Las palabras textuales pronunciadas por Zamacona en dicha ocasión son las siguientes: “sería desaprovechar estos valiosos elementos emplearlos simplemente en hacer una recopilación de programas de estudio, reglamentos escolares y métodos de enseñanza, vigentes en los establecimientos de la República o en el extranjero”, actividades que, de acuerdo con la Ley Constitutiva del CSEP, correspondían a la Comisión Permanente, cuyo principal objetivo consistía en preparar los trabajos que debía abordar el consejo plenario en el siguiente periodo de sesiones. [Acta mecanográfica de la Comisión Permanente, 11 de octubre de 1902], AHUNAM, F. CSEP, c.1, exp. 3, doc. 91. Las siguientes citas de Zamacona se tomaron de aquí.

trascendente, consistía en lograr la cooperación eficaz y fecunda de las madres de familia en la obra de la educación popular.

A manera de justificación, el disertante explicaba que cuando los niños acudían a la escuela, su mente estaba plagada de preocupaciones y errores vulgares, además de que se encontraban enteramente desprovistos de luces que normaran su conducta moral, ante lo cual, insistía, nada podía hacer la escuela. Sin embargo, haciendo eco de viejos prejuicios en contra del sexo opuesto, para el orador dicho problema se tornaba más grave en el caso de las mujeres, percepción que, por otra parte, fue bastante común entre los políticos y letrados hacia las últimas décadas del siglo XIX:

y todos nosotros hemos podido deplorar cómo, a pesar de una cultura esmerada que aquéllas puedan recibir, les quedan resabios de la educación de la familia, instintos y pasioncillas que afean su carácter moral y se sobreponen a las mejores direcciones.

El presidente de la Comisión Permanente hacía ciertas comparaciones entre la educación de las mexicanas y la que recibían las niñas y jóvenes estadounidenses, país que, afirmaba, por diversas circunstancias nos servía de “pauta y modelo” y en el que, desde tiempo atrás, se atendía de manera especial dicho rubro. Para concluir planteaba que, siguiendo su ejemplo, la educación femenina en México debería orientarse a fortalecer los lazos de familia. Pese a su posición ideológica, a su amplia cultura y destacada condición profesional, a su sólido prestigio como periodista y congresista, así como a su experiencia en cuestiones educativas, Zamacona asumía una posición comparable a la de cualquier escritor o educador del siglo antepasado, independientemente de su filiación política. Un buen ejemplo de ello son las siguientes palabras de José María Iglesias:

En resumen, cualquiera que sea la posición de la mujer, conviene ponerla en disposición de llenar cumplidamente la misión providencial que le corresponda, y por eso merece aplauso todo acto que como el decreto del 3 del actual, le facilita la observancia de los deberes propios de su triple destino de virgen, de casada, de madre de familia (Iglesias, 1856: 1).

Pero nos preguntamos, ¿en qué se basaba el presidente de la Comisión Permanente para sostener dicha afirmación? Desde nuestra perspectiva, su respuesta resulta por demás simple, tanto para el caso de la sociedad estadounidense como para la población mexicana, pues afirmaba que el motivo de la política educativa asumida por los vecinos del norte radicaba en el relajamiento del comportamiento social al que se había llegado en dicho país, al punto de que era común escuchar expresiones como la siguiente: “mientras las mujeres son máquinas para gastar dinero, los hombres son máquinas para adquirirlo”, palabras que reflejan los prejuicios de la sociedad estadounidense y los del mismo Zamacona, quien añadía:

A corregir estos males tienden los numerosos y bien regidos planteles de enseñanza de los deberes domésticos que se están estableciendo en aquella nación, y que tienen por objeto *volver a la mujer a su verdadera misión social*, de la que lamentablemente se había desviado. Bueno es que nosotros, ya que propendemos a asimilarnos todo el modo de ser de aquel gran pueblo, tratemos de imitarlo en esta nueva dirección de la educación femenil.⁹

Para fortuna de don Manuel y quizás también de Justo Sierra—quien como ya indicamos, desde tiempo atrás expresaba particular interés por mejorar la educación femenina—, las razones expuestas por Zamacona convencieron a sus colegas consejeros, quienes, a decir de Porfirio Parra, decidieron afrontar con valentía y sin ambages una de las cuestiones que, por entonces, más exaltaban los ánimos: la llamada “cuestión del feminismo”, para usar los términos empleados por el más destacado discípulo de Gabino Barreda, además de brazo derecho de Sierra en el CSEP (Alvarado, 1988: 183-199; Parra, 1903: 5). Sin embargo, las ideas de Sierra sobre la condición de la mujer y el feminismo no estaban exentas de contradicciones, si bien en algunas ocasiones logró análisis bastante profundos, como podemos observar en las palabras pronunciadas en un discurso dedicado a la artista española María Guerrero, por esas mismas fechas:

9 Las cursivas son de la autora.

Revelándonos así vuestros poetas favoritos, habéis refutado la teoría de que fuera de España no existe la mujer del drama español; locura; [sic] es la misma en todas partes, es un ser frágil y divino, viviendo en el medio social que el hombre ha hecho para ella; ¿qué digo? en un medio que es el hombre mismo, y reobrando con el sentimiento contra ese medio, hasta modificarlo y apropiarlo a su evolución (Sierra, 1977a: 274).

Lo cierto es que la doble temática planteada por Zamacona fue aprobada de inmediato, nombrándose una comisión *ad hoc* encargada de formular propuestas en torno a la educación popular, rubro que, como se recordará, el militante liberal hermanaba con el de la formación de las mexicanas. Ezequiel A. Chávez, Alberto Correa y Porfirio Parra, tres jefes de la política educativa porfirista, además de muy cercanos colaboradores de Justo Sierra, constituyeron la subcomisión que abordaría esta importante cuestión.

Pero el que se aprobara tan fácilmente la creación de esta instancia no garantizaba el éxito de su desempeño; en principio, el problema de la condición y educación femenina representaba un asunto complejo y polémico, aun para los liberales más radicales, quienes veían con gran desconfianza cualquier decisión que pudiera desvanecer la secular frontera que separaba las esferas masculina y femenina. Recuérdese que, salvo honrosas excepciones, buena parte de letrados y políticos del periodo temían que continuara adelante lo que ellos calificaban como el proceso de “masculinización” de las mexicanas, el que a su vez, irremediabilmente, desembocaría a una especie de “hermafroditismo social”.

Por otra parte, pese a sus coincidencias, había ciertas diferencias entre la posición de Sierra, siempre interesado en mejorar la educación de la población y de impulsar el crecimiento intelectual e incluso profesional de las mujeres, y la expresada por el presidente de la Comisión Permanente que, como se ha visto, resultaba algo más conservadora que la de aquél. Sin duda, estos factores auguraban dificultades y desencuentros que ponían en riesgo el éxito de los trabajos de dicha sección, como se verá más adelante.

LA EDUCACIÓN FEMENINA A DEBATE

La subcomisión no perdió el tiempo y a una semana de haberse constituido, presentó un listado de seis “cuestiones trascendentes” sobre la educación popular, de las que sólo algunas se dirigían en específico a la educación femenina y a las posibles diferencias entre ésta y la destinada a los varones, como puede observarse a continuación:

1. ¿Cuáles son los medios más adecuados para despertar en el pueblo el gusto a la instrucción y para hacer surgir en él el deseo de concurrir a los establecimientos de enseñanza?
2. ¿Cuáles son los medios disciplinarios susceptibles de conservar el orden en los establecimientos de enseñanza, que sean compatibles con la dignidad del hombre y con la suavidad de costumbres, fruto precioso de la civilización?
3. ¿Qué condiciones especiales debe llenar la educación física de la mujer y en qué debe diferenciarse de la del hombre?
4. ¿Con que condiciones y con qué amplitud conviene impartir la educación intelectual de la mujer, comparada con la del hombre?
¿Hay conocimientos peculiares que deban darse a las mujeres y no a los hombres y viceversa?
5. ¿Conviene que la educación moral que se imparta sea distinta según se refiera a uno u otro sexo?
6. ¿Cuáles son los medios más adecuados para proporcionar la educación moral en todos los grados de la enseñanza?¹⁰

Pero con la presentación del cuestionario iniciaron los problemas entre los integrantes de la subcomisión y Zamacona. Por lo pronto, este último no se presentó a la sesión del 18 de octubre, cuya importancia era obvia, entre otras razones porque él debía presidirla y porque daría inicio al debate sobre la educación de las mujeres, cuestión que tanto le interesaba. Por otro lado, se observa que el conjunto de preguntas se alejaba sensiblemente de la orientación inicial expresada por el presidente de la Comisión Permanente e incluía

10 AHUNAM, F. CSEP, c.1, exp.3, doc. 93.

temas novedosos, como la educación física de las alumnas, que hasta el momento se había soslayado, y algunas preguntas sesgadas por un enfoque comparativo entre ambos sexos, lo cual no parece haber sido su intención original.

Es probable que todo ello disgustara a Zamacona, quien no estaba dispuesto a negociar con un asunto que le parecía vertebral para el futuro de México como era la educación femenina, de ahí su ausencia en la sesión del 18 de octubre. ¿Qué había acontecido entre una y otra reunión? ¿Al margen de lo que nos dicen el acta y el informe elaborado por el secretario del CSEP, cómo tomaron Chávez, Parra, Correa y hasta el propio Sierra las ideas expresadas por aquél? ¿Reprobaban el enfoque tan tradicional que su colega deseaba imprimirle a la formación de las jóvenes mexicanas y el que propusiera a Estados Unidos como modelo a seguir? ¿Pretendían orientar los trabajos de la subcomisión hacia otra dirección? ¿Cómo interpretar las faltas de asistencia sin previo aviso de algunos consejeros más, como Emilio G. Baz y Ramón Manterola? ¿Acaso expresaban un temprano rompimiento en la Comisión Permanente? ¿Era tan delicado el tema a discutirse que provocó reacciones encontradas de manera inmediata? Trataremos de despejar algunas de estas dudas o al menos plantear algunas hipótesis sobre lo acontecido en este órgano colegiado.

El 25 de octubre se llevó a cabo una reunión más, aunque nuevamente con la ausencia de Zamacona, por lo que Porfirio Parra abrió la sesión destacando la “importancia y oportunidad” de cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario y, como era de esperarse dada su jerarquía en el CSEP, éstas fueron aprobadas por unanimidad. No obstante, llama la atención que Ezequiel A. Chávez, Alberto Correa y Emilio G. Baz también faltaron a dicha sesión, pese a que los dos primeros eran coautores del cuestionario. La única explicación que encuentro a este hecho es que, pese a su participación en la propuesta, preferían no enfrentarse a Zamacona, destacado militante de las filas liberales, además de presidente de la Comisión Permanente y colega en los avatares de la política educativa, pero menos aún deseaban discutir con Porfirio Parra, quien por

su cercanía a Sierra debió conocer y probablemente velar por sus intereses al interior del cuerpo colegiado.

Finalmente, Zamacona decidió presentarse a la siguiente reunión (8 de noviembre) resuelto a aclarar su posición. En primer término, expresó su inconformidad ante las decisiones tomadas en su ausencia, a la vez que lamentó la prisa con la que se había aprobado el cuestionario en disputa. Desde su punto de vista, cada una de las preguntas merecía estudiarse por una subcomisión especial y una vez que se contara con los dictámenes respectivos, podría procederse a su discusión y votación. Pero lo que le parecía más grave es que en el documento faltara el punto relativo a la organización de la educación femenina, dado que la comisión se había limitado exclusivamente a comparar la educación de hombres y mujeres, por lo cual, concluía que “había que considerar directa e inmediatamente lo que se refiere a la educación del sexo femenino”.¹¹

Pero su intervención no quedó ahí, sino que, reviviendo el discurso de la Reforma, advirtió a los asistentes que si no se incluía en el cuestionario el punto referente “a la organización completa de la educación femenina”, la escuela laica financiada por el Estado carecería de la “difusión” necesaria y dejaría que la Iglesia católica continuara disfrutando del monopolio de la educación de las mujeres. Con esta afirmación cobraba vida la antigua disputa entre liberales y conservadores por la libertad de enseñanza y la educación laica, temas fundamentales que pueden haber constituido la razón de fondo del desacuerdo entre Parra y Zamacona. Aún más, entre los miembros de la Comisión Permanente no faltó quien advirtiera el peligro que representaba abordar estos últimos puntos, ya que podrían interpretarse como un atentado en contra de la libertad de los padres de familia.

Zamacona respondió que esos temores eran infundados, pues ningún buen liberal podía guardar tales intenciones y aclaró que su único propósito era que se armase a la escuela laica de los medios necesarios para luchar en el terreno de la competencia legítima con las

11 [Acta de la Comisión Permanente del CSEP del día 8 de noviembre de 1902], AHUNAM, f. CSEP, c.1, exp. 3, doc. 110, ff. 1-6. Las siguientes citas de Zamacona se tomaron de aquí.

escuelas católicas. Incluso, subrayó que la complejidad del problema aludido no justificaba que éste no se enfrentara y que, de no hacerse así, calificarían de “estrechas y apocadas las miras de la Comisión Permanente, del consejo y de la misma Subsecretaría de Instrucción”.

Es decir, la discusión tomaba un nuevo cariz: la defensa de la enseñanza laica de las mexicanas en contra de la fuerte influencia que sobre ellas continuaba ejerciendo la Iglesia, lo cual seguramente conduciría a debates que desenterrarían viejas consignas y que pondrían en peligro la política de conciliación sostenida por el régimen de Díaz. Pero además de este riesgo, Zamacona, al calor de la discusión, se atrevió a retar al CSEP, a la comisión *ad hoc* y a la propia Subsecretaría de Instrucción para que siguiera sus recomendaciones; de otra forma, advertía, su gestión sería seriamente criticada por la opinión general, comentarios que a todas luces tendrían fuertes consecuencias, como se verá más adelante.

En contraste, nada se comentó sobre la orientación conservadora que el presidente de la Comisión Permanente deseaba darle a la educación de las jóvenes mexicanas y a su interés por reproducir el modelo educativo estadounidense. Pareciera que al aprobar el cuestionario guía, todos sus integrantes deseaban orientar la discusión a problemas de mayor peso, como la libertad de enseñanza y el carácter laico de la educación.

Al parecer, de momento los argumentos de Zamacona surtieron efecto; el 15 de noviembre, en atención a su solicitud, se sumó al listado de preguntas la cuestión que él propuso desde el 11 de octubre: ¿Cuáles son las bases conforme a las cuales debe organizarse la enseñanza de la mujer, en todos sus grados, en las escuelas que dependen del gobierno? Por si alguna duda quedara acerca de su posición, don Manuel insistió en recordar a todos los miembros de la Comisión Permanente la trascendencia de esta cuestión, pues, afirmaba, “*en su conveniente resolución está comprendido lo más importante de la idea liberal, ya consagrada en nuestras instituciones fundamentales*”.¹²

12 [Sesión del 15 de noviembre de 1902], AHUNAM, F. CSEP, c.1, exp. 3, doc.113. Las cursivas son de la autora.

Pero este aparente acuerdo no duró mucho, se suspendieron las reuniones del 2 y 13 de diciembre por falta de *quorum*; a la primera de ellas, el único asistente fue el profesor Alberto Correa, distinguido educador y político tabasqueño, reconocido por su apoyo al desarrollo y fortalecimiento de la educación e instrucción de la niñez y juventud mexicanas, incluido el sector femenino (Becerra, 1908: 306-311).¹³ El resto prefirió eludir una sesión que podría comprometerlos más allá de lo conveniente.

Por fin, el 27 de diciembre hubo *quorum*, aunque por el acta respectiva sabemos que también hubo un “breve debate” entre el presidente de la Comisión Permanente y el secretario del CSEP, el cual no debe haber sido tan “breve” para haberse consignado en actas y menos aún cuando los protagonistas del mismo eran dos personalidades de la talla de Zamacona y Parra. De esta forma, marcado por diversas tensiones y desencuentros, finalizó el primer periodo de reuniones de la Comisión Permanente.

EL DESENLACE

Al inaugurarse el nuevo periodo de sesiones del CSEP (1903), Zamacona se enfrentó a una situación inesperada; de acuerdo con sus palabras, Parra, valiéndose de diversos pretextos y evasivas, impidió que se realizaran nuevas reuniones, hasta que, finalmente, éste le comunicó una pésima noticia: “a juicio de la Dirección del Consejo

13 Véase [Comunicados de Porfirio Parra, fechados el 5 y 15 de diciembre de 1902, dirigidos al subsecretario de Instrucción Pública], AHUNAM, F. CSEP, c.1, exp. 3, doc.117 y 118, y [Expediente laboral de Alberto Correa Zapata], AHSEP, F. Antiguo Ministerio, Colección Personal Sobresaliente, exp. 112. Correa nació en Tabasco, en donde pasó sus primeros años de vida y se inició en el magisterio. En 1886, se estableció en la Ciudad de México, convirtiéndose en secretario de la Normal de Profesores y poco después fue director de la Escuela Primaria de Práctica Anexa, en sustitución de Enrique Laubscher. Fue profesor de economía política y de derecho constitucional en la Normal de Profesoras, puesto que abandonó para retornar a su estado natal, en donde ocupó el cargo de secretario general de Gobierno y, posteriormente, el de jefe de Hacienda (1890-1902). Invitado por Justo Sierra, regresó a la Ciudad de México, encabezando la sección de Instrucción Primaria y Normal y, a partir de 1904, fue nombrado titular de la Dirección General de la Enseñanza Normal. Hacia la última década del siglo XIX, Alberto Correa representó a Tabasco en el Segundo Congreso de Instrucción.

Superior, los estudios que la Permanente había emprendido en el receso anterior *no tenían importancia ni injerencia inmediata*".¹⁴ Es decir, de un plumazo se le indicaba que debería ponerle fin al análisis de las "cuestiones trascendentes" que tanto interesaban a Zamacona, pese a que, como él mismo afirmaba, para dicho trabajo contaba con la previa autorización del propio CSEP.

Indignado ante los hechos, don Manuel optó por enviarle una carta confidencial al secretario de Justicia e Instrucción Pública, en la cual exponía su versión de lo acontecido en el seno de la comisión, pues guardaba serios temores de que no se le hubiera informado debidamente. Por ello enumeraba los temas sobre los cuales había estado trabajando la comisión a su cargo y que por órdenes superiores debió suspender:

1. La educación de la mujer y, en especial, el monopolio casi absoluto que el clero católico ejerce en la enseñanza de las jóvenes núbiles.
2. Enseñanza y educación de las clases trabajadoras y muy especialmente de la que se emplea en la agricultura.
3. Federalizar la educación y la enseñanza para alcanzar resultados generales y uniformes sobre la gran masa de nuestro pueblo.

Con respecto al primero, el que de alguna manera fue la causa inicial del desencuentro entre pares, Zamacona concluía en defensa de su posición:

[Es] un deber indeclinable del Estado crear algo que quite el carácter de influencia exclusiva sobre la mujer a una enseñanza que suprime ocho siglos de la historia, que convierte en crimen la investigación y en deber la ignorancia sobre las materias más vitales para el destino humano, a una educación que tiende a hacer excelentes hijas de la Iglesia romana, pero muy malas madres de ciudadanos republicanos.¹⁵

14 [Carta reservada y confidencial enviada por Zamacona al secretario de Justicia e Instrucción Pública, fechada el 27 de junio de 1903], AHUNAM, F. CSEP, c. 1, exp. 5, doc. 183, f. 1.

15 *Ibid.*, ff. 1-2.

Por último, el político liberal añadía en tono realista, no exento de sarcasmo, que ante las “prudentes insinuaciones” de Parra, se había dado cuenta de que todo lo acontecido estaba vinculado con la política de conciliación del gobierno. Asimismo, había comprendido que, en materia de educación pública, la razón, la conveniencia y, en especial, la autoridad, estaban presumiblemente de parte de la Presidencia del CSEP a cargo de Justo Sierra, ante lo cual, asumía que no tenía nada más que hacer, por lo que decidió suspender las deliberaciones de la Comisión Permanente.

Con esta medida llegó a su fin, al menos temporalmente, este primer intento por parte del CSEP de revisar y normar tanto la educación popular como la de las mujeres. Pese al interés de Justo Sierra por abordar ambas cuestiones, las diferencias ideológicas y políticas entre los miembros de la Comisión Permanente impidieron que ésta llegara a buen puerto.

CONCLUSIONES

Acorde con los avances que en materia de educación femenina se habían logrado hacia principios del siglo XX, el CSEP no podía dejar de lado el estudio de esta problemática que, como hemos visto, tenía particular importancia para Justo Sierra, titular de la Subsecretaría de Instrucción, y para algunos otros miembros del consejo.

Recuérdese que desde principios de siglo XIX, la “cuestión femenina” constituyó un tema recurrente de la prensa, ya fuera por medio de remitidos firmados por lectoras y lectores, por artículos de la autoría de escritores de más o menos renombre, o por traducciones de trabajos provenientes de países europeos que abordaban dicha cuestión. Todo ello alimentó un prolongado debate que se extendería a lo largo del periodo y que en ocasiones tomó visos por demás complejos. Asimismo, durante la segunda mitad del siglo XIX, las inquietudes iniciales sobre dicha temática se concretaron en la creación de instituciones educativas de nivel poselemental, como la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino, producto de la ley del 2 de diciembre de 1867, cuyo significado para la

instrucción y educación de las jóvenes mexicanas fue fundamental, así como su posterior transformación en la Escuela Normal para Mujeres, o la creación la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, fundada en 1871, también bajo la administración de la República Restaurada (Alvarado, 2010: 167-188; Aquino, 2018). Por último, a partir de la década de los ochenta, destaca la incipiente presencia de las primeras estudiantes preparatorianas, así como el hecho de que, precisamente en esas fechas, dos personalidades del mundo político y educativo, el entonces diputado Justo Sierra y el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes, abrieran las puertas de la educación superior a las mexicanas, lo cual les permitió mostrar su capacidad para desempeñarse exitosamente en terrenos que hasta entonces les habían estado vedados.

Por tanto, era difícil que el CSEP no se apresurara a abordar el tema de la educación femenina, el cual se confió a la autoridad y buen juicio de Manuel María de Zamacona, reconocido liberal reformista que hacia principios del siglo XX gozaba del respeto de la clase política porfirista y de no pocos militantes de la república de las letras. Es probable que el presidente del CSEP desconociera la orientación que aquél pretendía darle a la formación de las mujeres de su país, así como su intención de revivir viejas consignas y enconos en contra de la tradicional influencia ejercida por la Iglesia en la educación de este importante sector de la población, de cuya “conveniente resolución”, según expresaba Zamacona, dependía nada menos que la sobrevivencia de las instituciones liberales en México.

Pero había un factor más que explica las diferencias al interior de la Comisión Permanente entre 1902 y 1903 y es la brecha ideológica y aún generacional existente entre algunos de sus integrantes; mientras el presidente era un liberal radical, empeñado en defender viejas causas que la élite en el poder deseaba dejar atrás, Parra, bastante menor que aquél, conocido como uno de los más destacados discípulos de Gabino Barreda Sierra, era en cambio un positivista heterodoxo, resuelto a mantener la paz social y alcanzar el progreso del país por medio de la educación.

Por más esfuerzos que las autoridades del CSEP llevaron a cabo para solucionar los problemas de la Comisión Permanente fue impo-

sible lograrlo, al punto de que Zamacona, su presidente, se atrevió a retar y hasta amenazar a la comisión que presidía, al propio consejo e, incluso, al nuevo subsecretario de Instrucción Pública, hecho que seguramente colmó los ánimos de las autoridades educativas y cerró la posibilidad de toda negociación entre las partes involucradas. La única salida posible era “cortar por lo sano” y suspender por “irrelevante”, como expresó Porfirio Parra, el estudio de las cuestiones que ocupaban la atención de la Comisión Permanente. Por algún tiempo el complejo y polémico tema de la educación femenina quedó archivado, quizás lo necesario para que Sierra, ya como ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, reviviera el asunto, pero entonces sí tomaría todas las precauciones necesarias para que, en esta segunda oportunidad, no se repitiera la misma historia.

REFERENCIAS

- Alvarado, Lourdes (2004), *La educación superior femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, UNAM.
- Alvarado, Lourdes (1988), “Porfirio Parra. Una semblanza”, *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, vol. 11, pp. 183-199.
- Iglesias, José María (1856), “Educación de la mujer”, *El Siglo Diez y Nueve*, 18 de abril, p. 1.
- “La primera fiesta” (1986), *Diario del Hogar*, 15 de septiembre, p. 3.
- Parra, Porfirio (1903), “Informe de la Secretaría del Consejo Superior de Educación Pública a esta distinguida corporación, en la sesión de reapertura de sus sesiones, para dar cuenta de las labores de ella durante el periodo de receso”, *Boletín de Instrucción Pública*, t. 1, núm. 1, 20 de enero, p. 5.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1902a), “Ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública”, México, Imprenta del Gobierno.
- Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1902b), “Ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública”, *Diario Oficial del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos*, t. 22, núm. 5, 5 de septiembre, pp. 2-3.

- Sierra, Justo (1977a), “Homenaje a María Guerrero. Discurso en la velada organizada en honor de la actriz española doña María Guerrero, el 28 de febrero de 1900”, en *Obras completas*, vol. 5: *Discursos*, México, UNAM, pp. 269-276.
- Sierra, Justo (1977b), “Elogio del licenciado Manuel M. de Zamacona”, en *Obras completas*, vol. 8: *La educación nacional*, México, UNAM, pp. 279-281.
- Terrés, José (1907), “El Consejo Superior de Educación Pública”, *Revista Positiva*, vol. 7, pp. 398-403.
- Yáñez, Agustín (1977), “Don Justo Sierra, su vida, sus ideas y su obra”, en Sierra Justo, *Obras completas*, vol. 1: *Poesías*, México, UNAM, pp. 9-224.

Del ámbito privado al espacio público.
Transiciones en los usos sociales del arte
a horcajadas de los siglos XIX y XX

María Esther Aguirre Lora

Digo, entonces, que los antiguos solían acceder a la virtud no sólo con la severidad de las leyes y con la maestría de la filosofía, sino con la poesía, con la música, y con diversas artes placenteras y juegos alegres.

De'Bardi (1580)

El presente trabajo surge en el contexto de las investigaciones en curso referidas a la historia social y cultural de la educación artística en México (ca. 1920-1970), donde he abordado los usos sociales del arte. Éstos, por distintas vías que entran en juego en los proyectos modernizadores de la vida social y cultural del país, repositionan su sentido y se proyectan a los espacios educativos, sean formales o alternativos. La perspectiva de investigación de este trabajo es interdisciplinar, en tanto que la historia social y cultural de la educación abarca el estudio de procesos más amplios, en los cuales se recuperan las prácticas y las vivencias de los individuos involucrados. De ahí que en la historia cultural de la educación artística sea necesario considerar nociones como los usos sociales del arte ligados, por supuesto, a su entretrejido histórico y a sus escuelas o corrientes en cada época, a su transmisión, a sus instituciones, a sus personajes incluidos y excluidos. Estos entramados no son exclusivos de un solo campo disciplinario y, por ello, es necesario navegar en varios mares. En este contexto, cobra importancia nuestra siguiente e inicial pregunta.

¿EN QUÉ SENTIDO PODEMOS HABLAR DE LOS USOS SOCIALES DEL ARTE?

Puede decirse, *grosso modo*, que el arte como tal es un concepto movedizo que se transforma al ritmo de los tiempos, de las sociedades. La historia del arte tuvo su punto de partida en el estudio de la obra en sí misma y de su sentido, aprehendidos bajo el paradigma de la estética, donde se destacaba su inmanencia. La exigencia para el estudioso de la historia del arte, en estos términos, era poseer una fuerte carga de erudición y un instrumental metodológico procedente, sobre todo, de la filosofía (Castro, 2005; Gombrich, 2004).¹ La integración de la dimensión social al estudio del arte, en sus distintos componentes, referida a la investigación de distintos universos y prácticas, se irá dando en el curso del tiempo y, en principio, se apoyará en referentes que proceden de las teorías sociológicas, de la historia social y cultural, y de la renovación de las perspectivas estéticas, entre otros (Micheli, 1986; Aurell *et al.*, 2013), poniendo de relieve los sentidos sociales del arte y sus sucesivas transformaciones.

Desde fines del siglo XVIII, por diversos motivos, entre la burguesía ilustrada se venían gestando otros comportamientos referidos al campo artístico: en Alemania, Kant había señalado que para disfrutar las obras de arte había que contemplarlas en una actitud de recogimiento, en tanto que los hermanos Schlegel, promotores del movimiento *Sturm und Drang*, plantearon la posibilidad de la formación del espíritu (*Bildung*), abriendo inquietudes que recogerá Schiller al delegar en el arte las posibilidades de salvación de la humanidad, de su progreso y mejoramiento (1990: 205), que nos colocarán en el terreno de las utopías estetizantes, lo cual influirá en

1 Uno de los puntos nodales en la consideración de un objeto como obra de arte radica en la intención del creador para hacer de ella un objeto estético, como afirman Gerard Genette y Jean-Marie Schaeffer; puede darse el caso de objetos creados con otros propósitos, como la arquitectura, las danzas rituales, etcétera, que en algún momento adquieren una dimensión estética por sobre su dimensión práctica o funcional. Se trata de tomas de posición que se siguen dando en la perspectiva abierta por Kant, en el contexto del prerromanticismo. La historia del arte que surgió al calor de estos debates se sustentó en la teoría de la inmanencia, cuya mirada se dirigió a aprehender el objeto artístico por sí mismo, en sí mismo.

la perspectiva de plantear el arte por el arte, como un dominio que existe por sí mismo (Micheli, 1986; Fubini, 2013).

Francia, por su parte, protagonista del emblemático 1789, se pronunciará por una posición próxima al compromiso político del artista, de los poetas, los pintores y los músicos, integrados con la realidad de su tiempo, rechazando, cada vez más, el coto cerrado de las academias y propugnando por una incipiente democratización del arte, con el propósito de aproximarlos a la vida (Jiménez, 1993: 9-16). La apertura de los salones parisinos a otros pintores y escultores (1791), que antes habían sido dominio exclusivo de la Academia,² y el establecimiento del museo de arte en el Louvre, en el que se mostraban obras que procedían de la Corte (1792), fueron indicio de los nuevos aires que permearon los ambientes artísticos.

Éstos son algunos aspectos del horizonte en que se plantea el tránsito del espacio privado al público en el disfrute y diversión relacionados con el arte. Surgía un cambio de comportamiento social, motivado por la confluencia de diversos factores. En este contexto, el propósito de este capítulo es plantear un primer acercamiento a los usos sociales del arte que se manifestaron en México entre fines del siglo XVIII y las primeras décadas del XX. Se trata de observar algunos indicios referidos a la función que los grupos sociales le atribuyeron al arte, conscientemente o no, entre el ocaso de la sociedad novohispana, la incidencia de los movimientos ilustrados y la espectacular entrada a la modernidad que deparaban los primeros años del siglo XX.

2 Emblemático al respecto es el movimiento que se dio en torno a las exposiciones anuales de pintura y escultura que organizaban los miembros de la Academia de Bellas Artes con el apoyo del gobierno francés, conocidas como Salón Parisino. Los salones parisinos de los siglos XVIII y XIX se convirtieron en espacios muy codiciados que reunían a la crema y nata de la pintura y escultura; su reconocimiento había traído aparejadas situaciones extremas de elitismo y conservadurismo en el jurado, y fue particularmente el salón de 1863 el que, al rechazar alrededor de 3 000 obras de las 5 000 que habían llegado, desencadenó numerosas protestas y críticas, frente a las cuales Napoleón III, en un gesto democrático, instituyó, en una sala contigua al Palacio de la Industria, sede de la exposición oficial, el *Salon des Refusés*, que resultó ser un antídoto frente a las posiciones hegemónicas y abrió el espacio a lo que sería el arte nuevo, con artistas como Manet (Fundación MAPFRE, 2010; Kearns y Mill, 2015; Munal, s. d.).

En principio, será necesario tomar en cuenta que la alta burguesía y los sectores medios, como parte del proyecto ilustrado, fueron herederos de las formas de vida cortesana, donde el arte estaba integrado como parte de las diversiones, del ocio y aun de los rituales republicanos: el teatro, la ópera, los conciertos, los bailes, la afición a coleccionar obras de arte, el fasto de las ceremonias religiosas y cívicas. Cabe señalar, no obstante, un rasgo notorio que domina en la época: la sociabilidad a partir de formas renovadas de convivencia, donde, más allá de las empresas de distinto tipo, los grupos afines encontraban el tiempo y la manera de conversar, comer, beber y disfrutar en común algún evento, siempre dentro de ciertos cánones (Im Hof, 1993; Goodman, 1994; Outram, 2009). En el caso particular de la sociedad novohispana, es de sobra conocido —y los relatos de los viajeros que se adentraron en el territorio lo constataron— el gusto por la música y la afición por el baile; frente al dispendio con que la Iglesia barroca había marcado la vida social y cultural, el final del siglo XVIII, umbral del movimiento ilustrado, representó la apertura a nuevos espacios de intercambio amistoso, en los cuales se instituyeron modos de intercambio social dominados por la influencia francesa introducida por los borbones. Esto se proyectó tanto a la vida social y cultural en su conjunto, como al propio desdoblamiento y percepción que de sí mismo fue construyendo el sujeto, lo cual permeó los modelos de comportamiento y las oportunidades de participar en espacios públicos, o bien, de permanecer en ámbitos privados, donde la desigualdad o la falta de equidad entre hombres y mujeres resultó ser una referencia obligada con respecto a la cual hay que hilar fino, huyendo de los análisis binarios, como veremos a continuación.³

3 Si bien este texto no se centra en la consideración o aplicación de la perspectiva de género o los estudios feministas al campo de la educación artística, es imposible desconocer al menos la distribución y valoración desigual del papel, las funciones, los atributos estereotipados de las mujeres y los hombres en cualquier época, pero más marcadamente en éstas a las que nos referimos.

¿Cuál es la noción de arte a la que me remito en este texto? Se trata de la noción de *bellas artes* que quedó fijada a mediados del siglo XVIII por Charles Batteux (París, 1746), en un intento por reunir aquellas artes que, a pesar de su divergencia interna, coincidían en la imitación de la naturaleza y la búsqueda de su perfeccionamiento, ponderando la belleza por sobre otros valores. Con esto, se diferenciaban de los otros campos que se percibían como la nueva ciencia y las artes mecánicas. Se trataba de la poesía, la elocuencia (literatura), la pintura, la escultura, la música, la danza y la arquitectura. De hecho, son atributos que desde siglos atrás venían anunciándose por medio de las distintas formas de nombrar las artes que, finalmente, quedarían aglutinadas en el concepto de bellas artes: artes elegantes, artes agradables, artes ingeniosas, artes nobles e, incluso, artes educadas; se trataba de aquellas que, al trascender el sentido de utilidad de las artes mecánicas, remitían al placer y al goce espiritual que proporcionaban (Batteux, 1983: 9-19; Kristeller, 1952: 496-527), en lo cual encontraríamos el moderno sistema de las artes *in nuce*.

Otra noción central del momento fue la representada por la invención de la estética que propuso Alexander Gottlieb Baumgarten en torno a 1742, con el propósito de equilibrar el dominio de la lógica al poner de relieve la percepción sensible, en una perspectiva próxima a la filosofía kantiana prerromántica (Fubini, 2013: 32-41). Ambas nociones, bellas artes y estética, eran indicio de las complejas transformaciones que se estaban dando en la vida social, económica y cultural del momento, donde entraban como factores determinantes la expansión de la economía de mercado, el crecimiento de los emplazamientos urbanos y la nítida diferenciación de los sectores sociales.

Ahora bien, si en la configuración del campo de las artes en general, y de la educación artística en particular, interesa partir tanto del momento en que Batteux plantea el concepto de bellas artes como del que Baumgarten, por su parte, inventa la estética, así como el cruce que se da entre ambos, y si ello resulta esclarecedor en un primer momento, no podemos pasar por alto la noción misma de

campo artístico que también va cobrando forma. Para ello, recurrimos al apoyo que nos ofrece la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1990: 108-123; Swartz, 1997) como una vía para explicarnos el surgimiento de un espacio de legitimidad donde el arte, en medio de las oleadas secularizadoras de la modernidad, es capaz de crear su propio discurso, sus propias reglas del juego, su propio lenguaje, experimentando la especificidad de su ámbito relacional y de posiciones objetivas entre quienes, consciente o inconscientemente, están comprometidos en la contienda por lograr el capital puesto en juego.⁴ Puede decirse que en el trasfondo de estas pugnas está la autonomía del artista, sus posibilidades creativas y el reconocimiento de su obra por otros, así como la invención del público y del mercado de arte.⁵

En el caso de México, en el curso de los siglos XIX y primeras décadas del XX, se manifiestan distintos reposicionamientos en el campo artístico dominados por las preocupaciones y sensibilidades de la época, cuyo punto culminante será, al filo de los movimientos revolucionarios, las contiendas por las distintas versiones del nacionalismo mexicano.

Ahora bien, ¿cómo se visualizaba la configuración del campo artístico mexicano? ¿Qué implicaciones tenía en el terreno educativo? ¿Cómo se establecía la dialéctica inclusión/exclusión en lo que respecta al género, es decir, en lo que respecta a la participación o no de hombres y mujeres? ¿Qué desplazamientos se fueron manifestando? Éstas son algunas de las interrogantes que se abren en este complejo horizonte.

4 "Un campo se define, entre otras formas, especificando aquello que está en juego, así como los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios [...] y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo [...]. Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera" (Bourdieu, 1990: 108).

5 En esta proclama de libertad y creatividad sin ataduras, se vuelven los ojos al Romanticismo y se genera una pluralidad de manifestaciones convocadas por los "ismos" (dadaísmo, cubismo, surrealismo, futurismo, etcétera), cuyo punto de convergencia era propugnar por la libertad, manifestándose contra las tradiciones sólidamente establecidas.

SEGUNDO TIEMPO: EL ARTE COMO DIVERTIMIENTO

Los movimientos ilustrados, más allá de la compleja transformación que trajeron consigo en distintas esferas, propusieron ciertos valores en el primer plano de la vida social y cultural. Uno de ellos fue la relación de intercambio amistoso en los diversos puntos de convivencia que ofrecían los espacios urbanos y semiurbanos desde el siglo XVIII y a lo largo del XIX. Ya desde el XVII, los pensadores, desde diversas tribunas y foros, habían señalado que el ser humano depositaba en la conversación las formas secularizadas de sociabilidad que posibilitaba la sociedad moderna; entre ellas se harían ulteriores distinciones entre la conversación y los encuentros cotidianos, y aquéllos más densos, mediados por otras actividades y contenidos. También fue notable cómo al lado de las sociedades científicas fueron surgiendo otro tipo de asociaciones con distintos propósitos; el horizonte de los ámbitos de convivencia se enriqueció cada vez más (Im Hof, 1993: 98-102). Estas nuevas formas de convivir estuvieron atravesadas por divisiones y desigualdades de género, lo cual nos lleva a preguntar, por ejemplo, ¿cuáles fueron los espacios que los movimientos ilustrados fueron construyendo para mujeres y para hombres? ¿En cuáles o de cuáles se excluía a las mujeres? ¿Cuál fue el papel que el arte ocupó en ellos?

En principio podemos distinguir dos tipos de espacios, el privado o doméstico y el público. En ellos se perciben las distintas expresiones que la división estereotipada de género establecía para mujeres y hombres en todos los espacios o ámbitos sociales, así como las transformaciones que experimentaron en México en medio de los avatares políticos y proyectos de sociedad en los siglos XVIII y XIX.

En el ámbito privado dominaron desde las más simples y cotidianas reuniones de familiares y amigos organizadas generalmente por las mujeres de la casa, las tertulias y veladas (a la manera de lo que nos relata Altamirano en su novela *Clemencia*), hasta los salones, verdaderas instituciones donde la gente se reunía sistemáticamente en las casas de la alta sociedad para escuchar a algún viajero, para intercambiar experiencias y puntos de vista en relación con algún autor en boga, leer poesía, tocar algún instrumento musical, cantar

y, a veces, bailar. El propósito inicial era convivir, pasar el tiempo de una manera agradable, aprender del otro, compartir. Los ejecutantes, compositores y poetas diletantes aprovechaban el espacio para mostrar sus aficiones e ir las probando ante un auditorio que rebasaba el exclusivo grupo de amigos y familiares.

Desde la perspectiva de género, la Ilustración gastó mucha tinta en definir las diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres; particularmente, en definir lo que sería la femineidad o lo femenino: las mujeres, “caracterizadas como harpías, prostitutas y amazonas” en el peor de los casos, fueron desplazadas a otro lugar, “lejos de la ciudad o en sus márgenes y oscuridades” podríamos decir (Outram, 2009: 102), y cuando ese lugar fue el centro del hogar, se destacaría su condición moral y ejemplar, su papel exclusivo como madres y esposas (múltiples revistas y periódicos de esas épocas dan cuenta de estas atribuciones que se definían a partir de su “propia naturaleza”, concepto ambiguo por excelencia). Lo anterior ya se había planteado años atrás, pero ahora, a partir del siglo XVIII, los argumentos eran “científicos”, con lo cual las mujeres, por sus propios atributos “naturales”, continuarían jugando un papel subsidiario al mundo masculino (Outram, 2009: 104-106). La mujer, ya desde tiempos de Rousseau (1712-1778), había quedado marcada como un ser por naturaleza emotivo más que racional, lo cual señalaba su posible actuación social; su condición dependía de su propia naturaleza.

De tal modo, los movimientos ilustrados⁶ seguirían confinándola al mundo privado, en tanto que en los espacios públicos, donde se generaban opiniones y saberes, quienes transitaban libremente eran los hombres. Sin embargo, fue desde esos espacios íntimos, domésticos, personales, donde las mujeres mostraron sus propios atributos y capacidades; desde esa posición pueden comprenderse los usos sociales del arte: las jovencitas en edad casadera, procedentes de los sectores medios y acomodados, recibían una esmerada formación proporcionada por las familias criollas ilustradas, que comprendía cultura

6 Ciertamente, la Ilustración no fue un bloque monolítico; los movimientos ilustrados tuvieron diversas manifestaciones y se expresaron en un campo de tensiones que pueden analizarse desde distintos observatorios, sea que se trate de las religiones, de la etnicidad, de la construcción de la nación, y otros más.

general y saberes propios de la gestión doméstica, pero también era común que bordaran, dibujaran y pintaran en sus momentos de descanso y soledad; que dominaran el arte de la caligrafía; que supieran tocar el piano, quizá el arpa o el violín; que cantaran y declamaran; que quizá escribieran todo tipo de géneros literarios, e incluso que compusieran obras musicales. En estas dotes, la música jugaba un papel relevante: a través de ella lograban atraer las miradas masculinas y, a menudo, concertaban un buen matrimonio. La primera revista dirigida a ellas, desde la perspectiva de los liberales radicales que la impulsaban, sistemáticamente se dio a la tarea de integrar partituras y nos comunica el modelo femenino que se estimulaba:

La música es sin duda uno de los adornos más bellos que pueden acompañar la educación de una señorita. Ella refina y perfecciona aquella dulzura de genio, buen gusto y sensibilidad que la caracteriza, y que formando el consuelo de la casa paterna, acaba por ser la delicia de un esposo. La disposición y la pasión a la música, dice un sabio moderno, son siempre proporcionales a la propensión a los dulces sentimientos del amor. Sabemos también que éste, bien dirigido y empleado, es el apoyo y sustento de la sociedad, y la fuente de las virtudes sociales más hermosas y más nobles. Así es, amables señoritas, que en este número volvemos a presentaros música (Linati, Galli y Heredia, 1988: 32).

No podemos perder de vista que ellas traían sobre las espaldas un bagaje de cultura general y musical, en particular, adquirido en muchos casos en los colegios próximos a los conventos, directamente de las monjas (Muriel, 2004; Muriel y Lledías, 2009), y habían continuado su estudio con maestros particulares o en pequeñas academias privadas, de cuya existencia dan cuenta las publicaciones periódicas de la época. No obstante, su lugar y su valoración en la constelación social seguía siendo subordinado.

De todos modos, a fines del siglo XVIII, los movimientos ilustrados fueron propicios para que la mujer fuera visibilizándose como anfitriona concedora de músicos, poetas, cantantes, e invitados que buscaban estos encuentros. De hecho, ejercía una función de mediadora cultural y en ocasiones transitó de los espacios íntimos

a los públicos, posesionándose del escenario que le ofrecían esas reuniones familiares y amistosas, donde el consumo de música impresa e instrumentos musicales daría cuenta de una de las mayores aficiones del momento.

La publicación de partituras fue una constante, con las exigencias propias que acarrearía este reto para imprentas y talleres tipográficos del siglo XIX,⁷ ya fuera en las revistas de mayor circulación entre las élites criollas, muchas de ellas dirigidas a las mujeres,⁸ en las publicaciones periódicas en general, o bien, directamente por medio de instancias comprometidas con hacer llegar al público interesado, semanal o quincenalmente, mediante el sistema de suscripciones, las composiciones consignadas por sus autores. De modo paralelo y complementario a este consumo de música impresa proliferó la venta de instrumentos musicales, así como su eventual fabricación e importación, como fue el caso de la construcción y venta de pianos nacionales e importados,⁹ propiciando el desarrollo de una actividad importante: la de los artesanos que afinaban los instrumentos y les daban mantenimiento para conservarlos en buen estado (Zárate, 2014: 237-239; Moreno, 2014: 147-148).

Las mujeres que tenían acceso a estas posibilidades se nutrían de ello y poco a poco adquirirían la audacia y los estímulos necesarios para incursionar en las instituciones formativas *ad hoc* que se iban estableciendo, como fue el caso de las que se atreverían a establecer sus propias academias de música, a estudiar e incluso a dar clases en el Conservatorio, verdadero reto para una época en que eran espacios públicos dominados por el género masculino. Ángela Peralta (1845-1883), el “Ruiseñor Mexicano”, trascendió a los escenarios europeos; Luz Oropeza, a partir de su propia Academia de Dibujo y Música, formó parte de la planta de profesores del Conservatorio; Guadalupe Olmedo (1853-1889), pianista y compositora, casada con Melesio Morales (1838-1908), fue la primera mujer

7 Entre los talleres de la época se encuentran los de Mariano Elízaga, Ignacio Cumplido, Manuel Murguía, José Mariano Fernández de Lara, Eduardo Gariel, Otto y Arzo, y Nagel.

8 Entre dichas publicaciones se puede mencionar *El Iris*, de 1826; el *Mosaico Mejicano*, de 1836; el *Calendario de las Señoritas Mejicanas*, de 1838, y el *Museo Mejicano*, de 1843.

9 Como los de Adan Miller, Herz, Levien y Wagner, Martín Burckhardt, entre otros.

graduada en la institución antes mencionada; María Garfias (1862-1918), fue pianista y compositora precoz (Zárate, 2014: 131-134; Zanolli, 1997; Gali, 2002; Miranda, 2001). Finalmente, se trata de mujeres pertenecientes a la alta burguesía criolla y, por alguna vía, vinculadas con las élites intelectuales y políticas del momento.

Sí, ciertamente hubo mujeres que en el curso del siglo XIX lograron un virtuosismo en la ejecución de los instrumentos musicales, en la composición y en el canto, pero muchas otras fueron objeto de burlas y críticas en las crónicas y en las novelas de la época. Basta traer a colación, a manera de ejemplo, el artículo de Laureana Wright, “A una pianista”, publicado en 1888 (*apud* Zárate, 2014: 138), donde no escapa lo que representaba para los vecinos la ejecución mecánica de un piano, el estudio sistemático de un instrumento musical, la repetición a morir de las escalas musicales o el canto de alguna pieza, no siempre con los mejores resultados.

Es famoso un escrito de Amado Nervo quien, con conocimiento de causa y una fuerte dosis de sarcasmo, refleja lo que implicaba para una familia de clase media o pudiente plantearse el proyecto de darle estudios musicales a las hijas: la fuerte inversión de tiempo, los recursos y las expectativas que ello implicaba, que de ninguna manera compensaban los magros resultados que por lo general alcanzaban las jovencitas. En medio de suposiciones, derivadas del conocimiento de los barrios de la Ciudad de México, va haciendo cálculos aproximados sobre lo que cobraban los maestros particulares de música, los instrumentos que dominaban el medio y los destemplados sonidos que las muchachas les arrancaban, para concluir:

De cuarenta mil muchachas en pleno estudio, treinta y nueve mil son boxeadoras del piano y no pasan de ahí. Nos quedan mil: mas de estas mil, novecientas cincuenta aturden a los vecinos con trocillos de zarzuela, tales como *Los marineritos*, el dúo de *La verbena* o las seguidillas del *Certamen*. Restan cincuenta, cuarenta de las cuales tocan algo, al pertinaz tejemaneje merced al cual se logra leer una mazurca de Chopin, un Nocturno de Schuman, un minueto de Thomé. De matices..., nada; no advertiréis el menor *nuance* que dicen los franceses; es aquélla una música uniforme, insoportablemente uniforme. Donde

el autor, merced a una habilísima inspiración, dejó un sollozo, un grito, un gemido, los amanerados dedos de la que toca algo, hundien dos o tres teclas blancas y ya está. Pero nos quedan aún las diez últimas: ¿Serán artistas? ¿Sabrán dar a la música ese colorido sin el cual se convierte en el más fastidioso de los ruidos? (Nervo, 1991: 650-651).

El dato, sin embargo, es un indicador del gusto de esas sociedades por la música: toda casa de la alta sociedad y aún de sectores medios tenía, sobre todo, un piano, fuera verdadera joya o estuviera un tanto desvencijado, que ocupaba un lugar especial en la sala o en la “asistencia” de la casa.

En las tertulias subyacía un modelo cortesano, el del salón literario y musical,¹⁰ llevado a su máxima expresión en París, una de las instituciones artísticas y culturales más destacadas de la Ilustración, que generó un espacio de formación y producción de saberes en el que las mujeres de la alta burguesía tuvieron un papel protagónico.

Entre los espacios privados, también podemos considerar otro tipo de reuniones, más propias del género masculino, que ofrecían un sitio relevante para aquellos que buscaban mayor rigurosidad y exigencia de conocimientos musicales. Por ejemplo, fueron famosas las veladas dominicales de lo que se constituiría en el Club Filarmónico de la Tercera Sociedad Filarmónica aglutinado en torno al pianista don Tomás León (1826-1893), donde se reunía lo más destacado del medio artístico, pianistas, compositores, políticos, aficionados y discípulos, para leer poemas de los más reconocidos literatos europeos y mexicanos; ofrecer recitales con obras de Bach, Beethoven y Chopin, entre otros, y también dar a conocer la obra de los compositores mexicanos que carecían del espacio idóneo para presentarse. De ahí surgió el proyecto de que el club tuviera, hacia 1864, su propia academia de

10 El salón, un espacio favorito en la cultura cortesana desde el siglo xvii, representó no sólo la posibilidad de circulación de saberes y opiniones, sino la misma producción de conocimientos alternativa a los espacios universitarios o académicos. Cada salón, y su programa, tenía el sello de la anfitriona en cuestión, quien contribuía, desde su particular formación e intereses a favorecer la cultura de élite; llegaron a ser espacios tan importantes en la producción cultural de la época que los hombres no tardaron mucho en apropiarse de ellos (García, 1905: 244; Outram, 2009: 107 y ss.; Kearns y Mill, 2015).

música, que después de escasos dos años, en 1866, se transformaría en el Conservatorio de Música.

En el cenáculo de Tomás León, como espacio donde se quería hacer música huyendo de la improvisación y el diletantismo, lo que se percibe a primera vista es un espacio masculino o masculinizado integrado por Melesio Morales (1838-1908), Aniceto Ortega (1825-1875), Agustín Balderas (1826-1882), Julio Ituarte (1845-1905), el geógrafo Antonio García Cubas (1832-1912), los médicos José Ignacio Durán (1799-1868) y Eduardo Liceaga (1839-1920), entre otros (García, 1905: 518-520).

Otras tertulias, eminentemente masculinas, se llevaron a cabo en espacios públicos, como el que ofrecían algunos cafés o librerías, tal fue el caso de la Librería Andrade, donde por la tarde se reunían a conversar destacados estudiosos del mundo de las letras, como el Conde de la Cortina, Andrés Quintana Roo, Mariano Riva Palacio y otros más (García, 1905: 245-248).

La otra gran afición de la sociedad novohispana, entramada con la música, fue el baile, que sólo hasta las primeras décadas del siglo XIX fue plenamente aceptado en el contexto de la tertulia familiar y amistosa, desafiando los prejuicios, sanciones sociales e incluso prohibiciones propiamente dichas, en la medida en que era una de las escasas ocasiones donde podía haber una mayor cercanía entre hombres y mujeres. Los bailables recurrentes, polkas, chotis, mazurcas y habaneras fueron derivando en los valeses, ya bajo la impronta del romanticismo, y comenzaron a tener un carácter público en la medida en que gacetas y secciones de algunos diarios convocaban a ellos con el propósito de celebrar la entrada de la primavera, los carnavales, anunciar un compromiso o celebrar un cumpleaños (Miranda, 2001; Gali, 2002; Díaz, 2006).

Se configuraron también otros espacios públicos de los que podían disponer, tales como exposiciones de obras de arte, teatro lírico, ópera, conciertos públicos, o los relacionados con el mundo de las letras, se convirtieron en escenarios educativos de la época, donde hombres y mujeres de sectores acomodados se mostraban, conversaban y desarrollaban la capacidad de gozar la cultura que consideraban valiosa, de acuerdo con los parámetros de refinamiento

establecidos por el mundo ilustrado, cada vez más polarizado en relación con amplios sectores sociales (Aguirre *et al.*, 2015).

Bien, ¿y qué quedó de todo esto? El sentido social del arte, como el espacio de la convivencia, del intercambio, del solaz, del ocio, del divertimento, en el que se fraguaron distintos niveles de consenso entre los grupos sociales y se participó de proyectos y sensibilidades compartidas: la apuesta por la República y el sentimiento patrio comprometido con ella; la forja de la nación, que por su grado de civilidad y cultura podría formar parte del concierto de los países occidentales, donde el romanticismo sería el vehículo para expresar emociones y sentimientos patrios.

Todo lo cual convergía en la imagen-aspiración de un ciudadano no sólo consciente de deberes y derechos, sino cultivado, capaz de participar en el mundo del arte con otros refinamientos en los que el “buen gusto” y la “distinción” serán los filtros del moderno parámetro de lo civilizatorio, lo cual, además de favorecer el mejoramiento de la posición social, incidiría en la elevación espiritual, propiciando el progreso de la sociedad en su conjunto (Staples, 2005; Aguirre *et al.*, 2015). No obstante, desde la perspectiva de género podemos ver cómo los

estudios feministas y de género han señalado que la asociación que hace el liberalismo político de la noción de “hombre” con las de razón y cultura, ha apuntalado una división sexual en donde el espacio público se ha configurado como ámbito de acción para los varones y el espacio privado/doméstico para las mujeres, a quienes se asocia con las nociones de emoción y naturaleza (Tepichin, 2012: 133).

Dentro de esta división sexual, la ciudadanía o el ser un ciudadano quedaba restringido sólo a los hombres, y no a todos. Así, por ejemplo, en los años treinta del siglo XIX:

A pesar de la supresión formal del sistema de castas, la sociedad decimonónica heredó una estructura social excluyente y una cultura fundamentalmente segregacionista, de tal manera que era casi imposible

que, de la noche a la mañana, el concepto de ciudadano no tuviera también un matiz de grupo (Velázquez, 2008: 41).

Y aunque en esos tiempos “en México había desaparecido la vinculación de la ciudadanía con el individuo vasallo”, Velázquez nos dice que “se abría así la puerta al ciudadano en tanto ente habilitado para tomar decisiones políticas”, pero estas decisiones “deberían recaer en los varones ilustrados y con recursos económicos, restringiéndose la participación política de las mayorías” (2008: 43) y, por lo tanto, de las mujeres.

TERCER TIEMPO, ARTE ÚTIL VS. ARTE INÚTIL

La consigna arte útil *vs.* arte inútil, que se repetiría como estribillo en el umbral del siglo xx entre los círculos culturales y artísticos mexicanos, no fue una moda ni respondió a los requerimientos de modernizar el arte por sí mismo, tampoco dependió de la transformación del gusto sin más: se trató de un desplazamiento paradigmático que venía anunciándose desde el último tramo del siglo xix, en el que coincidieron diversos cambios en las formas de vida, en las sensibilidades, en los valores profesados por las sociedades decimonónicas, abriendo múltiples fracturas en lo que se había percibido como la unidad cultural y espiritual del xix. Aquí cobran fuerza, en distintas esferas, dos ingredientes muy importantes que marcarán el reposicionamiento del arte: la presencia, cada vez más fuerte, de los sectores populares, y la cada vez mayor conciencia de que el artista pertenece a su momento y debe aprender a mirar y a expresar la realidad (Micheli, 1986: 9-12).

Así, en medio de sucesivos desplazamientos marcados por los debates y pronunciamientos que fermentarán las vanguardias a horcajas de los siglos xix y xx, en una actitud de crítica e impugnación constante hacia el arte del pasado, se propone la revisión a profundidad del papel social del artista, del sentido de sus obras, del público al que se dirigen, y de la propia concepción de arte. Ya a fines del siglo xix aparecía una especie de consigna que anunciaba el giro de las

artes hacia lo que comenzaba a percibirse como su sentido de utilidad social:

La generación pasada fue una generación de oradores, la actual es de *productores* propiamente dichos, de hombres de *acción*, de trabajo social. Y de acción en muchos sentidos. La literatura, salida de las sombras de la fantasía, tomará cuerpo y realidad, será una *forma de la acción*; ya nunca volverá a ser diversión de cualquier individuo o de ociosos, sino que será la voz del pueblo (Daumier, 1888: 12).

En el caso de México, las distintas versiones de la modernidad artística y cultural no surgieron de la noche a la mañana, en tierra de nadie, como invención exclusiva de la Revolución, que aparentemente sólo le dio un vuelco al orden establecido. Si bien los movimientos revolucionarios fueron el gran crisol de búsquedas y ensayos, las propuestas críticas y renovadoras se fueron gestando lentamente desde el último tramo del siglo XIX, en medio del resquebrajamiento del proyecto porfiriano, en el escenario de los grupos que volvían los ojos a las vanguardias europeas para hacer lo propio por estos lares. La apertura al mundo, al cosmopolitismo, al futurismo de las urbes, será su tónica, pero, al mismo tiempo, alrededor de ello se generarán actitudes contradictorias y surgirá el pesimismo decadente, anticipando los lastres de la modernidad.

El horizonte, dominado por un positivismo que se experimentaba como asfixiante para impulsar y fortalecer las perspectivas humanistas y espiritualistas, fue propicio para la renovación de los ambientes artístico-culturales: permitió darle curso a iniciativas tales como la revista *Savia Moderna*, en torno a 1906; la Sociedad de Conferencias, cuyo inicio se sitúa hacia 1907; el Ateneo de la Juventud, impulsado por un grupo de jóvenes porfirianos, instituido en 1909; el grupo Nosotros, que se conoció como tal en 1920; las reuniones sabatinas en el barrio de Santa María la Ribera, durante las cuales se fraguó el primer Congreso Mexicano de Escritores y Artistas, realizado en 1923, donde coincidían literatos, escultores, músicos y pintores de la talla de Diego Rivera (1886-1957), Alfredo Ramos Martínez (1871-1946), Manuel M. Ponce (1882-1948) y Julián Ca-

rrillo (1875-1865). En medio de este grupo masculino, sólo circulaba Alba Herrera y Ogazón, una de las fundadoras de la Facultad de Música de la UNAM, formada con su primo, el prestigioso pianista del porfiriato Pedro Luis Ogazón (1873-1929). Su familia pertenecía a los círculos intelectuales y políticos de la época, condiciones que le fueron propicias para desarrollar una rica trayectoria musical.

Cabe señalar que los movimientos renovadores del arte y de la cultura tampoco fueron unidireccionales en México. En el rango de vanguardias podemos ubicar movimientos revolucionarios, ateneístas, estridentistas, los Contemporáneos y los decadentistas, que coexistieron en un mismo espacio, con diversos escenarios, compartiendo y polemizando, generando distintas alternativas, a partir de una sensibilidad de época compartida. Dentro de los mismos ateneístas tenemos a un Vasconcelos, pero también a un Diego Rivera y a otros más, inmersos en los ambientes permeados por los resabios del decadentismo finisecular, del hinduismo y de las izquierdas radicalizadas, como formas de protesta e impugnación social.

Hemos sido herederos de una visión monolítica de la Revolución, así, con mayúsculas, y de las políticas culturales y educativas que se gestaron bajo su signo, donde los demás movimientos y protagonistas, a menudo a contracorriente del proyecto dominante, quedaron en la penumbra, aparentemente opacados por la magnificencia de las apuestas del nacionalismo de Estado, que gozaron del apoyo gubernamental inmerso en el capitalismo emergente. Pero en el mismo campo de tensiones, también marcaron el rumbo los colectivos de izquierda, que volvían la mirada hacia los logros de la URSS, como el Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores fundado en 1924 —cada vez en mayor conflicto con el vasconcelismo—; la Liga de Artistas y Escritores Revolucionarios, procedente de 1933, y el Taller de Gráfica Popular, constituido en 1937. Éstos generaron otra conciencia sobre el arte nacional y el papel social del artista, siempre comprometidos con lo educativo, donde prevalecía el acercamiento del arte a los sectores más amplios, en una perspectiva crítica al capitalismo burgués del *stablishment* (Acevedo y García, 2011; Ramírez, 2008; Urías, 2013; Fuentes, 2017).

Los años que van de la presidencia de Álvaro Obregón (1920-1924) a la de Lázaro Cárdenas (1934-1940), ubicados en la perspectiva de los gobiernos revolucionarios, no obstante sus diferencias, fueron, sin lugar a dudas, un momento de gran vitalidad y fuerza, hermanados por políticas y programas sociales, donde la cultura resultó ser un ingrediente fundamental para construir identidades colectivas que apuntaron a lo mexicano como elemento de cohesión social. Entre 1920 y 1940, se avanzó en dirección a una paulatina radicalización y fueron los años de mayor esplendor del nacionalismo de Estado. Si bien lo que se percibe a primera vista es el protagonismo del mundo masculino, también para este momento las mujeres, desde distintas ocupaciones y profesiones, no pasaban desapercibidas entre los grupos de hombres, estableciendo una compleja relación que se planteaba como más equitativa con el género masculino. Se trata de mujeres emblemáticas, verdaderos íconos en distintos campos. Me refiero a Virginia Fábregas (1871-1950), Elena Arizmendi (1884-1949), Esperanza Iris (1884-1962), Lupe Marín (1895-1981), Tina Modotti (1896-1942), María Antonieta Rivas Mercado (1900-1931), Nellie Campobello (1900-1986), Frida Kahlo (1907-1954), Dolores Olmedo (1908-2002) y Pita Amor (1918-2000), entre otras. Su nombre, para bien o para mal, llegó a ser visible en distintos campos, tales como la pintura, la fotografía, la música, la danza, el teatro y la escritura. Su proyección social fue variada, desde la activista política y feminista, influida por la Revolución Rusa, como fue Frida Kahlo; la fundadora de la Cruz Blanca, Elena Arizmendi; la actriz y empresaria teatral, en el caso de Esperanza Iris, “la Reina de la Opereta”, y la mecenas, escritora y promotora cultural, como fue el despliegue de María Antonieta Rivas Mercado.

Entre los círculos intelectuales y artísticos de la época, una vez concluido el movimiento armado, el significado y las posibles orientaciones referidas a lo que podrían ser las culturas revolucionarias formaron parte de análisis y discusiones recurrentes en torno a la Revolución, su necesaria definición, sus implicaciones en la vida política y cultural del país, y la relación de los intelectuales con el Estado. Se trató de un momento muy complejo en el que afloraron

distintas posiciones mediadas por las pugnas intergeneracionales, y entre comunidades y grupos disciplinares. Había que hacer frente a la necesidad de generar consensos y cohesionar a una sociedad fragmentada, dividida, polarizada, y la cultura era el medio idóneo para ello.

En este contexto, la polémica en el ámbito de la literatura, que tuvo su punto culminante en 1925 durante el gobierno de Calles, resultaría particularmente reveladora de algunos de los imaginarios que tenían lugar en relación con la perspectiva de género en la construcción de lo nacional, de la identidad mexicana. Díaz (1989 y 1990) recoge en los distintos diarios capitalinos las críticas que se esgrimieron sobre las formas en que se planteaba la renovación de la escritura, las búsquedas en torno a la literatura mexicana propiamente dicha.¹¹ Uno de los artículos periodísticos, por demás ilustradores de la pugna del momento, es el de Carlos Gutiérrez Cruz, “El afeminamiento literario”, publicado en *La Antorcha* el 7 de febrero de 1925:¹²

Nuestros poetistas de caras polveadas, de cejas depiladas, de uñas pulidas y de femenina delicadeza, están desde luego en peores condiciones que los románticos del siglo pasado: es mil veces preferible el sombrero aludo y la corbata gigantesca, acompañados de la lucha en contra del hambre y de la pugna física, que esa pulcritud en que se refinan y se quintaesencian las más asquerosas degeneraciones de las clases zánganas, esa pulcritud que hace de cada poeta joven una señorita de la alta sociedad mexicana (*apud* Díaz, 1990: 21).

11 Entre las características que se atribuyen a una literatura revolucionaria, se plantearon: “a) debe cumplir con un fin práctico y social; b) no debe improvisarse, pero tampoco debe ser ‘libresca’ o producto de ‘culturas indigestas’; c) debe ser para el pueblo; d) debe ser concordante con la ‘cultura revolucionaria’; e) debe luchar contra el ‘preciosismo’ literario de los escritores de ‘torre de marfil’; f) debe ser producto del conocimiento del ‘alma del pueblo’ para que pueda ser ‘verdadera’; g) debe tener ‘asunto mexicano’; h) debe apegarse a las tradiciones nacionales; i) debe ‘traducir’ el pensamiento de Marx, Lenin y Tolstoi; j) debe ser ‘moderna’, ‘nacionalista’ y ‘comprometida’ con el ‘proletariado’; k) debe ser ‘reflejo’ de los acontecimientos ocurridos en la década de 1910; l) debe defender la Revolución” (Díaz, 1989: 28-29).

12 En términos similares, un año antes se había pronunciado Julio Jiménez Rueda (1924).

Sin entrar en el fondo de los cuestionamientos que se hacen, el centro del debate planteaba desplazar el “afeminamiento” por la “virilidad”, dar curso a una literatura acorde con los planteamientos revolucionarios, donde salta a la vista la influencia del modelo realista filosoviético, de alguna manera representado por *Los de abajo*, de Mariano Azuela (1915-1916), que abrió las puertas a la novela de la Revolución Mexicana, lo cual sería propicio a la legitimación de una cultura varonil.

Las críticas se dirigieron particularmente a los escritores aglutinados en torno a la revista *Los Contemporáneos* y a los cánones desde los cuales planteaban la modernización literaria, grupo entre los que había varios homosexuales y en el que también participaba María Antonieta Rivas Mercado (Díaz, 1989 y 1990).

Resulta interesante que la propia SEP, a fines de 1924, tomara partido en el debate, por voz de su titular, Puig Casauranc, pronunciándose por el tipo de literatura que habría de impulsar:

La Secretaría de Educación editará y ayudará a la divulgación de toda obra literaria mexicana en que la decoración amanerada de una falsa comprensión está sustituida por la otra decoración, hosca y severa, y a veces sombría, pero siempre cierta de nuestra vida misma, obra literaria que, pintando el dolor, ya no el dolor frecuentemente fingido por los poetas melancólicos a perpetuidad, sino el “dolor ajeno”, y buscando sus orígenes [...] trate de humanizarnos, de refinarnos en comprensión, de hacernos sentir, no las mieles de un idilio, ni las congojas de un fracaso espiritual amoroso, sino las saludables rebeldías o las suaves ternuras de la compasión que nos lleven a buscar mejoramientos colectivos (Díaz, 1990: 24).

La batalla por las humanidades y el arte implicaba la convicción de que en éstas, al igual que en otros campos del conocimiento, su orientación estaría marcada por el sentido de utilidad, por el compromiso con la realidad que se vivía.

En otro contexto, en el campo musical, Carlos Chávez (1899-1978) fue una de las voces contundentes en situar la pugna del arte útil *vs.* el arte inútil. La crítica se dirigía, despiadada, hacia la con-

cepción decimonónica de un arte dirigido a los sectores acomodados, como convivencia y pasatiempo; había que ir más allá de la bohemia, de enseñar a cantar y a tocar algún instrumento a las señoritas adineradas que buscaban marido, y aún más allá de una forma de vida aristocratizante restringida a determinados círculos, de la “alta cultura desinteresada” y de los ritmos impuestos por la improvisación (Chávez *apud* Carmona, 1997: 183, 187-190).

La consigna era convertir el arte inútil en uno que fuera útil, *leitmotiv* del momento. Detrás de ello, filtrándose en todo, permanecía el proyecto de nación que se quería construir y las consignas culturales y educativas que se redefinían a la luz de los gobiernos revolucionarios. En el caso de Chávez, el programa y las políticas que estableció desde su posición, primero en los breves años como director del Conservatorio Nacional de Música (llamado en ese lapso Escuela de Música, Teatro y Danza)¹³ y, después, como director del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (1946-1952), tuvieron el propósito de irrumpir en la música elitista y abrirla a todos los escenarios posibles, a todas las poblaciones, propugnando por un arte con sentido de utilidad para los sectores más amplios, sin discriminar a nadie, ni a hombres ni a mujeres, convencido de que el arte no podía quedar en manos de unos cuantos:

El arte es de todos, como el aire es de todos, como la tierra es de todos [...] El arte no es un lujo. El arte no es el privilegio de un cenáculo de elegidos que se sienten superiores. Las necesidades estéticas, las necesidades de recreación de la gran masa, de la gran multitud, son las que los músicos revolucionarios debemos satisfacer (Chávez *apud* Carmona, 1997: 183).

13 A fines de 1928, cuando Carlos Chávez regresaba de una estancia en Estados Unidos, el rector de la Universidad de México (hoy UNAM), Antonio Castro Leal, lo invitó a dirigir el Conservatorio Nacional de Música e impulsar su anhelada renovación. Chávez, en estrecha relación con el ambicioso programa de reforma en el terreno de las artes que proyectaba para la educación pública del país, planteó, como una de sus primeras iniciativas, sustituir el nombre de la dependencia a su cargo por el de Escuela de Música, Teatro y Danza y, convencido del papel del Estado como garante del desarrollo de las instituciones formativas y culturales, empezó a gestar el proyecto de reintegrar a esta institución al Departamento de Bellas Artes, dependencia de la SEP (Aguirre, 2008).

Y como músico de Estado, convencido de la necesidad de apostarle a los proyectos públicos, demostró ampliamente sus convicciones en la práctica, al organizar conciertos para los trabajadores; al poner en marcha conciertos para obreros en barrios marginales; al vitalizar la tribuna monumental de Chapultepec; al montar espectáculos masivos de *ballet*; al impulsar la profesionalización de los músicos prácticos, planteando programas integrales de educación artística para la escuela básica, y al formar compositores de la talla del Grupo de los Cuatro (Daniel Ayala, Blas Galindo, José Pablo Moncayo y Salvador Contreras), que fundarían la Escuela Mexicana de Música. Contundente, señaló:

el movimiento que se ha iniciado en las artes de México sigue su curso, y ese curso es incontenible [...] La música es de todos, el arte útil será, se impondrá, marchará por sí mismo con la fuerza de las cosas vivas, legítimas, fervientes [...] La Revolución en música es, en suma, la lucha del arte útil contra el arte inútil. Es la lucha del arte para todos, contra el llamado arte de la élite, de la aristocracia intelectual (Chávez *apud* Carmona, 1997: 183).

CONCLUSIONES

Entre el último tramo del siglo XVIII y las primeras décadas del XX se construyó el moderno sistema de las artes, con diversas implicaciones para las distintas esferas de la vida social y cultural de Occidente. Las transformaciones en su concepción, en sus usos, en la perspectiva del artista, en la creación de nuevas instituciones y en el surgimiento de la noción de público, que se establecen al calor de las marejadas revolucionarias europeas, primero, y de la efervescencia de las vanguardias, después, transitarán del papel que hombres y mujeres tenían en los espacios privados, donde, a manera de divertimento y convivencia, se practicaban distintas artes, a los espacios públicos, mediados por nuevas exigencias y comportamientos, en los que ellos y ellas van encontrando sus particulares modos de expresión. Son años en los que se gesta la consigna de desplazar el arte inútil hacia lo que se consi-

deraría el arte útil, de interés social, aspiración que venía cobrando forma desde mediados del siglo XIX.

En el caso de México, estos tránsitos se vinculan con el Porfiriato, las rupturas que implicó el movimiento revolucionario y la expresión de los nacionalismos en boga, que florecieron en el contexto de la construcción de la nación como una comunidad de cultura en pos de su identidad.

Finalmente, en relación con todo lo anterior, sólo me resta afirmar que el arte siempre ha tenido un sentido social reelaborado de acuerdo con las necesidades de cada grupo social, de cada cultura, de cada época. Jamás ha sido estático y en ello hombres, mujeres, personas de las más diversas identidades sexuales, de género, étnicas, generacionales y la sociedad en general, han conquistado un lugar.

REFERENCIAS

- Acevedo, Esther y Pilar García (coords.) (2011), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950. La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*, vol. 5, México, Conaculta/SRE.
- Aguirre Lora, María Esther, Guillermo Hernández Orozco, Francisco Alberto Pérez Piñón y Jesús Adolfo Trujillo Holguín (coord.) (2015), *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo*, México, Aldvs/UACH.
- Aurell, J., Catalina Balmaceda, Peter Burke y Felipe Soza (2013), *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Madrid, Akal.
- Batteux, Charles (1983), *Le belle arti ricondotte ad unico principio*, Boloña, Il Mulino.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Conaculta.
- Carmona, Gloria (1997), *Obras. Carlos Chávez. Escritos periodísticos*, México, El Colmex.
- Castro, Sixto J. (2005), *En teoría, es arte. Una introducción a la estética*, Salamanca/Madrid, San Esteban/Edibesa.
- Chávez, Carlos (1932), “Sesenta años estériles”, *El Universal*, 13 de enero.
- Chávez, Carlos (1931), “El arte útil”, *El Universal*, 26 de noviembre.

- Daumier, Honore (1888), *Lettere di Michelet a Daumier*, Laurens, París.
- De'Bardi, Giovanni (1580), *Discorso sopra il givoco del calcio fiorentino. Del puro accademico alterato. All sereniss. Gran duque di Toscana, suo signore*, Firenze, Nella Stamperia de'Giunti.
- Díaz Arciniega, Víctor (1990), "1925: La Revolución cierra filas", *Revista Iberoamericana*, vol. 56, núm. 150, pp. 19-34.
- Díaz Arciniega, Víctor (1989), *Querrela por la cultura revolucionaria (1925)*, México, FCE.
- Díaz, Clementina (2006), *Invitación al baile. Arte, espectáculo y rito en la sociedad mexicana (1825-1910)*, 2 vols., México, UNAM.
- Fubini, Enrico (2013), *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo xx*, Madrid, Alianza Música.
- Fuentes Rojas, Elizabeth (2017), "El Taller Escuela de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción comprometida, 1934-1938", en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970*, México, UNAM, pp. 187-234.
- Fundación MAPFRE (2010), *Impresionismo. Un nuevo renacimiento*, Madrid, Catálogo de Exposición.
- García Cubas, Antonio (1905), *El libro de mis recuerdos, narraciones históricas, anecdóticas y costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*, México, Imprenta de Antonio García Cubas.
- Gombrich, Ernst Hans (2004), *La historia del arte*, Madrid, Phaidon Press.
- Goodman, Dena (1994), *The republic of letters: a cultural history of the french Enlightenment*, Ithaca, Cornell University Press.
- Im Hof, Ulrich (1993), *La Europa de la Ilustración*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- Jiménez, José (1993), "La modernidad como estética", en José Jiménez (coord.), *La modernidad como estética. Actas del XII Congreso Internacional sobre Estética*, Madrid, Instituto de Estética y Teoría de las Artes, pp. 9-16.
- Jiménez Rueda, Julio (1924), "El afeminamiento en la literatura mexicana", *El Universal*, 21 de diciembre.
- Kearns, James y Alister Mill (eds.) (2015), *The Paris Fine Art Salon/Le Salon, 1791-1881*, Oxford, Peter Lang.
- Kristeller, Paul Oskar (1952), "The modern system of arts", *Journal of the History of Ideas*, vol. 13, núm. 1, pp. 163-228.

- Linati, Claudio, Florencio Galli y José María Heredia (1988), *El Iris. Periódico crítico y literario: México, 1826*, México, UNAM [ed. facs.].
- Micheli, Mario de (1986), *Le avanguardie artistiche del novecento*, Milán, Feltrinelli.
- Miranda, Ricardo (2001), *Ecos, alientos y sonidos: ensayos sobre música mexicana*, México, UV/FCE.
- Moreno Gamboa, Olivia (2014), “‘Casa, centro y emporio del arte musical’: la empresa alemana A. Wagner y Levien en México. 1851-1910”, en Laura Suárez de la Torre (coord.), *Los papeles para Euterpe. La música en la Ciudad de México desde la historia cultural. Siglo XIX*, México, Conacyt/Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, pp. 143-167.
- Munal (s. d.), “Cronología salones”, <www.munal.mx/micrositios/placeryorden/descargables/cronología.pdf>, consultado el 20 de abril, 2018.
- Muriel, Josefina (2004), *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas*, t. 1: *Fundaciones del siglo XVI*, México, UNAM.
- Muriel, Josefina y Luis Lledías (2009), *La música en las instituciones femeninas novohispanas*, México, UNAM/UCSJ.
- Nervo, Amado (1991), “Las señoritas que estudian piano”, en *idem*, *Obras completas*, t. 1, México, Aguilar, pp. 650-651.
- Outram, Dorinda (2009), *La Ilustración*, México, Siglo XXI.
- Ramírez, Fausto (2008), *Modernización y modernismo en el arte mexicano*, México, UNAM.
- Schiller, Friedrich (1990), *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, Barcelona, Anthropos.
- Staples, Anne (2005), “Una sociedad superior para una nueva nación”, en *idem* (coord.), *Historia y vida cotidiana. IV. Bienes y vivencias. El siglo XIX*, México, El Colmex/FCE, pp. 307-332.
- Suárez de la Torre, Laura (2014), *Los papeles para Euterpe. La música en la Ciudad de México desde la historia cultural. Siglo XIX*, México, Conacyt/Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- Swartz, David (1997), *Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Tepichin Valle, Ana María (2012), “Ciudadanía de las mujeres y política pública en México: una reflexión desde los estudios de género”, en Juan A. Cruz y Rodolfo Vázquez (coords.), *Género, cultura y sociedad*, México, SCJN/Fontamara, <<https://ana-maria-tepichin.colmex.mx/index.php/capítulos>>, consultado el 4 de octubre, 2019.

- Urías Horcasitas, Beatriz (2013), “El nacionalismo revolucionario mexicano y sus críticos (1920-1960)”, *Documentos de Trabajo Ielat*, núm. 55, pp. 4-31.
- Velázquez Delgado, Gabriela (2008), “La ciudadanía en las constituciones mexicanas del siglo XIX: Inclusión y exclusión político-social en la democracia mexicana”, *Acta Universitaria*, vol. 18, número especial, septiembre, pp. 41-49, <<http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/131/115>>, consultado el 4 de octubre, 2019.
- Zanolli Fabila, Betty María Auxiliadora (1997), “La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional”, tesis de doctorado en Historia, México, UNAM.
- Zárate Toscano, Verónica (2014), “Las mujeres en el espacio musical del siglo XIX mexicano”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Espacios en la historia. Invención y transformación de los espacios sociales*, México, FCE, pp. 125-146.

Nellie Campobello como figura de la Revolución.
 Testimonio de supervivencia y educación en la primera
 mitad del siglo xx*

Josebe Martínez Gutiérrez

BIOGRAFÍA E HISTORIA

Según muestran los libros y biografías de Nellie Campobello, la “Centaura del Norte” se percibía a sí misma como la encarnación pura de la lucha revolucionaria que había engendrado al nuevo México,¹ mientras que *Cartucho* corporiza, de manera insólita, el dolor de esa contienda: deconstruye el relato posrevolucionario hegemónico para mostrar que la percepción del “ser mexicano” como unidad, y de la nación como ente único, son meros fetichismos; sólo existen órganos sin cuerpo.

Cuando se publicó *Cartucho*, en 1931, Campobello gozaba de prestigio y posibilidades económicas. Se había podido reinventar al abrigo del río revuelto de la Revolución; consideraba un deber patrio recuperar sus valores, y defendía la identidad revolucionaria como propia.

* Este trabajo constituye una versión actualizada y revisada del artículo publicado en 2016: “*Cartucho* de Nellie Campobello: la Revolución enmascarada frente a la rebelión de los órganos sin cuerpo”, *Revista de Literatura Hispánica*, núm. 83, pp. 140-161.

1 Le gustaba llamarse la “Centaura del Norte” en honor a Pancho Villa. Campobello, según lo manifiesta en sus libros y entrevistas, se identifica con las premisas revolucionarias villistas, lo que se transmite en su producción. Sus libros *¡Francisca yo!* (1929), *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México* (1931), *Las manos de Mamá* (1937), *Ritmos indígenas de México* (1940), *Apuntes sobre la vida militar de Francisco Villa* (1940), *Tres poemas* (1957), y *Mis libros* (1960), tratan, al igual que sus artículos periodísticos, de la Revolución, ya sea del periodo histórico o de los personajes que la vivieron.

Nellie (1900-1986) tenía 31 años, aunque resulta muy difícil saber la verdad sobre ella, si por verdad se entiende un registro de datos objetivos o testimonios autobiográficos, porque aquellos que preguntaban —en ese momento y a lo largo de su vida— obtenían la respuesta fluctuante que las circunstancias requirieran (y así lo muestran las entrevistas de Strickland, 1980; Carballo, 1985; Mathews, 1997).²

Seguramente, en una sociedad establecida, asentada, con una historia reciente menos agitada que la mexicana, le hubiera sido más difícil acceder a los ámbitos sociales, económicos y culturales a los que aspiraba esta niña pobre, hija natural y madre soltera, que vivía apadrinada por hombres ricos. Campobello no desentonaba tanto en los clanes que la acogían y le permitían inventarse un padrastro gringo en lugar de mencionar al padrote mexicano. Lo podían admitir porque no pocos eran iguales; incluso la rancia aristocracia que añoraba el Porfiriato. Muchos de los que se sentían impunes por sus logros revolucionarios venían de sustrato miserable, tenían algo que ocultar o se habían enmascarado para llegar al poder. Los nuevos ricos, criados al abrigo de la Revolución, creaban un país nuevo en el que también se fabricaban pretéritos gloriosos. Todo el mundo se confeccionaba un precedente para legitimar sus aspiraciones y derechos.

Fueron los años presidenciales de Obregón (1920-1924), de Calles (1924-1928) y de éste como Jefe Supremo de la Revolución sobre cuatro presidentes consecutivos.³ Años en los que a la difícil

2 Según consta en los libros de la iglesia de Villa Ocampo, estado de Durango, Francisca Luna (Nellie Campobello) nació el 7 de noviembre de 1900, pero esto no se supo hasta 1991, cuando llevaba muerta algunos años, porque toda su vida sostuvo que había nacido en 1909: bonita fecha, en vísperas de la Revolución. Tan nueva como el nuevo México, tan joven como la moderna era. A nivel vital, es la fecha en la que la familia llega a Parral, la patria villista que reflejaría en *Cartucho*. En alguna ocasión retrasó el año de su nacimiento a 1913, esto se debió a que cambiaron las tornas revolucionarias, o a que, ya de mayor, se le escatimaban años de juventud (en el mundo de la danza, por ejemplo) para poder seguir siendo quien era. Con respecto a la fecha de su muerte el acta de defunción, en Progreso de Obregón, estado de Hidalgo, data del 9 de julio de 1986.

3 Se le conoce a esta época como el Maximato. Plutarco Elías Calles, el Jefe Máximo del PNR (que fundó al inicio de dicho periodo) consolidaría su liderazgo sobre las presidencias sucesivas de Emilio Portes Gil (diciembre de 1928-febrero de 1930), Pascual Ortiz Rubio (febrero de 1930-septiembre de 1932), y Abelardo L. Rodríguez (septiembre de 1932-noviembre de 1934), hasta 1936, con el cuarto presidente, Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien lo expulsó del país.

tarea de implementar las reformas establecidas por la Constitución de 1917 y afrontar la reacción de la Guerra Cristera (1926-1929), sucedió el freno a la reforma agraria y el cambio de rumbo del gobierno posrevolucionario. Esto último después de que la crisis estadounidense de 1929 mostrara la dependencia mexicana del vecino país del norte, forzando toda una serie de medidas intervencionistas en el ámbito económico. La Revolución parecía alcanzar algunos de sus mejores logros en el ámbito cultural, pues la lucha tuvo como consecuencia un México espléndidamente creativo,⁴ de poderosa repercusión internacional.

Desde 1914 había ganado la partida presidencial el constitucionalismo, en una línea que castigaría al villismo, otro frente revolucionario. Al fin y al cabo, Villa era para Carranza, el jefe constitucional, un “Jaguar”, y Carranza era para Villa un “Perfumado”. Villa caería asesinado durante el mandato de Obregón, sucesor de Carranza, en 1923, a instancias del propio gobierno, y su memoria sólo fue rescatada del olvido para ser denostada.

El propio general y senador Jesús Agustín Castro, personaje que le garantizaba una vida cómoda a Nellie Campobello en esas fechas, se había visto recompensado generosamente en el México posrevolucionario por haber sido general de división constitucionalista en Chihuahua, zona villista por antonomasia, y haber combatido el villismo. Paradojas vitales para una ferviente villista como Campobello, que viviría auspiciada por el “Perfumado” hasta que éste cayó en desgracia por oponerse a la candidatura de Obregón en 1920 (Vargas y García, 2013).

En estas circunstancias escribe *Cartucho*. Para entonces Nellie ya había entrado de lleno en el mundo de la cultura, dedicando su vida a la danza y a la escritura. No importaba cómo debía llamarse,

4 Poniatowska señala que Campobello “escribe en los veinte, cuando México es espléndidamente creativo y atrae a muchos intelectuales de otros países. Llegan escritores de la talla de D. H. Lawrence, autor de *The plumed serpent* y *Mornings in Mexico*, John Dos Passos, y un poco más tarde, Hart Crane [...] Jean Charlot, Pablo O’Higgins, Emily Edwards, sin hablar de los arqueólogos y antropólogos que se fascinaron con el mundo maya y azteca. Malcolm Lowry escenificó en Cuernavaca su mejor novela, *Bajo el volcán*” (2000: 146). También menciona las estadias de Maiakowski, Eisenstein o André Breton.

quienes habían sido sus padres o cuándo había nacido. Lo relevante era que una mujer pobre, autodidacta y provinciana, impartía clases en la Escuela Nacional de Danza, institución que habría de dirigir durante más de cuatro décadas. En ese periodo renovó la concepción de este arte en México, partiendo de lo esencial: la búsqueda de lo mexicano.

En 1931 publicó *Cartucho* y, como Campobello indica en el prólogo a *Mis libros*:

Yo, que deseaba hablar de la Revolución [...] sospechaba que repetirían las mismas mentiras y calumnias [...] acerca de nuestra guerra civil y sus protagonistas [...] suplantando hechos de armas del general Francisco Villa y de sus hombres.

Me propuse desde aquel momento, aclarar, hablar las cosas que yo sabía, y así lo expuse a mis amigos [...] Las narraciones de *Cartucho*, debo aclararlo de una vez para siempre, son verdad histórica, son hechos trágicos, vistos por mis ojos de niña en una ciudad, como otros ojos pudieron ver hechos análogos en Berlín o Londres durante la Guerra Mundial (2007: 343).

Las críticas y el silencio que acogieron su obra provocaron que Nellie se dedicara definitivamente al mundo de la danza, aunque nunca dejó la creación literaria. Recuperó, elevando a categoría artística, los bailes autóctonos de México, expresión nativa de las diferentes regiones del país que recorrió junto a su hermana Gloria, para buscar, conocer y mostrar al mundo su folklor, como consta en su libro *Ritmos indígenas*, de 1940. Además, creó numerosas coreografías para la Escuela Nacional de Danza y para el Ballet de la Ciudad de México (fundado por Gloria, Nellie, Guzmán y Orozco).

La segunda edición de la obra, en 1940, estaría a cargo de Martín Luis Guzmán,⁵ una de las más relevantes figuras de la literatura mexicana, a quien había conocido mucho antes, a su llegada a la Ciudad de México, cuando era director del periódico *El Mundo* y ella acudió a la redacción para anunciar la venta de “un automovili-

5 Publicado en la editorial EDIAPSA, propiedad de Martín Luis Guzmán y Rafael Giménez Siles.

to rojo, de carreras, con dos motores, que un tío rico me compró en Laredo, Texas” (Carballo, 1985: 410); Nellie contaba con desenfado la historia del tío rico de Laredo, sin importarle si resultaba creíble.

Lo importante de la anécdota es que con el también norteco Martín Luis Guzmán, y a pesar de que él era un hombre casado, mantuvo una relación sentimental que duraría hasta la muerte de éste en 1976. Guzmán colaboró en la segunda edición de *Cartucho* y en *Apuntes sobre a la vida militar de Francisco Villa*, en 1940. La carrera profesional de Campobello estuvo unida a la figura de Martín Luis Guzmán, en años de intensa labor cultural. Su muerte provocó el declive definitivo, tanto laboral como anímico, de Campobello. En lo profesional porque, perdido todo el apoyo del INBA e incluso coaccionada por este órgano, se vio sujeta a numerosos pleitos al negarse a cesar en su cargo. Y en lo personal porque, dada la soledad en que se encontraba después de la muerte de sus hermanos, especialmente de Gloria, y la jubilación o deceso de colaboradores y amigos, dos de sus antiguos bailarines lograron aislarla y controlarla, apropiándose paulatinamente de la obra y luego de la vida (e incluso de la muerte) de Nellie. Se trasladaron a vivir con ella a la casa de la calle Ezequiel Montes, fiscalizando su existencia y hacienda, manteniéndola en condiciones de sometimiento inhumanas. En 1985 fue la última vez que se vio públicamente a Nellie Campobello y se debió a una requisitoria judicial puesta por familiares y amigos ante las sospechas de que se hallaba secuestrada por sus sirvientes. Apareció a instancias judiciales custodiada por ellos y volvió de nuevo a su casa.

Doce años después se creó el comité ¿Dónde Está Nellie?, que promovió el requerimiento oficial de su búsqueda a través de la CNDH y la implicación del sistema judicial. Ya en 1995, en Villa Ocampo, localidad natal de nuestra autora, se había creado el Comité Pro-Rescate de la Vida y Obra de Nellie Campobello, que presentó una denuncia penal en el estado de Durango, que obligaba a comparecer a los presuntos secuestradores. No obtuvieron respuesta de la PGJ del Distrito Federal.

En diciembre de 1998, en el Registro Civil de Progreso de Obregón, estado de Hidalgo, tras indagatorias de la CNDH, se descubrió un acta de defunción a nombre de Francisca Moya Luna, fallecida el 9

de julio de 1986 a consecuencia de paro cardio-respiratorio, insuficiencia cardiaca y mala absorción intestinal. Constaba también que quien había declarado la muerte fue Claudio Fuentes Figueroa, el mismo que había ocultado su muerte 12 años. En el panteón Dolores, de Progreso de Obregón, encontraron una tumba en cuya lápida podía leerse “F. M. L. N. C. M. Francisca Moya Luna-Nellie Campobello Morton 9 de julio-1986”.

Los restos de Nellie Campobello fueron trasladados desde el mencionado municipio de Hidalgo a Villa Ocampo en el avión del gobernador de Durango, para ser enterrados en su pueblo natal.

EL TESTIMONIO DE NELLIE CAMPOBELLO

El testimonio es para Campobello un acto didáctico y pedagógico. Es, además, un acto contracultural, en el sentido de que testificar es un acto beligerante que confronta las categorías de lo real y lo verdadero como construcciones históricas, mostrando que están sujetas a códigos de referencialidad convencionales, y señalando, de paso, en la impiedad de su relato, que los traumas colectivos están determinados también por una cultura o una tradición.

La pedagogía del testimonio se sale de los parámetros académicos o convencionales. Apela, precisamente, a la otredad, a la pedagogía del otro, del que no puede hablar en la representación, del subalterno.

En la tradición testimonial de América Latina, en la estela que marcan los estudios fundamentales, entre otros, el de Berveley y Achugar (2002), el testimonio es la forma genuina de prácticas culturales marginadas por el canon, las no canónicas, que, sin embargo, han dado algunos de los frutos más válidos de la creación hispanoamericana. Además, su cualidad es de ser la voz amplificadora de la comunidad.

Los traumas individuales y colectivos pautan al unísono la obra de Campobello, en la cual, la recolección del ayer nacional de guerra y olvido implica también la recopilación del ayer familiar, tejido en sí mismo con todo un ensamblaje de relaciones sociales y sentimen-

tales. Un núcleo fuertemente emocional, formado por una red de vivencias en la esfera más vulnerable, por íntima e infantil, del ser humano. Vivencias que han de salir a la luz como parte de eventos generales y públicos, en hechos que competen al más alto grado de convivencia civil, dando lugar a la transferencia de una experiencia íntima a un escenario institucional.

Por ello, *Cartucho* tiene un complejo recorrido de ida y vuelta, ya que implica, a la vez, la personificación de un fenómeno nacional y la nacionalización de un conflicto privado, que ve la luz en una conflagración pública. A diferencia de las obras de Azuela, por ejemplo, no se trata de la relación ficticia de los hechos de armas, sino que, como señala Max Parra, presenta un hecho subjetivo, pero de igual trascendencia: reproduce “la percepción y el impacto psicológico que tuvieron los sucesos de sangre y de muerte en la conciencia personal y colectiva” (1998: 167). Y, de hecho, la crítica en general percibe *Cartucho* como una producción autobiográfica; prueba de ello es que la mayoría de los artículos se centran específicamente en este carácter de la obra, o hacen hincapié en dicha faceta (Oyarzún, 1996; Parra, 1998; Poniatowska, 2000; Hurley, 2003; Beer, 2008; Suárez, 2011; Vanden Berghe, 2012).

La autora no acepta la “elaboración” que el presente está haciendo del pretérito, por ello irrumpe contando su propia vivencia a través de esa herida cerrada en falso que supone la versión oficial. Intentando plasmar el exceso de la rebelión, mediante una exuberancia plástica que abruma por el espectáculo impúdico que presenta una niña que todavía no conoce el sentido de finalidad redentora que debiera tener todo relato histórico clásico (Frye, 1977; La Capra, 2005). Campobello actúa como un agente provocador, nunca conciliador, de su presente político mexicano.

La controversia entre versión oficial y contramemoria se gesta en el propio epígrafe que inaugura la segunda edición de *Cartucho* (2000): “A Mamá, que me regaló cuentos verdaderos en un país donde se fabrican leyendas y donde la gente vive adormecida de dolor oyéndolas”.

Faverón-Patriau (2003) y Vanden Berghe (2012) diferencian “cuentos verdaderos” de “leyendas fabricadas”: el primer término

haría referencia a la narración auténtica y el segundo a las malas interpretaciones partidistas sobre los hechos de la insurgencia. Así aparece en los textos de Campobello: mientras el concepto de “cuento” guarda connotaciones positivas y alude a la versión auténtica y popular (“Mi tío abuelo [...] narra como si fuera un cuento” [2019: 229]), en el prólogo a *Mis libros* señala sobre las novelas de la Revolución que “estaban plagadas de leyendas o composiciones truculentas [...] engendros diabólicos” (2007: 352), emparentadas con los “calumniadores organizados” (2007: 340).

Jorge Aguilar Mora considera, por el contrario, que ambos, cuentos y leyendas, son términos correlativos: de los cuentos verdaderos surgen las leyendas. “Con los cuentos verdaderos se fabrican leyendas y es tanto el dolor que éstas producen que sus escuchas terminan casi perdiendo el sentido” (2000: 6).

Obviamente, el sintagma “cuentos verdaderos” viene asociado a la autenticidad simbolizada en la madre de la autora, a quien se atribuye la oralidad propia del pueblo y a quien Campobello confiere toda credibilidad, máxime conociendo la carga de autoridad que imprime al adjetivo *verdadero* en su producción: factor de causalidad esencial en su vida y obra, según se desprende de ésta (y manifiesta reiteradamente en sus entrevistas a Strickland, 1980; Carballo, 1985; Mathews, 1997). Frente a dicha asociación paradigmática que todo lector de sus libros reconoce por la beligerancia de la autora en su defensa, la contraposición de la frase “en un país donde se fabrican leyendas” se resuelve como una oposición: no ya por la antinomia verdadero *vs.* fabricado, que parece entrañar la división entre auténtico (espontáneo, genuino, natural) *vs.* falso (construido, pensado, ideológico), sino entre cuento y leyenda, donde este último término connota la emanación poderosa de la épica oficial, explicativa de la historia.

Ya que el epígrafe sustituye al “Inicial” escrito por la autora y a la nota editorial “Integrales” de 1931, cabría leerlo a la luz de los primeros. Puesto que el espíritu de la segunda edición se mantiene fiel al libro de la princesa, el epígrafe no disientiría de los escritos elididos. No obstante, sí supondría un distanciamiento del lenguaje vanguardista que muestran los textos preliminares (ya no estaba de

moda en 1940) pero, por supuesto, no de su espíritu: según señala en “Integrales”, *Cartucho* supondría “un desafío a los escritores que con el membrete de ‘realidad’ fotografían los reportajes de segunda mano que escupen rotativas mercenarias” (2011: s. p.). De igual manera en el “Inicial”, Campobello indica cómo las crónicas de sus fusilados “Parecían cuentos. Pero no son cuentos” (2012: IV). Serían los “cuentos verdaderos” de la segunda edición.⁶ Faverón-Patriau (2003) afirma que la autora no intentaba distinguir epistemológicamente entre testimonio y ficción, sino establecer una frontera moral entre la voluntad de reflejar la historia, por un lado, y la intención de victimizarla en manipulaciones partisanas, por otro.

Manifestaciones partisanas que pertenecen a la historia revolucionaria, necesarias porque servían de pilar discursivo al poder gubernamental, pero molestas en cuanto a que tenían la potestad de cuestionarlo constantemente, por lo que entraron en juego las manipulaciones victimizadoras que hacían que la producción cultural sobre la Revolución derivara hacia su mitificación, no hacia su análisis o cuestionamiento. El olvido del presente que se pretende hacer durante el Maximato se ampara en el mito compensatorio de una insurrección lograda, idealizada y redentora, que legitimaría una actualidad de abuso y dictadura. Se apela a la Revolución con el propósito de recordar la entidad del Estado y la modernidad de su propuesta constitucional, a través de narrativas que se convierten en verdades históricas y devienen en líneas hegemónicas de pensamiento.

La literatura sobre el conflicto es ponderada como “viril”,⁷ frente a las otras producciones. La conflagración sigue estando presente,

6 La segunda edición de la obra, en 1940, estaría a cargo de su dilecto colaborador y amante Martín Luis Guzmán. Escritor y editor sumamente meticuloso, intervino en el texto tanto a nivel formal como semántico: añadió convencionalismos, moderó el tono popular, elaboró un lenguaje con fuerza virgen en su edición primigenia, o limó significados que, en pro de concepciones canónicas, los privan de nuevas acepciones.

7 En referencia al conocido debate iniciado por Julio Jiménez Rueda y Francisco Monterde, el 21 de diciembre de 1924, el primero de ellos publicó en *El Universal* un artículo titulado “El afeminamiento de la literatura mexicana”, en el que la acusó de no dar cabida al “ambiente masculino de contiendas”, con sentencias como las siguientes: “El tipo de hombre que piensa ha degenerado. Ya no somos gallardos, altivos, toscos [...] es que ahora suele encontrarse el éxito, más que en los puntos de la pluma, en las complicadas artes del tocador”; “Extraño verdaderamente me parece que en catorce años de lucha revolucionaria no haya aparecido

de una forma ya mitificada, ya apropiada, ya domesticada por el poder, para legitimar a un régimen cargado de contradicciones y excesos. La realidad de las maniobras presidenciales, el descarrilamiento de los ideales revolucionarios, los abusos y los crímenes quedan solapados bajo el poder mesiánico y fundacional, apocalíptico y genético de la omnipresente Revolución.

Llegaría un punto, en los años sucesivos a la conflagración, en el que toda carga que la hubiera provocado se somete a un proceso de vaciado, hasta lograr, primero, la masa homogénea que sustantiva al poder y, paulatinamente, conformar una insustancialidad consumible convertida en comedia ranchera.⁸ La autora arremete contra la totalidad tanto como contra la banalidad. Su acometida se dirige a la visión fundacional que olvida a gran parte de sus víctimas, identificando tres aspectos importantes del proceso revolucionario: el primero, que tal proceso no se había conseguido llevar a cabo; el segundo, que los que entonces ocupaban el poder no tenían legitimidad para autorizarse como los únicos o los mejores, y el tercero, que

la obra poética, narrativa o trágica que sea compendio y cifra de las situaciones del pueblo en todo ese periodo de cruenta guerra civil" (p. 3). A esto contestó Monterde en el mismo periódico, el 24 de diciembre, con el artículo "Existe una literatura mexicana viril", en el que afirma que sí se escribe una literatura viril, poniendo como ejemplo *Los de abajo*, e indicando que es la falta de crítica y difusión lo que hace que dicha producción no sea conocida. Son varios los intelectuales y autores estridentistas y contemporáneos que se suman a la polémica.

- 8 Sirvan algunos ejemplos sobre el sentir de la época: tenemos, por una parte, que en 1931, año en que se publica *Cartucho*, se estrena la reivindicativa obra de teatro *La raza de bronce* y Diego Rivera pinta los murales del Palacio Nacional. Ese mismo año se rueda *¡Que viva México!*, película inconclusa de Sergei Eisenstein, cuyo proyecto y filmación cambiarán la percepción sobre el indio mexicano hacia la digna profundidad con que la dota la cámara del cineasta soviético. La esencia del ser mexicano se había convertido en el objeto de búsqueda y culto del pensamiento nacional según lo demuestra la obra seminal de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*, de 1934, como ejemplo de una época de indagación patria. También en 1931 se realiza la primera película sonora del cine mexicano, la significativa *Santa*, dirigida por Antonio Moreno, basada en la novela homónima de Federico Gamboa. En su producción participaría Fernando de Fuentes, director de *El compadre Mendoza*, de 1933, la primera cinta mexicana de tema revolucionario, basada en el famoso cuento de Mauricio Magdaleno. Fernando de Fuentes también dirigió *¡Allá en el rancho grande!*, de 1936, película fundadora del fructífero género de la comedia ranchera, marca mexicana de exportación. Este género inicia, en verdad, la popularización de cierta imagen de México, pero también la visión burguesa y superficial del profundo ímpetu de búsqueda nacional que imprime la Revolución en el pensamiento y la cultura de masas.

la Revolución no debía ser un señuelo manejado por el poder para evitar enfrentar los asuntos políticos de manera justa.

En ese contexto, la literatura de la Revolución, guiada por el *ethos* del liderazgo oficial, era producida por prohombres o intelectuales patrios, de uno u otro calado, pero que conferían a su escritura el poder de alcance político estatal.

Se confiere a la escritura el poder de explicación de una realidad histórica impresionante y nueva, y se le considera capaz de gestionar mecanismos que diluciden, realcen y asienten el devenir histórico. Estos planteamientos reflexivos, inherentes a lo que fue la narración del proceso revolucionario, no resistirían la tentación de una línea oficialista que, surgida de la rebelión, no quería ser deudora de sus principios, pero tampoco podía renunciar a ellos porque había surgido precisamente de ahí. Si al comienzo de la propia insurrección ésta se encontraba ausente de la producción literaria, poco después absorbería el interés del discurso hasta quedar neutralizada.

Las novelas de la Revolución se escriben desde la Revolución institucionalizada. Son obras que, años después del embate bélico, tratan de poner en papel lo que fue la marea revolucionaria. El interés de sus autores es histórico y político, tanto o más que literario. Por el carácter mismo de esta novela, sucesora de la costumbrista que reinaba en las primeras décadas del siglo xx, el corte es muy tradicional. No incorpora audacias narrativas que están ya en la literatura mundial —el *Ulises* de James Joyce se había publicado en 1922, Faulkner funda el mítico Yoknapatawpha en 1929, Proust inicia *En busca del tiempo perdido* en 1913... Breton, Tzara, Kafka, Gide, Huxley, Fitzgerald, Hemingway, Dos Pasos, etcétera. Lo novedoso fue la materia. ¿Qué duda cabe de que los años treinta parecían ser un buen momento para una novela revolucionaria bajo el auspicio de un gobierno surgido de la insurrección? Tal vez de forma espontánea, tal vez como estrategia política, la literatura de la Revolución fue un elemento de conexión y cimentación fundacional. La novela crea un tejido de sensibilidad cultural hacia ese pasado reciente, poniendo en claro sus logros, fracasos y valores; postulando, además, criterios sociales simbólicos: héroes, ideales, motivos, sacrificios, luchas y razas que resultaban seminales en el nacimiento

de la nueva nación. Un nuevo México que no dejaba de ser como su novela: producto de la caótica, fragmentada, manipulada e intervenida Revolución.

Cartucho se escribe en 1929, ya habían tenido lugar la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y la Revolución Rusa (1917), conflictos que habían sido conocidos planetariamente a través de los reportajes de guerra, por medio de las imágenes con las que la prensa o el cine podían hacer participar al mundo del desarrollo de las conflagraciones. El horror o las heroicidades de las contiendas se recogían en los periódicos o en cintas cinematográficas, como sucedió con la propia Revolución Mexicana.

La cobertura mediática de la conflagración en la prensa escrita así como en fotografías y en el cine, por lo general mantiene, como la propia narrativa literaria, un carácter épico y una perspectiva semántica totalizadora. Es una forma oficial y común de percibir el conflicto. Al igual que el cine, la narrativa del ciclo revolucionario establece pautas sobre dicho fenómeno social en los cauces de una semántica guiada por modelos formalmente canónicos. La reflexión o la interpretación de los hechos podía hacerse desde distintos lugares epistémicos, pero siempre, como se ha mencionado, mediante un discurso tradicional en sus técnicas. A pesar de la ruptura “viril” de su contenido, el concepto de novela se sumergía en el costumbrismo decimonónico.

Esta escritura tradicional, basada en el mimetismo de la forma, tendría por causa un afán de realismo, actitud que nos plantea dos cuestiones intrínsecas a los conceptos de realismo y de escritura. En primer lugar, el hecho probado de que la noción de realismo no deja de ser una construcción cultural sobre la manera de interpretar el referente. Y en segundo, que la escritura, como signo convencional y arbitrario, por muy realista que se presente, es percibida, por lo común, como menos susceptible de *imitatio naturae* y más proclive a la invención o ficcionalización. Esto último supone que en un contexto realista a la escritura se le ha de pedir tanto la verdad como la eficacia comunicativa, exigiéndosele un mimetismo similar a la imagen, con lo cual la verosimilitud por semejanza que comporta una pintura o una fotografía ha de ser resuelta en literatura por una interpretación sujeta al lenguaje de los signos, con

lo que el acceso a la verdad parece mediatizado desde el concepto mismo de autoría.⁹

La ciudadanía mexicana llegaba al referente de la Revolución a través de las distintas memorias y relatos sobre la misma, los cuales, como hemos mencionado, en líneas generales adoptaban una imagen estereotipada, generalizadora y consensuada con la que debía identificarse. Campobello rompe este proceso de naturalización y aprehensión del ayer, creando fisuras en el relato cliché del conflicto. Sumergirse en la Revolución no significa vivirla de la manera en que el poder la presenta, sino radicalizar un tipo de experiencia literaria que multiplica y evidencia las contradicciones de un relato hegemónico.

Frente a la línea enunciativa que mantiene la versión de la rebelión mediante una visión costumbrista y pintoresca, la escritura de esta autora se desvela como otra forma de narrar lo sucedido: ni lineal, ni marcial, y con una marcada distancia emocional, aunque el mundo que recorra sea precisamente el de la intimidad de la vida doméstica y sentimental.

Con relación a lo anterior, hay que señalar un proceso interesante y revelador sobre la percepción del ayer. La escritura costumbrista, cuyos recursos de ambiente, escenario y estereotipos, así como linealidad argumental crean los efectos de realidad, y por tanto la persuasión de verdad, se revelaría como gestora de patrañas, que sirve para quienes “fabrican leyendas”, según las palabras de Campobello. En cambio, su visión vanguardista, desmitificadora y audaz, se resuelve como una versión de la verdad histórica, no como una manipulación de ésta.

EL ESPECTÁCULO DE LOS ÓRGANOS SIN CUERPO

La estrategia representacional de Campobello le permite un acceso distinto al referente, una aproximación a la realidad que entronca

9 Aunque los recientes estudios sobre el testimonio cuestionan la verdad de la imagen, pues toda imagen está intervenida, a pesar de su imitación, y la mayoría de los testigos no llevaron cámara consigo, según señalan Frances Guerin y Roger Hallas en la introducción al libro editado por ellos, *The image and the witness. Trauma, memory and visual culture* (2007).

con otras formas de expresión, como la performatividad del trauma, la imaginería icónica o, más estrictamente, la estética del espectáculo. Ella es quien inicia con sus instantáneas los “espectáculos de la Revolución” como forma de narrarla, en una línea argumental que podría entroncar con la estética del terror, aunando literatura e historia, que accede a los hechos a través del espectáculo. Escribe para un público que desea la teatralidad y la sorpresa a través de su relato de escenas e imágenes, cuya vistosidad incita a nuevas reflexiones sobre el proceso revolucionario.

Tradiciones occidentales y prehispánicas, modernidad europea y vanguardia mexicana se dan la mano en su mirada: ni escenario, ni paisaje, la descripción abrupta y estridente del dolor olvidado de la guerra, desde la mirada incontestable del testigo, porque ella estuvo allí.

Cartucho está inmerso en una tradición de narrativa oral que presenta los momentos espectaculares, es la narración de la historia antes de que la fecharan los historiadores, como manifiesta el narrador de “Los funerales de la Mamá Grande”, obra fundacional de Macondo, de García Márquez. Jorge Aguilar Mora (2000), en su entusiasta prólogo a *Cartucho*, señala que *Cien años de soledad* no hubiera sido posible sin *Pedro Páramo* y *Pedro Páramo* no hubiera sido posible sin *Cartucho*. Rodríguez (1998) indica que Nellie Campobello rescata el pretérito y lo presenta bajo un nuevo lenguaje, el de la conversación familiar y de las mujeres, para plasmarlo en el relato corto, precediendo a Revueltas, Rulfo o Arreola, en crear un cuento partiendo de las vivencias del hombre anónimo de la Revolución. El lenguaje de *Cartucho*, popular y de tradición oral, fluye espontáneamente; Campobello no tiene que fingirlo, sólo recurre a su mundo; no necesita emularlo como lo hubieron de hacer otros autores educados. De hecho, es mucho más veraz, por genuino, el de *Cartucho* que el lenguaje forzado que emplea la autora, por ejemplo, en el prólogo a *Mis libros*, donde las pretensiones literarias conllevan una afectación poco plausible.

Aguilar Mora (2000), que ha ahondado en la relación entre Campobello, Rulfo y Márquez, alude al uso de la palabra y el silencio, a la brevedad de la frase, a la ironía sutil o a la oralidad de sus

relatos. Pero, además del lenguaje telúrico y popular, y de la maestría del silencio y la palabra, habría que añadir algo que comparte con los autores mencionados: el concepto de historia y la intuición sobre la relevancia de los momentos memorables; la historia fuera del mundo de los historiadores, anterior al mundo letrado y dentro de la tradición de lo espectacular como recurso de transmisión y memoria popular. La dispersión de la memoria es otra característica que comparten Campobello y Rulfo, según Pratt (2004). Una memoria fuera del tiempo fechado: los personajes sólo recuerdan la hora de sol, el momento de la lluvia o el día de la semana; es un tiempo popular. Esta estrategia de “popularización” que utilizan estos autores es un recurso que les permite la “desculturización” del relato, la “desmodernización” del mismo; pienso que el mismo objetivo se persigue en *Cartucho*, no creo que tal recurso se deba exclusivamente a la infantilización del relato, como sugiere Vanden Berghe (2012).

Así, en *Cartucho*, en su narrativa del espectáculo, podemos apreciar que lo bello o lo feo que percibió la vista se sublima a través de la palabra. Textos estridentes, elocuentes, para mostrar la memoria silenciada. Una palabra que expone lo externo, lo que sucedió a la vista, a partir del interno proceso de escritura que consigue llegar a conovernos. A pesar de ser un hecho local y circunstancial, logra proyectarlo en el foro general y en el infinito de las interpretaciones mentales del lector.

Por otra parte, su narrativa exhibe el dolor del conflicto de una manera que ha de afectar la sensibilidad del lector, sumergido en un entorno social que estaba evaluando la estética y consensuando la belleza. Un lector sumido en el moderno Estado mexicano, expuesto en *Cartucho* al ejercicio estético de lo sublime a través de la beldad guerrera de hombres belicosos y exultantes; la de Campobello podría ser considerada una literatura viril, pero supera el modelo, tan alabado en ese momento, para adentrarse en un territorio de modernidad que ninguno de sus contemporáneos había explorado. La estética y la ética se funden en *Cartucho* para trasladar la emoción que puede provocar la visión de lo inenarrable.

La forma de plasmar el ayer nacional como espectáculo, a través de una estética y retórica del terror que, alejándose de lo be-

llo, logra conmocionar mediante la narración de lo sublime, de lo intolerable, podría tener en los grabados de Posada su equivalente plástico (Rand, 1949), y a sus predecesores en la tradición occidental en Burke, dentro de la escritura, o en Francisco de Goya, en la pintura. El político y filósofo irlandés Edmund Burke (1729-1797) narra la Revolución Francesa alrededor del espectacular aguillotamiento de la familia real y la persecución de sus herederos. Goya, en sus grabados, muestra la anécdota sucinta, el personaje avieso, los hechos consumados, los monstruos vencedores que pueblan los atomizados dibujos de los desastres de la guerra de 1808. Una mirada que entronca con Leonardo da Vinci y su intencionalidad dramática al pintar el fragor de la batalla; con los movimientos agónicos de los caballos de los frisos atenienses o la descripción de Héctor en la *Iliada*; con la salida de Eneas a la caída de su ciudad, en la guerra de Troya, y por supuesto, con toda la descripción hallada en las crónicas de Conquista, en Bernardino de Sahagún, en José de Acosta, en Alvar Núñez Cabeza de Vaca, en los informes de Tezozómoc, donde se relatan los sacrificios religiosos aztecas, los destazamientos, los rituales de las guerras precolombinas. También entroncaría en esta línea de brevísima descripción e inmenso impacto con Bartolomé de Las Casas y su relato de los inefables abusos cristianos sobre la población indígena americana.

Pese a todo lo anterior, la tradición cultural nos confiere una forma de percibir la literatura, en la cual el bosquejo de lo raro quedaba enmarcado en los libros no realistas. Campobello desencaja la mirada heredada, potenciando una lectura que capta y construye escenas en las que lo real permanece como referente último (“esto ha sido”), pero cuya interpretación entra ya en el ámbito de la autoría. La retórica que imprime a la stampa, elaborando la perspectiva y el detalle, confecciona un retrato con potencial retador, con base en la distorsión y provocación. Un relato que impide al lector consumirlo únicamente como placer estético y que obliga a ser leído como un texto social.

El potencial retador lo consigue a partir de la memoria fotográfica, que recoge los vestigios de esa rebelión en esa calle: inmortalizando pedazos de realidad, instantes eternizados y marcados por la

elaboración de la perspectiva y el detalle, que dotan a la toma del significado personal. La marca de estilo es lo que diferencia a esta autora de los otros narradores, la creación de una forma propia de ver con el lenguaje. Escritura e imagen están imbricados en cada relato de la conflagración, en la que no se detiene en mostrarnos el mensaje inmediato u obvio de una visión panorámica y asumida del evento, sino en los detalles que, de hecho, se han obviado, desapercibidos, en todo un ciclo novelístico sobre la misma. Como ya señaló Parle, uno de los pioneros en el estudio de *Cartucho*: “A diferencia de otras novelas del subgénero [de la Revolución] la conciencia estilística y efecto son centrales al tema de la novela y la experiencia” (1985: 201).

La palabra de Campobello graba la imagen con signos verbales. *Cartucho* es el álbum familiar de la infancia, sus estampas componen una serie iconográfica sobre el sistema vital de su mundo, en el que cuenta la presencia de la madre, los hermanos, las vecinas, los soldados, tanto como la ausencia, la elipsis de la figura paterna... todo el retablo emocional y social de su momento elaborado a través de la retórica que compone la perspectiva de su mirada. Inmersa en una tradición de visualizar y narrar que va de lo ancestral indígena, o la plaza medieval castellana,¹⁰ a lo colonial barroco; que cuenta tanto con la premodernidad popular como con el elitismo de las vanguardias contemporáneas a la obra.

Todas estas tradiciones intervienen en su escritura, haciendo que, icónicamente, podamos hablar de cada texto como una representación. La autora presenta un juego de perspectivas que transmiten la realidad mediante una técnica nada mimética, sino arbitraria, que revisa el ayer e interviene, cuestionándolo, al mediatizar voluntariamente la construcción simbólica de la Revolución. La autora no niega la convención de la palabra como signo, por ello compone y descompone a su gusto el retrato que debería ser fiel reflejo, en

10 Respecto de la tradición oral, Parle (1985: 209) también incide en la intencionalidad estética de conseguir la oralidad en la forma, mediante técnicas de repetición, ritmo, etcétera, semejantes a la rima asonante de arte menor, del género popular del corrido. Valeska Strickland Nájera (1980) estudia los fenómenos fonéticos, el diminutivo, los mexicanismos, etcétera, que tan acertadamente utiliza Campobello para representar el habla popular del soldado campesino.

cuanto a imagen, de la realidad tratada. Renuncia al mimetismo de la novela revolucionaria, que reproduce clichés del ayer. Ella los altera, descompone o tuerce a su antojo para crear un mundo en el que las cosas son representadas de manera más fiel, a pesar del artificio manifiesto. Nada es natural en las estampas de *Cartucho*, a pesar de la ingenuidad que el ojo de una niña parece sugerir, pero tampoco hay nada de natural en el relato histórico, a pesar de que se le quiera naturalizar desde el poder.

Iconográficamente, las perspectivas que adopta su mirada la convierten en molesta e indecente: en este juego de aproximaciones y distanciamientos, los seres humanos se transforman en chicharrones renegridos indiferenciados, en trozos de carne mugrosa, en muñecos, en changos... visiones terroríficas que el buen gusto consideraría no ya innecesarias, sino peligrosas. Todo ello sumado, además, al hecho de que la autora, en su alejamiento emocional, no recurre al melodrama, que sería bien recibido por un lector acomodado a tal apelación emotiva. Campobello salta todas las censuras impuestas a la mirada para hacer visible lo intolerable, para mostrar el horror sin el recurso de la lágrima. Elimina lo sentimental para conferirle otro tipo de emoción: la conmoción.

En *Cartucho* se aúnan la indagación emocional, la conmoción moral y la espectacularidad estética, todo ello le permite adoptar la narrativa desde los márgenes, desde una vanguardia innovadora. Espectacularidad que propicia los excesos semánticos y los juegos provocadores heredados también de la tradición religiosa. Y aquí no se puede elidir la mirada barroca, cuyo desequilibrio, apertura, exceso y contorsión marcan una manera de fabricación estética en la que cabe la fealdad como efecto. La autora busca, sin duda, la reacción del espectador, una conmoción forjada en la fealdad indecorosa de lo inenarrable.

La narrativa de Campobello se opone al relato letrado de la Revolución como la fotografía al cine: la captura del instante, la eternización del momento, frente a la continuidad, al flujo de imágenes sintáctica y semánticamente ligadas en un texto fílmico o literario de larga duración. Los relatos de *Cartucho*, como si fueran fotografías, nos obligan a detener la mirada en cada texto, por su autarquía, que

no sobrepasa los bordes de un marco único y diferenciado. En una secuencia discontinua, como en un álbum familiar, se van sucediendo los relatos y no borra la individualidad de cada uno (Donoso, 2007; Beer, 2008; Vanden Berghe, 2012). Los hechos son puntuales y diferenciados, a pesar de pertenecer a la misma etapa revolucionaria y de estar consolidados todos ellos por el mismo objetivo representacional de la Revolución. Sin embargo, lo que ofrece esta autora es el detenimiento y la diferencia de cada escrito, cerrado en su marco de título y extensión. En su disposición atomizada en la que semánticamente el final del relato recoge el principio del mismo, cerrando un círculo que forma una bala, un *Cartucho* de significado estético y político.

Así pues, la técnica narrativa confecciona el significante de una estética cuya base de efecto reside en el formato en el que se encuadra su contenido, que recoge puntualmente un hecho exclusivo. Este formato nos lleva a explorar otro aspecto de la escritura de Campobello en comparación con la narrativa hegemónica de la Revolución. Y es que, si en un análisis que contemple el registro de la forma, las estampas de Campobello se oponen a la narrativa tradicional revolucionaria como las imágenes audaces y escuetas se oponen al largometraje, en el ámbito del significado, en relación con la representación de la guerra y la experiencia del dolor, el formato sucinto de los relatos tendría más que ver con la representación de la tortura que con la del combate. La narrativa de Campobello se opone al relato letrado de la Revolución como el concepto de tortura a la definición de guerra. Por ello, la primera, la tortura, resulta ubicua en sus retratos.

La tortura, como aparece en *Cartucho*, convierte el dolor absoluto en poder absoluto mediante la dramatización escénica de su *performance* de autoridad, haciendo del dolor un espectáculo. Veamos, por ejemplo, un párrafo de “El fusilado sin balas”:

Gudelio Uribe, enemigo personal de Catarino, lo hizo su prisionero, lo montó en una mula y lo paseó por las calles del Parral. Traía las orejas cortadas y, prendidas de un pedacito, le colgaban; Gudelio era especialista en cortar orejas a las gentes. Por muchas heridas en las costillas le chorreaba sangre. En medio de cuatro militares, a caballo, lo llevaban.

Cuando querían que corriera la mula, nada más le picaban a Catarino las costillas con el marrazo. Él no decía nada, su cara borrada de gestos, era lejana; Mamá lo bendijo y lloró de pena al verlo pasar.

Después de martirizarlo mucho, lo llevaron con el güero Uribe (Campobello, 2000: 62).

Y al igual que ésta, se suceden las estampas de la tortura. La aparente ingenuidad de la voz narrativa, el juego pretendidamente inocente con el que se urde cada trama, en el que se teje, juega o construye cada narración no deja de ser un artefacto de comunicación, más falaz cuanto más auténtico nos parece, ya que una sobrecogedora presencia traumática envuelve los relatos: las espitas de ironía, crueldad y desafecto, que parecen mostrar el juego con la muerte, nos enseñan, precisamente, las vías de escape de ese texto que no puede contenerse en un relato canónico exento del detalle doloroso o maligno. Incapaz de moderar la narración de manera ordenada, deja que las vísceras escapen de los cuerpos y los órganos respiren por sí mismos fuera de sus bolsas. Todo ello en un exceso que consigue reproducir, en cada retrato, una metáfora de la nación, que no puede sujetarse a pesar de los intentos de sutura que con afán tan sanitario lleva a cabo el gobierno nacional: el cuerpo no puede ser único, cerrado, autocontenido y pleno. Está abierto, los órganos se escapan o expelen, se retuercen por sí mismos o se sustituyen con prótesis doradas, como se muestra en *Cartucho*.

El dramatismo de cada retrato se acrecienta por el carácter testimonial en el tono ingenuo y presencial que hace indiscutible su veracidad; se basa en el significado traumático que el lector sabe que los genera. Asimismo, se crea plásticamente mediante los recursos de la perspectiva vanguardista del enfoque y del color, que ilumina las figuras y las situaciones: sangre roja, ojos amarillos, vísceras rosadas, cuerpos negros y calcinados.¹¹ Veamos algunos ejemplos.

11 Nellie Campobello estuvo en contacto con los estridentistas mexicanos, de hecho, el poeta Germán List Arzubide será quien publique *Cartucho*. Adalbert Dessau explica que la impresión de los brutales hechos que narra "es mayor aún por la técnica surrealista-ultraísta de la autora" (1972: 347).

En “Cartucho”:

José era filósofo. Tenía crenchas doradas untadas de sebo y lacias de frío. Los ojos exactos de un perro amarillo. Hablaba sintéticamente. Hablaba con la Biblia en la punta del rifle (Campobello, 2000: 47-44).

En “El jefe de las armas los mandó fusilar”:

Allá en la Segunda del Rayo eran las diez de la noche, un tropel se acerca. Vienen unas sombras en pedazos y luego hechas una comitiva pasan frente a la puerta.

Llevaban tres reos. Los caballos hacían rendijas de luz sobre sus cuerpos, al abrirse las patas de los animales; sus siluetas parecían las más tristes (Campobello, 2000: 107).

En “Las águilas verdes”:

El Guachi levantó la mano, quiso hablar pero no le hicieron caso. Insistió y fue inútil. Dijo a gritos: “Un hombre que va a morir tiene derecho a hablar”, pero no se lo permitieron. Tiró con fuerza la vieja del cigarro de macuchi, ésta fue a caer sobre el cercado. Extendió su sarape, se levantó la forja, dejó descubierta su frente, parecía como si se le fuera a sacar un retrato —las cámaras de los rifles le descompusieron la postura—. Cayó pesadamente sobre su sarape gris de águilas verdes. La tropa se movió; todos volvieron la cara al bulto gris que se quedaba allí tirado, apretando contra el suelo las palabras que no le dejaron decir (Campobello, 2000: 109).

En “Las tripas del general Sobarzo”:

vimos venir unos soldados con una bandeja en alto; pasaban junto a nosotras, iban platicando y riéndose. “¿Oigan, qué es eso tan bonito que llevan?” Desde arriba del callejón podíamos ver que dentro del lavamanos había algo color de rosa bastante bonito. Ellos se sonrieron, bajaron la bandeja y nos mostraron aquello. “Son tripas”, dijo el más joven clavando sus ojos sobre nosotras a ver si nos asustábamos; al oír,

son tripas, nos pusimos junto de ellos y las vimos; estaban enrolladitas como si tuvieran punta. “¡Tripitas, qué bonitas!, ¿y de quién son?”, dijimos con la curiosidad en el filo de los ojos. “De mi general Sobrazo” (Campobello, 2000: 85).

La plástica y metafórica representación de los órganos, de los cuerpos o de las poses conmociona al lector, que observa la destrucción de la estampida revolucionaria. Emoción y conmoción de una estética que renuncia al equilibrio. La belleza de la Revolución es convulsa, al igual que los textos de *Cartucho*; como una imagen barroca, exhibe un eje sobre el que sostiene el retablo abigarrado de conceptos estridentes que captan nuestra mirada. Frente al cliché de la representación revolucionaria costumbrista se despliega la vanguardia.

Esta autora, que se percibe como la encarnación misma de la Revolución (elige nacer con la misma), hace que el dolor del movimiento armado se corporeice en su obra. Del mismo modo que en *Cartucho* abundan las imágenes concretas para representar conceptos abstractos —por ejemplo, la vejez se expresa en la frase “que ya no tiene dientes y se pone anteojos para leer”—, el dolor se expresa emblemáticamente con recursos plásticos que provocan el espanto (Vanden Berghe, 2012: 532-533).

El espanto vital se transmuta en espanto visual. Al igual que en una experiencia masoquista, la sutura de boca o esfínter simboliza el afán de plenitud de un sujeto único y autocontenido por medio de esta representación en el mundo de lo concreto (Deleuze y Guattari, 2002), en el mundo de lo que se ve y se toca; Campobello concretiza el sufrimiento abstracto en vísceras y tortura. Probablemente, conocer las miserias de su vida durante los años de la contienda nos produciría espanto: el horror que nos genera su plasmación simbólica en *Cartucho*.

Esta hipótesis afecta al texto en distintos niveles: en el registro de lo privado, el trauma que propicia el relato se cosifica; en el terreno de lo artístico, las imágenes estridentes, que muestran primeros planos del horror de la guerra, retan a la concepción de la literatura como belleza y ficción, y a nivel social, muestran la imperfección de aquello que se pretende suturar en el imaginario nacional, las heri-

das supuran y rompen el homogéneo panorama posrevolucionario oficialmente imperante.

Las estampas aparecen pobladas por órganos desplazados de la corporeidad¹² de un ser humano. Las tripas, la mano, la oreja, el ojo, el colmillo de oro, no necesitan del sujeto para desatar toda una cadena de reacciones en el lector, creando el terrorífico significado de lo que Slavoj Žižek (2006) podría denominar un órgano agente. De repente, nos muestra con crueldad cómo la persona se reduce a la combinación de varios elementos anatómicos. La unicidad, la trascendencia, la agencia, la espiritualidad del ser humano queda filosóficamente destruida cuando atisbamos que no es más protagonista que una de sus vísceras. La perspectiva que enfoca el detalle, y hace de un órgano el núcleo del relato, descompone la tradición cultural de percibir al ser humano como una totalidad, un cuerpo contenedor de alma. El efecto de estas tomas altera la manera tradicional de percibir y, por tanto, de valorar la realidad, incluso formando un *collage* vanguardista (Weimer, 2010). Es un cuestionamiento de la ontología y trascendencia del ser humano que resulta inquietante y crítica. Lo cual también atañe al cuestionamiento nacional como Estado sin fisuras, continente único: el cuerpo nacional, como el de los retratados, no existe como tal, está destruido, desmembrado, no hay un México, no hay un *ser mexicano*. Frente al fetichismo que siente la mirada por el individuo completo (Deleuze y Guattari, 2002), experimenta repulsión por un texto retador, en el que la incongruencia de la escena convierte a las partes en totalidades. La autora se empeña en demostrar que hubo una Revolución, explosión, dispersión, que convirtió a los sujetos en objetos. Obstinada, muestra cómo la creencia de una nación democrática totalizadora es una construcción banal y vulnerable, en la que no cabe la recomposición, la recuperación del cuerpo social traicionado: sólo quedan fragmentos irreconciliables.

El significante en los relatos de *Cartucho* se ve afectado de igual modo por el significado fragmentario y disperso: los textos son

12 Además, debemos tener en cuenta que, como bailarina y coreógrafa, el cuerpo adquiere una relevancia vital para Campobello, según señalan Rodríguez (1998) y Laura Cázares (2006).

elementos sueltos, partes que autónomamente se definen como escenas memorables dentro del prolongado movimiento revolucionario. La obra no es un todo que contiene a los elementos, son los elementos los que trascienden por sí mismos, sin dejarse atrapar por el afán totalizador de la ideología hegemónica. Campobello destruye la jerarquía del cuerpo social, del cuerpo canónico, mediante los cortes violentos que atomizan cada estampa, mostrando la imposibilidad de trascendencia o visión teológica de la unicidad, contra la totalización y el monopolio de la interpretación.

REFERENCIAS

- Aguilar Mora, Jorge (2000), “Prólogo”, en Nellie Campobello, *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*, México, Era, pp. 9-44.
- Beverley, John y Hugo Achugar (eds.) (2002), *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Beer, Gabriella de (2008), “Biografía, autobiografía y ficción: El caso de Elena Poniatowska y Nellie Campobello”, *América sin Nombre: Boletín de la Unidad de Investigación de la Universidad de Alicante*, núm. 11, pp. 42-48.
- Campobello, Nellie (2019), *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*, Madrid, Cátedra.
- Campobello, Nellie (2012), *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*, México, Gobierno de Chihuahua (ed. facs. de la de 1931).
- Campobello, Nellie (2007), *Obra reunida*, México, FCE.
- Campobello, Nellie (2000), *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*, México, Era.
- Campobello, Nellie (1960), *Mis libros*, México, Compañía General de Ediciones.
- Carballo, Emmanuel (1985), *Protagonistas de la literatura mexicana*, México, Ermitaño.
- Cázares Hernández, Laura (ed.) (2006), *Nellie Campobello: La revolución en clave de mujer*, Toluca/Ciudad de México, UIA/ITESM.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2002), *Mil mesetas*, Valencia, Pretextos.

- Dessau, Adalbert (1972), *La novela de la Revolución Mexicana*, México, FCE.
- Donoso, Catalina (2007), “Retrato hablado: La austera visualidad de los relatos de Nellie Campobello”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, núm. 66, pp. 173-186.
- Faverón-Patriau, Gustavo (2003), “La rebelión de la memoria: testimonio y reescritura de la realidad en *Cartucho* de Nellie Campobello”, *Mester*, vol. 32, núm. 1, pp. 53-71.
- Frye, Northorp (1977), *Anatomía de la crítica*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Guerin, Frances y Roger Hallas (eds.) (2007), *The image and the witness. Trauma, memory and visual culture*, Londres, Wallflower Press.
- Hurley, Teresa M. (2003), *Mothers and daughters in post-revolutionary mexican literature*, Suffolk, Tamesis.
- Jiménez Rueda, Julio (1924), “El afeminamiento de la literatura mexicana”, *El Universal*, 21 de diciembre.
- La Capra, Domenik (2005), *Escribir la historia, escribir el trauma*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Matthews, Irene (1997), *Nellie Campobello: La Centaura del Norte*, México, Cal y Arena.
- Monterde, Francisco (1924), “Existe una literatura mexicana viril”, *El Universal*, 24 de diciembre.
- Oyarzún, Kemy (1996), “Identidad femenina, genealogía mítica, historia: *Las manos de Mamá*, de Nellie Campobello”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, núm. 43, pp. 181-200.
- Parle, Dennis J. (1985), “Narrative style and technique in Nellie Campobello’s *Cartucho*”, *Kentucky Romance Quarterly*, vol. 32, núm. 2, pp. 201-211.
- Parra, Max (1998), “Memoria y guerra en *Cartucho* de Nellie Campobello”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, vol. 24, núm. 47, pp. 167-186.
- Poniatowska, Elena (2000), *Las siete cabritas*, Tafalla, Txalaparta.
- Pratt, Mary Louise (2004), “Mi cigarro, mi singer y la Revolución Mexicana: La voz corporal de Nellie Campobello”, *Revista Iberoamericana*, núm. 206, pp. 253-274.
- Rand Morton, Frederick (1949), *Los novelistas de la Revolución Mexicana*, México, Edición Cultural.
- Rodríguez, Blanca (1998), *Nellie Campobello. Eros y violencia*, México, UNAM.

- Strickland Nájera, Valeska (1980), “La obra de Nellie Campobello”, tesis doctoral, Illinois, Northwestern University.
- Suárez, Mariana L. (2011), “La nación fusilada: una lectura de *Cartucho*, de Nellie Campobello”, *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, núm. 14, pp. 47-62.
- Vanden Berghe, Kristine (2012), “*Cartucho*, de Nellie Campobello. Antecedente primitivista de *Pedro Páramo*”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. 60, núm. 2, pp. 515-539.
- Vargas Valdez, Jesús y Flor García Rufino (2013), *Nellie Campobello. Mujer de manos rojas*, Chihuahua, Abrapalabra.
- Weimer, Tanya (2010), “Las imágenes barajadas en *Cartucho* de Nellie Campobello”, *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, vol. 4, núm. 134, pp. 103-123.
- Žižek, Slavoj (2006), *Órganos sin cuerpo. Sobre ‘Deleuze y sus consecuencias’*, Valencia, Pretextos.

Modelos de feminidad atípicos en el México posrevolucionario: mujeres y soldaderas en Nellie Campobello y Elena Poniatowska

Elena Ritondale

El objetivo de este capítulo es llevar a cabo un análisis de la representación de las mujeres en la Revolución Mexicana, tomando como base la figura de las soldaderas. Se propone que, a través de ellas —su estigma o su mitificación—¹ se construye un discurso que conlleva la propuesta de un “modelo educativo” de mujeres, apto a la nueva nación posrevolucionaria. En general, se considera que, a partir del proceso revolucionario, se consolida una idea de nación (cuyo pilar sigue siendo el patriarcado),² que reprime todas las expresiones

- 1 Según el *Diccionario de la Lengua Española*, con la palabra *mito* se entiende una “narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”; una “historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana”; y, también, una “persona o cosa rodeada de extraordinaria admiración y estima”. En este texto, se emplea la palabra *mito* siguiendo el enfoque de los estudios populares y de sus vínculos con los estudios literarios. En este marco, se destaca que el mito puede desempeñar una serie de funciones: simbólicas, expresivas y hermenéuticas, entre otras (Chocano *et al.*, 2011). En particular, aquí se hace hincapié en la construcción histórica de relatos que exaltan momentos y figuras que han llegado a formar parte de la narración nacional y política mexicana. El mito —sea el prehispánico o, en este caso, el de la Revolución y sus protagonistas como elemento constitutivo de la identidad colectiva— tiene un papel “homogenizante”, que contribuye a la construcción de un imaginario específico en torno al ser mexicano; un imaginario que busca y destaca la unidad de la nación desde el centro del país.
- 2 De acuerdo con Asunción Oliva Portolés, quien sigue la propuesta teórica de Christine Delphy, el patriarcado es “el sistema de opresión de las mujeres. Tiene un sentido analítico (designa a un sistema y no a un conjunto de coincidencias) y sintético (se trata de un sistema político)” (Oliva, 2005: 54). En el mismo texto, esta autora menciona a Celia Amorós, quien considera que el patriarcado representa un sistema de dominación que funciona mediante mecanismos de autodesignación (que establecen la pertenencia de unos cuantos al conjunto de los dominadores) y, al mismo tiempo, a través de la heterodesignación (que, en cambio, marca la pertenencia de otras al conjunto de las dominadas).

que se encuentran al margen de la norma que regula la vida y la relación entre los géneros. Las soldaderas representan, en este marco, modelos de feminidad problemáticos o excéntricos.

En este texto, entonces, se habla de modelo educativo en el marco establecido inicialmente por los estudios culturales, donde la cultura se analiza como un elemento central del orden social y de los mecanismos de poder y dominación. En las páginas siguientes se mencionan los trabajos de Pierre Bourdieu y de Manuel Asensi, y se explica más detenidamente cómo —también desde los estudios, la sociología y la teoría de la literatura— se han abordado las manifestaciones y los productos literarios como modeladores de subjetividades e ideologías, según recuerda Mauricio Zabalgoitia (2018). Así, las principales bases teóricas a partir de las cuales se formula la hipótesis de mi estudio son, por un lado, las que se centran en el poder paradigmático de los textos (en las que se ahondará más adelante), así como (el punto de partida fundamental) el hecho de que “una serie de fenómenos culturales, sobre todo de la cultura popular, comienzan a ser concebidos como dispositivos de educación no formales hacia finales del siglo xx” (Zabalgoitia, 2018: 59).

El estudio de la representación de las soldaderas se centra, sobre todo, en dos textos, uno de Nellie Campobello y otro de Elena Poniatowska,³ debido a que estas obras ofrecen retratos que se escapan del binomio “humildes servidoras de la Revolución *vs.* mujeres salvajes, masculinizadas”, que son los dos polos más comunes entre los que se ha situado dicha representación. Se trata, en particular, de *Cartucho*, publicado en 1931 y en 1940, y de *Hasta no verte, Jesús mío*, de 1969. Se abarca, por lo tanto, un periodo que va desde la Revolución hasta poco después de la mitad del siglo xx, siguiendo así, a través de la representación narrativa, el surgimiento, auge y ocaso

3 En el caso de esta autora, es también interesante destacar cómo su obra periodística (donde se sitúan, también, las entrevistas realizadas a Josefina Bórquez) ha sido parte de su formación personal con respecto a México, a su historia y a su cultura. Poniatowska, en distintas entrevistas y textos dedicados a su obra, ha recordado que su educación “oficial” se llevó a cabo, hasta cierto momento, en escuelas internacionales. Así, su contacto con México, con su forma de hablar y, luego, con su cultura, ha tenido lugar, en una primera etapa, gracias a las mujeres que trabajaban en la casa de sus padres; en un segundo momento, a las entrevistas que realizó como joven periodista a personajes del mundo del arte, de la política y de las letras.

del mito revolucionario. Mientras que Campobello escribe “desde” el periodo revolucionario (aunque esta afirmación se matizará más adelante), Poniatowska, a través de su personaje, Jesusa, se sitúa *a posteriori* aunque recree el momento revolucionario a partir de las vivencias de la protagonista.

Así, el análisis que se presenta quiere averiguar cómo se sitúan los relatos de Campobello y Poniatowska con respecto a un modelo pedagógico hegemónico⁴ en el momento que se está analizando, modelo que asignaba a hombres y mujeres roles distintos, tanto en lo privado como en lo público, tanto en la vida civil como en el campo de batalla, y que ha sido representado en los murales, en la fotografía, en obras literarias de la época y, por supuesto, en las escuelas.

Antes de ahondar en el análisis de dichas obras, sin embargo, se presentan algunos aspectos útiles para la definición del contexto en que se han escrito, y de la perspectiva teórica propuesta para estudiarlos. Dichos aspectos se refieren, en primer lugar, a las bases sexo-genéricas⁵ que rigen la formación del Estado mexicano, según autores como Héctor Domínguez Ruvalcaba y Sayak Valencia. Se quieren introducir, en particular, algunos elementos que parecen útiles

- 4 El concepto de hegemonía se maneja tanto en los estudios de género como —y desde comienzos del siglo xx— en la propuesta teórica de Antonio Gramsci. Así, para recordar el enlace que, de acuerdo con el autor, tenían los intelectuales, la búsqueda de una hegemonía (política y cultural) y la actualidad de su propuesta en lo que se refiere al papel de la educación, parece útil traer a colación unas palabras del italiano, justamente sobre este tema: “El teatro, las bibliotecas, los museos de diversos tipos, las pinacotecas, los zoológicos, los jardines botánicos, etcétera. Hay que hacer una lista de instituciones que deben ser consideradas de utilidad para la instrucción y la cultura pública y que como tales son en efecto consideradas en una serie de Estados, las cuales no podrán ser accesibles al gran público (y se considera, por razones nacionales, que deben ser accesibles) sin una intervención estatal” (Gramsci, 1999: 144).
- 5 Con Gayle Rubin se define el sistema sexo-género como “el conjunto de ajustes o disposiciones por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y mediante los cuales estas necesidades sexuales transformadas se satisfacen” (1975: 34). También han brindado teorizaciones sobre el sistema sexo-género Kate Millet (1970) y Teresa de Lauretis (2000), entre otras. El interés de estas definiciones radica en el hecho de que se considera al género como un “producto” social e histórico, dentro de una organización asimétrica (como ha recordado también Oliva, 2005), que otorga hegemonía a uno de los dos géneros. Al mismo tiempo, el género ha sido sucesivamente estudiado también con respecto al sexo, en el sentido de que, a dicha jerarquía genérica corresponde una heterosexualidad normativa.

para entender la peculiaridad de la nación mexicana en lo que se refiere a sus características sexo-genéricas.

En su libro, Héctor Domínguez Ruvalcaba cuestiona la idea de Estado nación como una fuente de bienestar social; parte del entendimiento de que “la condición poscolonial de México ha generado desde el siglo XIX una cultura criminal” (2015, s. p.). La literatura de la Revolución muestra, según Domínguez, que el surgimiento de movimientos insurrectos ha sido posible gracias a los vínculos entre políticos disidentes, liberales y revolucionarios, y los combatientes, que en muchas ocasiones provienen de las organizaciones criminales. Dichos vínculos, y ésta es la parte que quiero destacar, se establecen en el sistema sexo-genérico, “así como el discurso religioso y las marcas de identidad nacional” (2015, s. p.). El modelo dominante de masculinidad en México habría sido entonces la base de la exaltación de sujetos como el pirata, el bandido, el capo y, también, el revolucionario. De acuerdo con dicho autor, el crimen endémico en México y sus vínculos con la política

sería[n] una manifestación de cómo el patriarcado se ha rearmado para mantenerse en la posición dominante mediante pactos o acuerdos homosociales en torno a los cuales se agrupan los hombres para desarrollar estrategias de control de ellos mismos y de los sujetos que someten a su dominio (2015, s. p.).

El Estado posrevolucionario se desarrolla, de acuerdo con este autor, bajo una ansiedad de control a cargo de un tipo de masculinidad⁶ temible, que va a sostener, en un segundo momento, los compromisos con la lucha anticomunista del bloque occidental.

6 Al mencionar este término, no se pretende brindar una definición generalizada. En cambio, se prefiere la noción de “masculinidades”, según la propuesta de Connell (1995), entre otros, que defiende una idea de pluralidad heterogénea. Sin embargo, con este autor, se admite, en el ámbito histórico y social, cierta “normatividad” impuesta también a “la” masculinidad, tercera categoría, que se añade a la de hombre y de varón. Dicha tercera categoría, de acuerdo con un punto de vista normativo, representaría un modelo de lo que los hombres “deberían ser”, así como la femineidad representaría lo que, en determinados contextos sociales e históricos, las mujeres deberían ser, haciendo hincapié no tanto en las diferencias entre los dos géneros, sino en los distintos grados en que los hombres pueden ajustarse a un patrón “ideal”,

También Sayak Valencia (2010), en sus estudios sobre capitalismo gore, citando a su vez a Carlos Monsiváis (1981), recuerda que el término *macho* está implicado en la construcción nacional de la identidad mexicana y que, en particular, justamente después de las luchas revolucionarias, se ha expandido como signo de identidad nacional.

El macho vino a ser una superlativación del concepto de hombre que más tarde se naturalizaría artificialmente como una “herencia social nacional”, puesto que el machismo cuenta entre sus características la indiferencia ante el peligro, el menosprecio de las virtudes femeninas y la afirmación de la autoridad en cualquier nivel (Valencia, 2011: s. p.).

Todo esto es cierto, pero también lo es el hecho de que hubo, sin lugar a dudas, una participación femenina en la guerra revolucionaria. Entonces, ¿cuál fue la representación oficial de las mujeres y, más específicamente, de las soldaderas en el periodo posrevolucionario, por parte del relato oficial? Si los hombres de la Revolución llegaron a ser modelos de valentía patriótica, ¿cómo funcionó la “cara femenina” de las hazañas revolucionarias? ¿Cómo se narró? Los corridos dedicados a las soldaderas, por un lado, son una demostración de la participación femenina en el campo de batalla, pero, por otro, repiten estereotipos, narrando a las mujeres como musas, como amadas, siempre desde el punto de vista (y en función de un deseo) masculino. Véase al respecto los versos: “Valentina, Valentina/ rendido estoy a tus pies,/ si me han de matar mañana/ que me maten de una vez” (Billington y Mao, s. d.) que, posiblemente, se refieren a Valentina Ramírez, quien luchó con el general Ramón F. Iturbide y cuyo papel activo en la batalla, sin embargo, no se menciona. Otro ejemplo de este tipo de narración es el del famoso corrido

de acuerdo con códigos históricos y culturales. Cabe destacar, finalmente, el hecho de que Connel enseña la contradicción según la cual la masculinidad se calificaría por un conjunto de características simbólicas que la aleja y distingue de la femineidad. Otra vez, se produce un cortocircuito entre perspectivas normativas, esencialistas y “positivistas”; es decir, entre estudios que buscan en el plan ontológico y otros que leen ciertos elementos a partir de una situación históricamente dada.

“La Adelita”, donde, aunque se halle una referencia al valor de la mujer, éste sólo aparece en segundo plano, con respecto a una más clásica exaltación de su belleza: “y además de ser valiente era bonita/ que hasta el mismo coronel la respetaba” (Billington y Mao, s. d.).

Elena Poniatowska reseña algunas de las imágenes más conocidas de las mujeres que acompañaban las tropas durante la Revolución en su libro *Las soldaderas*, haciendo hincapié particular en las fotografías de Agustín Casasola. En dichas imágenes se destaca el aspecto humilde de estas mujeres o muchachas; el objetivo ha fijado para siempre sus cuerpos pequeños y su miseria, a la vez símbolo de debilidad y de resistencia, “sus manos morenas deteniendo la bolsa del mandado o aprestándose para entregarle el máuser al compañero, no parecen las fieras malhabladas y vulgares que pintan los autores de la Revolución Mexicana” (Poniatowska, 2007a: 13). Aquí, la escritora hace referencia al personaje de la Pintada, en la obra de Mariano Azuela, *Los de abajo* (1915), símbolo de las que se han conocido como las “novelas de la Revolución”. El escritor, recuerda Poniatowska, habla de la Pintada como de “una muchacha de carrillos teñidos de carmín, de cuello y brazos muy trigueños, y de burdísimo continente” (Azuela *apud* Poniatowska, 2007a: 24). Las soldaderas retratadas por Casasola resultan muy distintas de la imagen vulgar del personaje propuesto por Azuela, y Poniatowska observa que “aunque siempre están presentes, se mantienen atrás” (Poniatowska, 2007a: 13). Aun con estas características, la autora afirma que, sin las fotografías de Agustín Casasola y Jorge Guerra, y sin las películas de Salvador Toscano, no se sabría mucho de las soldaderas, porque éstas han sido denigradas por la historia. La escritora recuerda, como pruebas de este retrato despectivo, los murales de José Clemente Orozco, quien las representa de forma caricaturesca, borrachas y desaliñadas al lado de sus hombres muy bien uniformados. Además, incluye entre los autores que proporcionan una imagen despectiva de ellas a Heriberto Frías, quien, incluso en una novela como *Tomóchic* (1893-1895), ambientada antes de la Revolución, describe su presencia, haciendo hincapié en todas las características que se oponen al ideal de mujer más difundido como herencia del siglo XIX: “Aquellas hembras sucias, empolvadas, haraposas; aquellas

bravas perras humanas, calzadas también con huaraches, llevando a cuestras enormes canastas repletas de ollas y cazuelas, adelantándose, al trote, a la columna en marcha, parecía una horda emigrante” (*apud* Poniatowska, 2007a: 25). La expresión “horda migrante” resulta central en el análisis de este tipo de representación, porque explica los dos motivos a raíz de la difícil aceptación de un modelo de mujer —o directamente su rechazo— por parte de la narración dominante del estado posrevolucionario.

Este tipo de mujeres no se podía ajustar al papel que la moral del Estado mexicano les reservaba. Para entender más claramente tal papel, es suficiente leer la opinión de Venustiano Carranza, cuyas palabras, citadas por Alfredo Breceda (militar mexicano que participó en la Revolución) han sido reportadas por Arnaldo Córdova. Según Breceda, la “personal ambición” de Carranza “era el nacionalismo. Deseaba que cada mexicano fuera robusto, hermoso, casado con una mujer colonizadora y casta, padre de hijos sanos y fuertes, felices, instruidos y virtuosos hasta la excelsitud” (*apud* Córdova, 1984: 195). Esta narración puede aceptar la presencia femenina, incluso celebrarla, siempre que no contradiga los patrones de feminidad en boga: cuando la mujer, al lado de su hombre, es la imagen de un sacrificio silencioso, es cuidado y atención a los heridos, es preparación de la comida. En cambio, cuando contradice dichos patrones y no queda encasillada en su heroico papel subalterno, llega a ser parte de una horda (que remite a una falta de orden) de migrantes (palabra que hace hincapié en el desarraigo, en el abandono de una comunidad). Ela Molina (2013) recuerda al respecto las implicaciones del discurso platónico sobre el papel del elemento masculino como agente de control del caos, afirmando que dicho discurso ha constituido la base de lo que Louise Burchill llama la relegación de las mujeres a la esfera presimbólica, en el marco del orden social patriarcal.

Las palabras de Carranza antes mencionadas, evidentemente, formaban parte de un horizonte ideológico compartido por los líderes de la nueva nación. Y esto nos lleva a interrogarnos sobre el tema de cierta arbitrariedad cultural que, de acuerdo con Pierre Bourdieu, caracteriza la educación, puesto que

la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal (Bourdieu y Passeron *apud* Morales, 2009: 159).

En particular, Bourdieu indica que una “estandarización” de ciertas significaciones culturales reproduce las desiguales relaciones entre las clases; es decir, el sistema educativo reproduce a menudo las desigualdades sociales. Por nuestra parte, cabe destacar que las desigualdades presentes y promovidas en el ámbito social entre hombres y mujeres encontraron espacio en contenidos educativos distintos. Dichos contenidos han producido consecuencias entre las que podemos recordar, por un lado, las imágenes de las soldaderas como “mujeres de la patria”, en las fotografías de los hermanos Casasola; por el otro y en un sentido opuesto, de tales mensajes “educativos” han derivado los patrones de comportamiento que llevan a Jesusa Palancares a autodefinirse como “poco femenina”, o a considerar “poco apta” para una mujer la representación que Campobello ha realizado de los cuerpos de los soldados villistas.

Entonces, el panorama social y cultural reproduce, por un lado, un “modelo de mundo”, de acuerdo con Manuel Asensi, quien a su vez recuerda el uso que de esta expresión han llevado a cabo Van Dijk (1972), Petöfi (1975) y Doležel (1988), entre otros. En particular, a la hora de medir lo que ciertos productos culturales (las novelas de la Revolución, por ejemplo) llevaban de estructuras, valores, mensajes presentes y fuertes en el “mundo real”, resultan interesantes las palabras de Doležel: “En la formación de mundos ficticios, el mundo real participa proporcionando modelos para su estructura” (*apud* Asensi, 2016: 44).⁷ Sin embargo, Asensi destaca la novedad de su propuesta teórica con respecto a las anteriores, en la medida en que, mientras la teoría de los mundos posibles “parte del supuesto de la ficcionalidad de los textos artísticos”, su teoría de

7 En el original: “In the formation of fictional worlds, the actual world participates by providing models of its structure”.

los modelos de mundo “entiende que la ficcionalidad no es sino otra forma de referirse al mundo en el que vivimos” (2016: 43). El análisis que aquí se hace de las obras de Campobello y de Poniatowska propone, como se ha dicho, que la cultura posrevolucionaria ha plasmado un discurso educativo no sólo a través de la escuela y de las instituciones educativas, sino también por medio de contenidos iconográficos (por ejemplo, los murales), de la cultura popular (canciones, corridos, etcétera), discursos (las declaraciones de los líderes, de las que antes se ha dado un ejemplo); un modelo de mundo que, de acuerdo con Asensi, “posee una capacidad modelizadora, la cual lleva a los sujetos a realizar acciones y a representarse a sí mismos de un modo determinado” (2016: 40). El mismo Asensi aclara que cualquier discurso, según esta perspectiva, lleva dicho modelo de mundo, “desde el nivel oracional hasta el del texto” (2016: 40); es decir, lo que aquí finalmente interesa es que, de acuerdo con la teoría de modelos de mundo propuesta por Asensi, dichos modelos tienen una capacidad modelizadora.

Sin embargo, aunque la iconografía haya transmitido una imagen estereotipada de las mujeres en la Revolución, donde éstas se encuentran retratadas de forma despectiva o en una actitud subordinada, hubo participación femenina mucho más allá de los servicios de asistencia y cuidado a los hombres. Poniatowska (2007a) reseña distintos casos, aquí sólo voy a recordar algunos: Encarnación Mares, conocida como “la Chonita”, quien llegó a tener el grado de subteniente, destacó en distintas batallas y era capaz de domar potros. Se vestía “de hombre” y se ganó el respeto por su valentía, pero fue despedida del ejército tras un decreto presidencial de Venustiano Carranza. Lo mismo le pasó a Petra Ruiz, que se unió a los carrancistas disfrazada de hombre y con el nombre de Pedro; dirigió uno de los batallones que derrotaron el ejército federal en la Ciudad de México y se enfrentó a Carranza al pasar revista, revelando ser mujer. Pidió finalmente su licencia cuando empezó a crecer el rumor de que las mujeres serían expulsadas (Poniatowska, 2007a).

En este panorama, *Cartucho* y *Hasta no verte, Jesús mío*, al escaparse del relato maniqueo sobre la participación femenina en la Revolución (humildes servidoras de sus parejas u horda salvaje), revelan

las contradicciones del mensaje sobre la identidad nacional mexicana, de la que la Revolución resulta una de las etapas fundamentales.

En el caso de Campobello, lo que quiero subrayar es, en primer lugar, el vincular su relato con elementos que no han sido integrados por el patrón nacional dominante centralista. Me refiero, en particular, a la presencia indígena, a un relato sobre el norte muy distinto del que desde el centro se llevaba a cabo y, en fin, a la exaltación de Villa en un momento en que prevalecía su imagen de bandido, más que de héroe revolucionario. Además, el hecho de llevar a cabo una descripción de la violencia y de la muerte, las cuales no se consideraban apropiadas a nivel educativo por parte de una mujer, así como la “cercanía” con los cuerpos heridos de los hombres, los cadáveres y la falta de pudor en narrar dicha cercanía.

En el caso de Poniatowska, quiero, por un lado, establecer una comparación entre el personaje de Jesusa Palancares (protagonista de la novela que nos ocupa y nombre ficticio de Josefina Bórquez, en cuyo testimonio y vida se basa la novela de Poniatowska) y el de Nellie, las características biográficas, pero, sobre todo, de comportamiento que hacen de ellas mujeres no normativas, de acuerdo con los cánones de su tiempo. Asimismo, Jesusa, cuya narración se da muchos años después de la Revolución, es el testigo despiadado del fracaso de sus instancias de justicia social. Ella —exsoldadera de origen indígena, pobre— es un fantasma revolucionario, una de estas voces y miradas marginales que no han sido visibilizadas por los relatos hegemónicos nacionales en las sociedades latinoamericanas y que, por esto, con su presencia cuestionan justamente dichos relatos.

Tal vez hace falta recordar las palabras que Elena Poniatowska dedicó a Nellie Campobello en el prólogo de *Nellie Campobello, la Centaura del Norte*, de Irene Matthews, refiriéndose a las condiciones deplorables de su muerte, en 1986. Desaparecida desde febrero de 1985, es sólo en 1998, gracias a los esfuerzos del comité ¿Dónde Está Nellie?, que el destino de la autora se dio a conocer. Escribe Poniatowska: “Si Nellie fuera hombre, ya tendríamos respuesta. México no habría dejado que desapareciera, así como así, uno de sus novelistas” (*apud* Molina, 2013: 35). Aquí, Poniatowska es clara y remite a lo que parece haber sido un mensaje implícito en la socie-

dad mexicana en el periodo estudiado, según podemos inferir por sus palabras: que la desaparición de un novelista tendría más peso que la de una novelista.

Con respecto al primer texto que voy a analizar, *Cartucho*, otro factor para tener en cuenta a la hora de entender el tipo de recepción que tuvo en el momento de su publicación es su procedencia norteña. Sobre la relación entre centro y norte, también en el periodo revolucionario, Domínguez afirma que:

Los procesos económicos y políticos que dieron lugar a la formación de una sociedad *frontier*, cuyas normas y cultura cotidianas son ajenas a las que decretan los estados centrales, tienen, a juicio de los diversos autores que han estudiado el fenómeno del bandidaje, raíces profundas en las formas de exclusión y aplicación de las leyes de la época colonial. Esto es, la barbarie que ha de ser civilizada y el hombre fronterizo que persiste en defender su autonomía, motivado y justificado por su aislamiento, son dos aspectos visibles en la caracterización del bandido revolucionario que tocan los extremos de la colonización. La primera nos remite al indígena que se resiste violentamente a la invasión del colono; la segunda, al colono criollo que se independiza del poder colonial, o sea se resiste a ser tratado como otro colonizado (2015: s. p.).

De acuerdo con Ana María Alonso, las élites del gobierno central nombrarían a estos hombres fronterizos en resistencia “bandidos”, según una estrategia precisa de invisibilización de su causa política (*apud* Domínguez, 2015).

Según Ela Molina (2013), el papel mayor de Campobello —junto con el de otras escritoras de las que no me voy a ocupar en este momento— es el de ofrecer una nueva versión de la historia que subvierte los mitos constructores de la identidad esencialista con respecto a la “mexicanidad”. Dicha subversión se realiza a partir de espacios considerados tradicionalmente como “privados” (el hogar y, sobre todo, la cocina) y símbolos de opresión y sumisión, que llegan a ser lugares de resistencia. El aspecto más interesante de la subversión a la que se acaba de hacer referencia es que, a través

de ésta, no se rescata sólo a las mujeres que participaron en la Revolución, sino “a todos aquellos que fueron excluidos o relegados por la versión oficial de la historia que se imparte en las escuelas de México y se ofrece en los libros de textos gratuitos y obligatorios” (Molina, 2013: 2). El primer mito que la narración de Campobello desmentiría, de acuerdo con esta autora, es el de la gran familia mexicana al que alude Justo Sierra en su clásico *México social y político*, publicado en 1885; el concepto de una gran familia mestiza basada en una raza de bronce. Posteriormente, al hacer de la SEP la institución responsable de formar a los futuros ciudadanos, Álvaro Obregón retoma este concepto que “homogeniza la visión de la historia nacional y, particularmente, la de la Revolución” (Molina, 2013: 4). Sin embargo, al hacer del mestizo la base de la mítica gran familia mexicana, se han ignorado las especificidades históricas de las diferentes y desiguales formas de vivir, las múltiples identidades y no una única y homogénea identidad nacional. Dentro de esta “gran familia mexicana”, se ha concedido una atención particular a las “hijas” y mujeres, en continuación con la política decimonónica en torno a la nación y a la familia. Ellas, las futuras madres, tienen la responsabilidad de formar a las futuras generaciones y, por lo tanto, sus necesidades individuales y de grupo pierden relevancia con respecto al beneficio de la gran familia nacional.

Volviendo a nuestras dos autoras, y a Campobello en particular, *Cartucho* tuvo dos ediciones: la primera en 1931 y después otra en 1940, cuya mayor diferencia con respecto a la primera, por lo que aquí interesa, es una actitud distinta hacia Villa. Si en la primera destaca la intención de defenderlo de la acusación de ser un bandido, en la segunda este aspecto se matiza y parece que Campobello no lo percibe más como una prioridad. Tal vez el cambio se debe al hecho de que, después de la primera edición, fueron publicadas las *Memorias de Pancho Villa*, de Martín Luis Guzmán; *Vámonos con Pancho Villa*, de Rafael F. Muñoz, y otras obras que “rehabilitaron” la memoria y la figura del revolucionario. Por otro lado, los cambios aportados en la segunda edición hacen más relevante la figura de Mamá, y Campobello atribuye a su dolor el origen de la narración.

Desde el punto de vista formal, destaca la velocidad del relato. La protagonista del texto es una niña⁸ frente a la muerte; una niña que no ha interiorizado todavía moral alguna y que por esto trata a los muertos como juguetes. Lo hace justamente desde esa distancia infantil, donde la autoridad adulta no ha podido imponer la “seriedad” de sus asuntos. Como se verá, el ritmo de la narración de Jesusa Palancares en la novela-testimonio de Poniatowska es diferente, también por una distinta conciencia de dicha moral, que lleva a una mayor reflexión, tal vez acompañada por frases que remiten a sentidos de culpabilidad por su forma de ser y de portarse, por ser mal-educada.

Sin embargo, uno de los elementos más interesantes de ambas obras es la forma en que las dos protagonistas muestran haber interiorizado o no ciertos aspectos de la moral común. En *Cartucho*, resulta de particular interés el encontrarse frente a la violencia relatada por parte de una mujer y, de acuerdo con la forma en que se ha presentado la obra, de una niña. Según Josebe Martínez:

La autora no acepta la “elaboración” que el presente está haciendo del pretérito, por ello irrumpe y cuenta su propia vivencia a través de esa herida cerrada en falso que supone la versión oficial. Intenta plasmar los excesos de la rebelión mediante una exuberancia plástica que abruma por el espectáculo impúdico presentado por una niña que todavía no conoce el sentido de finalidad redentora que debiera tener todo relato clásico (2017: 153).

En particular, la narración desnuda la barbarie de los vencedores, en este caso, de los hombres de Venustiano Carranza, que resultan más bárbaros que los villistas, como aparece evidente en “El fusilado sin balas”, donde se narra la historia del villista don Catari-

8 En realidad, Campobello era posiblemente una preadolescente en el momento en que se desarrolló la historia. Fue tal vez una elección autoral la que la empujó a apostar por esta imagen de “niña”, incluso si los hechos fueron reelaborados y escritos unos años después. Josebe Martínez afirma que: “Nada es natural en las estampas de *Cartucho*, a pesar de la ingenuidad que el ojo de una niña parece sugerir, pero tampoco hay nada de natural en el relato histórico que el poder quiere hacer pasar por algo natural” (2017: 164).

no Acosta, quien es objeto de venganza por parte de los carrancistas y cuyo martirio sirve de advertencia a los pobladores del norte. El relato explícito de la “niña” resulta así un desafío al autoritarismo de los adultos. Esta chica habla de los cadáveres como si fueran juguetes vivos, pero, lo que tal vez da más miedo, es el hecho de que ya es capaz de ver en los hombres los futuros muertos. Lo que causó escándalo en *Cartucho*, de acuerdo con Sophie Bidault (2003), fueron las escenas crudas y realistas, consideradas de mal gusto, goyescas. Las mujeres no acostumbraban a escribir ni a describir tanto los cuerpos y, menos, los cuerpos mutilados, heridos, torturados; dicha narración se consideró el síntoma de una “insensibilidad monstruosa”. Pero, además, desde el punto de vista de una “pedagogía nacional” sobre la Revolución y sobre su solemne sentido histórico de mito fundacional de la patria moderna, resulta disruptivo el punto de vista elegido por la narradora como parte de su estrategia autoral: el de una niña que juega y que subvierte la “integridad” de esa patria, enseñando los restos de sus soldados, de sus hombres adultos.

Nellie dirige su atención a la cotidianidad de la vida de los soldados, cuya humanidad no deja de subrayar. *Cartucho*, uno de los personajes de la historia, llora, “El amor lo hizo un cartucho” (2005: 48). Elías, otro soldado, “sabía llorar al recuerdo de su mamá” (2005: 49). Y el personaje más interesante del texto es, sin duda, el de Mamá, quien muestra su adhesión a aquel mundo de los soldados. Pero también la forma en que Campobello representa lo masculino resulta “poco normativa”. Más allá de la representación de los soldados en *Cartucho*, en *Las manos de Mamá* (1937) describe al personaje del abuelo materno, indígena. El Papá Grande queda muy lejos del mito del padre occidental. No es un hombre productivo en un sentido positivista o capitalista y su principal respeto y devoción va a “las leyes de la naturaleza”.

A diferencia de los autores canónicos de la Revolución (Mariano Azuela, Martín Luis Guzmán o José Vasconcelos), de acuerdo con Ela Molina, Nellie Campobello representa a la mujer como elemento activo y participante en la lucha, y lo hace rescatando personajes femeninos reales, minando los cimientos de los mitos significantes de la Revolución Mexicana, “en particular los relativos a la identidad

nacional basada en la imagen de una familia nuclear en cuyo seno el soporte y el honor y el futuro descansa en la mujer como esencia, utopía y mito” (2013: 12).

Con las mujeres, Campobello incluye lo indígena y lo norteño. El primer elemento, en particular, está asociado a la naturaleza, a los valores de una familia de la sierra y a la herencia materna. Si el primer aspecto “crítico” o problemático de la narración de Campobello con respecto al discurso oficial nacionalista es el de estar vinculado con el elemento femenino y haber querido defender a Pancho Villa y a la División del Norte cuando, después de la guerra, dicha defensa resultaba, por lo menos, impopular, el segundo es, entonces, el de incorporar instancias tanto indígenas como norteñas al relato revolucionario. La mamá de Campobello es madre soltera de un territorio del norte, donde la familia ampliada es la norma. La división de los papeles de hombres y mujeres, entre espacio público y privado, son los que Campobello pone en tela de juicio, puesto que, en su narración, la casa es el principal escenario de la Revolución.

Elena Garro, hablando de su admiración hacia la autora en una entrevista con Reynol Pérez Vázquez, la define como “muy guapa, norteña, muy macha” (*apud* Molina, 2013: 25). El norte, junto con la naturaleza, es un elemento que, en los textos de Campobello (me refiero aquí también a *Las manos de Mamá*), resulta estrictamente vinculado con el elemento materno. La representación del norte por parte del centro de México ha sido, durante muchos años, la de un espacio bárbaro. Ya los primeros conquistadores, en el siglo XVI, dejaron testimonio de la diferencia entre la civilización del centro, según ellos más desarrollada, y la del norte, donde no encontraron manifestaciones parecidas. Más adelante, con la política colonial expansionista estadounidense, por una parte, se ha mirado al norte con envidia, por las posibilidades económicas que su cercanía con Estados Unidos comportaba, pero, por la otra, con temor, frente al peligro de perder la identidad mexicana.

Campobello procede de este norte (Durango), el que recordaba una rebelión como la de Tomóchic, y en algunos poemas da muestras de ser consciente no sólo de lo que implica dicha procedencia,

sino también del hecho de que ésta puede ponerse en relación con su carácter, con su “diversidad” con respecto a las mujeres de la época:

Yo dicen que soy brusca
que no sé lo que digo
porqué vine de allá.
Ellos dicen
que de la montaña oscura.
Yo sé que vine
de una claridad.
Brusca porque miro de frente;
brusca porque soy fuerte.
Cuantas cosas dicen porque vine de allá
de un rincón oscuro de la montaña.
Mas yo sé que vine
de una claridad.
(Campobello *apud* Zamudio, 2006: 32)

Si es cierto que en *Cartucho* la barbarie, la violencia y la muerte son descritas de forma explícita y sin omisiones, también hay que hacer hincapié en el hecho de que la autora, en *Las manos de Mamá* y en otros textos, devuelve una imagen del norte como espacio de su infancia. Una infancia, no obstante la tragedia de la guerra, feliz. “La risa, las tortillas de harina, el café sin leche [...] los muertos, las descargas de los rifles, los heridos [...] todo, todo era nuestro, porque ésa era nuestra vida” (Campobello *apud* Molina, 2013: 29).

En *Cartucho* se puede observar la presencia de los indígenas del norte y de su cultura. El coronel Bustillos, por ejemplo, sabía hablar mayo; Zafiro y Zequiel, otros dos personajes, también son mayos. La obra de Campobello, entonces, representa la visión de los marginados del norte con respecto al movimiento revolucionario.

Hasta no verte, Jesús mío, muestra algunas características en común con *Cartucho*, pero en un marco general muy distinto. En común, destaca la narración en primera persona, que hace de las protagonistas, mujeres, los sujetos de su propia representación. Pero si la que se escucha en *Cartucho* es la voz de una niña —por

lo menos así quiere recordarse—, en *Hasta no verte...* prevalecen el desencanto y la decepción de una mujer mayor.

Se trata de una mujer trabajadora, que ha sufrido falta de cariño —quedando, y ésta es una diferencia interesante, huérfana de madre desde muy pequeña. Jesusa es el símbolo del desarraigo, de los muchos indígenas que, del sur, han viajado hacia el norte y se han quedado en la Ciudad de México. Desde su posición de mujer mayor, Jesusa narra también las violencias de las que ha sido víctima por ser mujer y, además, tiene conciencia de no encajar, por su forma de ser, con el que le ha sido enseñado como “modelo correcto” de feminidad:

Yo era muy hombrada y siempre me gustó jugar a la guerra, a las pedradas, a la rayuela [...] a la lucha, a las patadas, a puras cosas de hombre, puro matar lagartijas a piedrazos, puro reventar iguanas contra las rocas (Poniatowska, 2007b: 19).

La distancia entre los acontecimientos revolucionarios y la posición de la narradora/protagonista se mide en un episodio, entre otros, en el que se relata la reacción de Jesusa frente a la noticia de la dedicatoria que se va a hacer, a Villa, en el museo de la Revolución. La historia ha pacificado y quitado poder subversivo real a Zapata y Villa, tanto que ahora el discurso oficial se puede permitir la inclusión de ambos nombres en el panteón de los héroes. Sin embargo, la memoria de Jesusa, exsoldadera, pero carrancista, sigue viva y, tras recordar los actos violentos y las muertes causadas por Villa, vive como una traición la decisión del Estado. Así, se lee:

Nunca lo llegué a ver de cerca, nunca, y qué bueno porque le hubiera escupido la cara. Ahora me conformo con escupirle al radio. Oí que lo iban a poner en letras de oro en un templo. ¡Pues los que lo van a poner serán tan bandidos como él o tan cerrados! (Poniatowska, 2007b: 95)

Jesusa Palancares reporta muchos detalles prácticos sobre la vida diaria de las mujeres que se movían con las tropas; su atención

va a las tareas que cumplían, a su labor, a elementos ni líricos ni celebrativos ni folklóricos. Jesusa, huérfana de madre, sigue a su padre y así se incorpora a las tropas revolucionarias. El tono preminente es probablemente el desencanto. Si en *Cartucho* el entusiasmo y las llamas de la Revolución siguen vivas y presentes, en *Hasta no verte, Jesús mío*, lo que queda de aquella experiencia son cenizas.

El aspecto más relevante es, sin duda, la herencia de la Revolución o su ausencia para los desheredados que, cuando ésta acaba, se establecen en la Ciudad de México y forman lo que se podría definir el subproletariado urbano mexicano. Pero ya en los primeros años del periodo posrevolucionario, la traición de la Revolución está contada en un episodio en el que Jesusa se enfrenta a Venustiano Carranza, en el Palacio Nacional. Él se había comprometido, según relata la protagonista, a pagarles los deberes de marcha y las pensiones a las viudas y a las soldaderas, pero después cambió de opinión. “Si estuvieras vieja te pensionaba el gobierno, pero como estás muy joven, cualquier día te vuelves a casar y el muerto no puede mantener al otro marido que tengas”. Tras la reacción de Jesusa, quien, encolerizada, rompe sus comprobantes y se los avienta a la cara, Venustiano Carranza comenta: “Ah, cómo eres grosera” y ella, como buena soldadera, pero muy distante de esas representaciones sumisas y devotas de esposas de la nación, presentes en las fotografías de los hermanos Casasola, contesta: “¡Más grosero es usted! Más que grosero ladrón porque les quita el dinero a los muertos” (Poniatowska, 2007b: 136).

Campobello y Poniatowska pueden ser consideradas, según propongo, como los puntos inicial y final de un contra paradigma de la Revolución. Si ésta fue cosa de hombres, dicho contra paradigma empieza con la voz de niña y se cierra con la de una mujer mayor. Lejos de los lugares públicos, las obras que he propuesto realizan dicho relato a partir de una dimensión privada o autobiográfica y, a través de ésta, incorporan voces y subjetividades que habían sido excluidas por el relato oficial, construido por un discurso nacional, masculino y centralista que tiene en el patriarcado y en la imagen del mestizo uno de sus pilares fundamentales.

REFERENCIAS

- Asensi, Manuel (2016), “Teoría de los modelos de mundo y teoría de los mundos posibles”, *Actio Nova. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, núm. 0, pp. 38-55, <<https://revistas.uam.es/index.php/actionova/article/view/6974/7369>>, consultado el 4 de noviembre, 2018.
- Azuela, Mariano (1915), *Los de abajo*, folletín de *El Paso del Norte*.
- Bidault de la Calle, Sophie (2003), *Nellie Campobello: una escritura salida del cuerpo*, México, INBA/Conaculta.
- Billington, James H. y David Mao (s. d.), “Viewpoints on women in the Revolution”, *The Mexican Revolution and the United States in the Collections of the Library of Congress*, <<https://www.loc.gov/exhibits/mexican-revolution-and-the-united-states/viewpoints-on-women.html>>, consultado el 4 de noviembre, 2019.
- Campobello, Nellie (2005), *Cartucho. Relatos de la guerra en el norte de México*, México, Era.
- Campobello, Nellie (1937), *Las manos de Mamá*, México, Juventudes de Izquierda.
- Cázares H., Laura (ed.) (2006), *Nellie Campobello. La revolución en clave de mujer*, Ciudad de México/Monterrey, UIA/ITESM.
- Chocano, Magdalena, William Rowe y Helena Usandizaga (2011), “Prólogo”, en *Huellas del mito prehispánico en la literatura latinoamericana*, Madrid, Iberoamericana, pp. 9-21.
- Connell, Raewn (1995), “The social organization of masculinity”, en Raewn Connell, *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, pp. 67-85.
- Córdova, Arnaldo (1984), *La ideología de la Revolución Mexicana*, México, Era.
- Dijk, Teun van (1972), *Some aspects of text grammars*, La Haya, Mouton.
- Doležel, Lubomir (1998), *Heterocosmica: fiction and possible worlds*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Domínguez Ruvalcaba, Héctor (2015), *Nación criminal*, México, Ariel.
- Gramsci, Antonio (1999), *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci*, México, Era/BUAP.
- Lauretis, Teresa de (2000), *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*, Madrid, Horas y Horas.

- Martínez, Josebe (2017), “*Cartucho* de Nellie Campobello: el diálogo con la historia y la imposibilidad del ‘ser’ mexicano”, *Cuadernos Americanos*, núm. 159, pp. 151-170, <<http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca159-151.pdf>>, consultado el 4 de noviembre, 2018.
- Millet, Kate (1970), *Sexual politics*, Nueva York, Doubleday.
- Molina, Ela (2013), *Relecturas y narraciones femeninas de la Revolución Mexicana. Campobello, Garro, Esquivel y Mastretta*, Woodbridge, Tamesis.
- Monsiváis, Carlos (1981), “¿Pero hubo alguna vez once mil machos?”, *Fem*, vol. 5, núm. 18, pp. 9-20.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos (2009), “Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación”, *Reflexiones*, vol. 88, núm. 1, pp. 155-162.
- Oliva Portolés, Asunción (2005), “Debates sobre el género”, en Ana de Miguel Álvarez y Celia Amorós Puente (coords.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, vol. 3, Madrid, Minerva, pp. 13-60.
- Petőfi, János S. (1975), *Vers une théorie partielle du texte*, Hamburgo, Buske.
- Poniatowska, Elena (2007a), *Las soldaderas*, México, Era/INAH.
- Poniatowska, Elena (2007b), *Hasta no verte, Jesús mío*, México, Era.
- RAE (2019), *Diccionario de la lengua española, s. v. mito*, <<https://dle.rae.es/mito?m=form>>, consultado el 4 de noviembre, 2019.
- Rubin, Gayle (1975), “The traffic in women: Notes on the ‘political economy’ of sex”, en Rayna Reiter (ed.), *Toward an anthropology of women*, Nueva York, Monthly Review Press, pp. 157-210.
- Valencia, Sayak (2011), “Capitalismo gore: narcomáquina y performance de género”, *Revista e-misphérica*, núm. 8.2, <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-82/triana>>, consultado el 4 de noviembre, 2019.
- Valencia, Sayak (2010), *Capitalismo gore*, Barcelona, Melusina.
- Zabalgaitia, Mauricio (2018), “Pedagogías públicas como pedagogías masculinas. Vasconcelos, el Ateneo y los intelectuales educadores frente al orden de sexo/género en México”, *Mitologías Hoy. Revista de Pensamiento Crítico y Estudios Literarios Latinoamericanos*, vol. 18, pp. 55-81.
- Zamudio R., Luz Elena (2006), “El ritmo de la naturaleza, generador del mundo poético de Nellie Campobello”, en Laura Cázares H. (ed.), *Nellie Campobello. La revolución en clave de mujer*, México/Monterrey, UIA/ITESM.

El *Compendio de la historia de México*
de Manuel Payno: historiografía escolar
y enseñanza de la historia a fines del siglo XIX

Mario Jocsán Bahena Aréchiga Carrillo

Hacia finales del siglo XIX, la historia devino área de conocimiento medular en el ámbito escolar que empezaba a desarrollarse en México. El pasado adquirió un valor fundamental como fuente de arquetipos morales y referentes cívicos para los futuros ciudadanos del país. El objetivo de este trabajo es hacer una aproximación al surgimiento de la historia patria como disciplina escolar (como parte del naciente sistema educativo de carácter laico y liberal durante los años setenta decimonónicos), tomando como “estudio de caso” el *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, elaborado por Manuel Payno y publicado por primera vez en 1870. Dicha obra se reeditó 12 veces a lo largo de tres décadas y, a juzgar por eso, constituyó uno de los libros escolares con mayor éxito (en términos de producción) a fines del siglo XIX. Por ello, constituye un objeto de estudio que permite adentrarse en cuestiones como la enseñanza de la historia, el papel de esta disciplina en el contexto de aquella época, su concepción como conocimiento que podría ser el vehículo integrador de una nueva moral entre los estudiantes y, vinculado con esto, la manera de escribir, estudiar y pensar el pasado. Asimismo, es importante reflexionar en torno a la labor desempeñada por los intelectuales en la configuración de un sistema de educación por entonces en ciernes. Todo lo anterior tuvo que ver con una noción patriótica de la disciplina histórica, pensada como base para la conformación de un nuevo ideario con valores y referentes morales entre los estudiantes.

Finalmente, dada la naturaleza de la obra, planteo hacer un análisis historiográfico de su contenido, interpretando sus elementos constitutivos en función del contexto histórico en que se produjo, pues parto de la premisa de que, en el campo de la historiografía, el presente del historiador y el pasado que estudia resultan ser consustanciales.

INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PATRIA

El triunfo de los liberales reformistas-republicanos sobre el proyecto monárquico-conservador en 1867 trajo consigo una serie de consecuencias, entre las que destaca lo referente al ámbito educativo, pues dicho triunfo implicó un proceso de estructuración de un sistema de instrucción laico, liberal y republicano, proyectado desde la capital del país. En ese tenor, los libros escolares de temática histórica surgieron como una expresión material de la afirmación del proyecto liberal nacional, el cual tuvo como afán constituir un ámbito escolar acorde con las disposiciones del Estado mexicano de entonces. Por ello,

no es en absoluto casual el hecho de que una serie de publicaciones “estrictamente mexicanas” particularmente preocupadas por la transmisión de nociones de historia patria a los lectores infantiles, comenzara a aparecer justamente a partir de la década de 1870 (Alcubierre, 2012: 249).¹

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, decretada en 1867 por el gobierno juarista, fue una de las varias expresiones legales de este proceso, el cual tuvo sus primeros destellos en 1861, justamente antes de la coyuntura intervencionista y el advenimiento del Segundo Imperio.² A través de dicha ley, se decretaba

1 Asimismo, se introdujo la materia de Civismo.

2 Adelina Arredondo y Roberto González Villarreal plantean que es más bien desde 1861 (con la ley del 15 de abril) que inicia el proceso mediante el cual la educación pública deviene

la desaparición de la enseñanza religiosa en la educación pública y se introducía la historia nacional y la geografía. Es en ese contexto cuando empiezan a publicarse libros escolares de historia (manuales, catecismos, cartillas y compendios), elaborados por los mismos miembros de la élite intelectual, principalmente de la capital del país. Dichas obras se fueron constituyendo como mediadoras entre las ideas e interpretaciones históricas hechas por sus autores, y la población (en particular los estudiantes, a los cuales se buscaba instruir y formar). De ahí que esos libros sean fuentes primordiales a las que recurren los historiadores para estudiar temas como la idea de nación, la pedagogía y la educación, así como la historiografía del periodo.

Para los intelectuales de entonces, como José Díaz Covarrubias, la instrucción pública resultaba fundamental para la nación y su desarrollo social. Por ello, se apresuró a elaborar una estadística en 1874-1875 sobre ese tema, pues concebía que se trataba de un aspecto básico para que la gente común alcanzara un nivel importante de ilustración; es decir, desde su óptica liberal, la educación primaria constituía el primer gran paso para el mejoramiento moral e intelectual del ser humano y de su sociedad, pues permitía mejorar “las facultades intelectuales y morales de un miembro suyo, lo hace capaz de cooperar al bien social, en vez de ser un elemento inútil y aun pernicioso” (Díaz, 1875: 4). Así, este personaje llamaba a seguir multiplicando los establecimientos de instrucción pública básica y defender su obligatoriedad; esto es, dentro del proyecto del Estado liberal, la educación básica constituyó el pilar de la conformación de la identidad nacional de los futuros ciudadanos.

No obstante, al no haber métodos ni materiales suficientes o adecuados para la enseñanza, que ahora se quería de carácter laico, dirigida y articulada por el Estado nacional, los gobiernos liberales,

laica bajo el esquema del proyecto republicano liberal (en el contexto del virtual triunfo de los liberales en la Guerra de Reforma aquel año); es decir, este proceso, interrumpido a raíz de la Intervención Francesa y del establecimiento del Imperio de Maximiliano, se retomó a la caída de este último en 1867. Asimismo, tales autores afirman que es en 1874 cuando inicia la consolidación legal y jurídica del sistema de instrucción pública. Cfr. Arredondo y González (2017: 32 y 35).

a partir de los setenta del siglo XIX (empezando por el de Juárez), alentaron a los escritores-intelectuales a elaborar y publicar libros para cubrir las necesidades surgidas de los nuevos programas escolares del sistema de instrucción pública en ciernes (Zepeda, 2012: 24). Se trató, pues, de un esfuerzo por sistematizar la inclusión de la historia de México como asignatura dentro de los planes de estudio —en particular en los niveles elementales—, de ahí que aparecieran más y más libros para enseñar la historia del país con el objetivo de satisfacer la creciente demanda.³

Esos libros escolares constituyeron el principal soporte —fun-
giendo como objetos mediadores— para transmitir toda una serie
de valores e ideas asociadas a la nación y el culto a la patria. “La
historia se convierte entonces en una pedagogía. Reestructura el pasa-
do en función del fin buscado” (Guerra, 2012: 430). Fin que, según
Guillermo Prieto (uno de los autores de aquellos libros), consistía en
“dar a conocer a la juventud mexicana los buenos principios liberales
[...] para hacerla ante todo mexicana, patriota, liberal, republicana,
y defensora entusiasta de los derechos del pueblo y de la Reforma”
(Prieto, 1896: 456). Para este autor, la escuela era “el embrión de la
nación entera, el lugar de ensayo de las funciones políticas y sociales,
el gran laboratorio del patriotismo y de las virtudes cívicas” (Prieto,
2001: 343). En ese sentido, se concebía que la historia patria tenía
una función pedagógica, cívica y moralizante, convirtiéndose en “his-
toria sagrada, aquella en la que el pueblo camina a su redención. Tiene
sus santos y sus traidores, ‘virtudes sublimes’ y vicios degradantes”
(Guerra, 2012: 430). Como se verá en algunos ejemplos extraídos de
su *Compendio...*, Manuel Payno hizo énfasis en actitudes patrióti-
cas-cívicas ejemplares, las cuales debían servir “como elementos para
apuntalar la identidad nacional” (Alcubierre, 2012: 259). Se tenía,
pues, la idea de generar referentes comunes entre los estudiantes por
medio del conocimiento de la historia nacional.

3 Sin embargo, Beatriz Zepeda advierte la pervivencia del ámbito privado en la educación durante los años setenta del siglo XIX; esto es, si bien se gestaron intentos por articular un sistema educativo público, como he señalado, también es menester recalcar la existencia de instituciones privadas en el ámbito educativo durante este periodo. Véase Zepeda (2012: 177-183).

Lo anterior se acompañó paralelamente de un proceso mediante el cual la infancia se fue concibiendo como una comunidad de lectores, que devino receptáculo de esas nociones de historia (Alcubierre, 2010: 111), y estaba asociado a una idea de los niños como ciudadanos en potencia. De esta manera, la historia patria ocupó un sitio central como asignatura en los programas de estudio de nivel elemental para la formación de la infancia mexicana, sobre todo a partir de la década mencionada (1870). Ello incentivó la producción de libros escolares de índole histórica —auspiciados por el gobierno—⁴ dedicados a la divulgación de la idea de un pasado común entre un público constituido fundamentalmente por niños (Alcubierre, 2010: 111).⁵ Esto nos habla también de un conocimiento histórico que comienza a pensarse y volverse público cada vez más. Se trata de obras historiográficas que salen de los círculos políticos e intelectuales para llegar a un sector más amplio de la población:

la concepción elitista sobre la utilidad de la historia, propia de las primeras cuatro décadas de vida independiente, había sido desplazada por la opinión compartida de que la historia forma ciudadanos para el Estado y hombres para la sociedad (Roldán, 1995: 35).

Hay que considerar que muchos de esos intelectuales —tanto liberales como conservadores— se habían dedicado a escribir obras de historia desde principios del siglo XIX,

pero, o bien fueron pensadas para los ciudadanos de la época [principalmente los mismos políticos e intelectuales], y en ese sentido fueron textos políticos, o bien fueron memorias personales o de su actuación como hombres de Estado y, por ello mismo, también escritos políticos (Cárdenas, 2012: 19).

4 El mismo Payno refiere en la primera página del *Compendio...* que lo escribió gracias a un acuerdo con el gobierno del Estado de México y con la Compañía Lancasteriana.

5 Lo cual no quiere decir que los niños fueran receptores pasivos de la información y de las ideas que se les transmitían a través de los libros escolares. Lamentablemente no hay demasiadas fuentes para estudiar los fenómenos de recepción, interpretación y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes de fines del siglo XIX.

En consecuencia, hay que recalcar que fueron esos políticos e intelectuales quienes elaboraron dichos libros escolares.⁶ La diferencia durante el último tercio de la centuria radicó, sobre todo, en la visión utilitaria específica dada a la historia patria, así como en el tipo de público al cual iba dirigida, a saber: los maestros y alumnos del sistema educativo estatal en ciernes. Por otro lado, en cuanto al soporte material, poco a poco se incluyeron elementos específicos de tipo pedagógico para intentar facilitar la comprensión de los contenidos: desde el formato catequístico de preguntas y respuestas —como es el caso del *Compendio...* de Payno—, hasta la inclusión de imágenes, mapas y demás elementos didácticos, hacia las últimas décadas del siglo XIX (como el *Compendio de la historia de México y de su civilización*, de Antonio García Cubas, publicado en 1890).⁷

En suma, a través de la enseñanza de materias como Civismo, Geografía e Historia Patria, se intentó difundir en las escuelas públicas toda una serie de principios y valores acordes con el proyecto nacional liberal y laico. Esto lo interpreto como un cambio de sacralidades religiosas a sacralidades cívico-patrióticas. A la religión cristiana —arraigada en la mayor parte de la población de entonces— debía sobreponerse la religión de la patria. En ésta insistían los liberales radicales, sobre todo a raíz de la Reforma y de su lucha contra el Segundo Imperio (Brading, 2004: 137). Debido a ese contexto particular, la enseñanza de la historia se constituyó en vehículo

6 Las élites tuvieron una gran importancia en el proceso de construcción de una idea de nación (con sus discursos, valores, referentes) por “su necesidad de proporcionar una ideología unificadora para legitimar tanto las políticas modernizadoras del Estado, que resultaban muy costosas en términos sociales, como sus ímpetus centralizadores” (Zepeda, 2012: 27).

7 Aunque ahora de tipo laicos (*ad hoc* con el esquema secularizador y reformista del proyecto nacional liberal), los manuales escolares conservaron el método catequístico, llamado así en referencia a los catecismos utilizados para la enseñanza de la doctrina católica, que se basaban en el formato de preguntas y respuestas, apuntando a la memorización de datos y conocimientos (véase Menéndez, 2004: 90). Si bien el libro escolar de Payno no llevaba como título *Catecismo*, mantenía una estructura similar a otros que sí lo tuvieron, como el *Catecismo elemental de la historia de México*, de José Roa Bárcena, de 1862, y el *Catecismo de historia y cronología mexicana escrito para las escuelas primarias*, de Longinos Banda, de 1878. La diferencia más notable entre los referidos catecismos y el compendio es la extensión mucho mayor de este último (de carácter monumental, rondando las 400 páginas frente a las 274 y las 85 de los otros dos).

medular para fomentar el amor a la patria, pues “sería a través de la historia patria, término acuñado en estas décadas, que los educandos conocerían su herencia y reconocerían a sus héroes, quienes asumirían así el lugar del santoral” (Pi-Suñer, 1996: 49). Justo Sierra, por ejemplo, hablaba de la religión política de la patria y pensaba en la escuela pública como un templo cívico, considerando ambas cosas como elementos que permitirían construir entre los mexicanos una conciencia de unidad identificada con la Reforma, el Partido Liberal y su proyecto nacional (Florescano, 2005: 177).

Ahora bien, habría que señalar que el sistema educativo público al que me he referido contemplaba tanto a niños como a niñas; es decir, no hay una separación tan tajante en términos de género, por lo que el compendio fue concebido para ambos grupos de infantes. Para sustentar esto, me remito al estudio de Rosalía Menéndez, quien afirma, a partir de registros del ramo de Instrucción Pública del AHCM, que para 1879 había 25 escuelas elementales para niños y 32 para niñas en la capital del país. En dichos establecimientos, se tenían 218 y 355 ejemplares del *Compendio...*, respectivamente (Menéndez, 2004: 90). Lo anterior me lleva a pensar que para el Estado nacional de entonces, el proyecto educativo tomó en cuenta por igual (al menos en términos formativos y de enseñanza) a niñas y a niños. Esto tendría que ver con la visión compartida por los letrados liberales de la época en cuanto a que la educación primaria era un derrotero cardinal para lograr un orden social liberal, fundamentado en principios racionales e ilustrados dentro del conjunto de la población. Como mencionaba anteriormente, Díaz Covarrubias consideraba la instrucción pública en los niveles elementales como algo prioritario para la población del país, pues permitía a las personas perfeccionar sus facultades intelectuales y morales (Díaz, 1875: iv). En ese sentido, el estudio del pasado en el aula debía promover la idea de una identidad colectiva entre los estudiantes, independientemente de si eran niños o niñas.

Aquí quiero hacer un entrecruzamiento de algunas perspectivas de análisis, más en el sentido de dejar abierto un posible sendero para futuros trabajos de investigación que de establecer consideraciones acabadas. Dentro de la perspectiva de la historia cultural y so-

cial, resulta primordial explorar la construcción de identidades sociales (en sentido amplio), explorando los espacios, las sociabilidades y las representaciones de los actores y grupos. En este caso, debemos pensar que los manuales y compendios de historia del último tercio del siglo XIX y de los primeros años del XX formaron parte de un incipiente sistema educativo que englobaba muchos otros aspectos y objetos. Habría que pensar que la cultura escolar de entonces se configuró a partir de la interrelación entre tres grandes elementos: en primer lugar, los discursos educativos y pedagógicos por parte de las élites letradas y los gobernantes de entonces; en segundo, los objetos materiales (como los propios libros escolares) y los espacios de sociabilidad (en este caso particular los establecimientos de instrucción pública), y finalmente, en tercer lugar, las prácticas sociales y los fenómenos de apropiación y de producción de sentido por parte de alumnos y maestros.⁸

Si bien el desarrollo del sistema educativo auspiciado por el Estado liberal experimentó diversas complicaciones, hay que insistir en que las leyes orgánicas de instrucción pública constituyeron el punto de partida en el ámbito educativo:

fue ante todo, una experiencia urbana, en el Distrito Federal, a través de colegios estatales para la educación de las mujeres. La “enseñanza libre”, constituyó un fenómeno claramente relacionado con el avance del liberalismo y la expedición de la Ley reglamentaria del artículo tercero de la Constitución liberal de 1857. Es importante recordar que al mes de ratificar al presidente Benito Juárez para el periodo 1867-1871, éste promulgó la ley orgánica de instrucción pública considerando a la educación como uno de los medios más efectivos para “moralizar al pueblo” y para formar ciudadanos capaces de respetar las leyes y su gobierno (López, 2008: 38).

8 Como afirma Rosalía Menéndez: “los libros de texto y los maestros constituían el medio ideal para difundir dicho pensamiento, de allí que tanto la enseñanza de la historia como del civismo jugaran un destacado papel en el programa educativo del Porfiriato” (2004: 89).

Sostengo, por tanto (aunque sólo sea como hipótesis que deba comprobarse con estudios más exhaustivos) que la enseñanza de la historia en el nivel elemental constituía un saber generalizado que no obedecía a la identificación de roles de género *per se*, pues se pretendía que fuera un saber enseñado en las escuelas elementales (primarias). En ese sentido, los saberes que se pensaban para apuntalar dichos roles vendrían después de esta etapa, en lo que Oresta López llama currículum sexuado.⁹ La vinculación entre la enseñanza elemental, los discursos pedagógicos-higienistas y la configuración de identidades de género en el México de las últimas décadas del siglo XIX constituye una veta de estudio que requiere mayor profundización e investigación, lo cual rebasa los objetivos de este trabajo. No obstante, hay que pensar que, después de los congresos educativos, llevados a cabo en 1882 y 1889-1890,¹⁰ el tema del higienismo constituyó un eje fundamental en cuanto a la idea de modernizar, controlar y educar a la población, de acuerdo con principios modernos y urbanos. En ese sentido, se gestó una relación estrecha entre educación e higiene dentro de los proyectos escolares de la época. A partir de esos principios, se tejió un vínculo entre la importancia atribuida al baño y la higiene, y la configuración de identidades de género.¹¹ Habría que explorar e interrelacionar con mayor detenimiento el ámbito educativo y los libros escolares en relación con las concepciones higienistas y los intentos por cimentar una serie de identidades dentro de los núcleos urbanos del México porfiriano. Sin duda, todos esos aspectos constituyeron las aristas de la cultura escolar dentro de la cual hay que pensar la enseñanza de la historia nacional.

9 Estamos hablando del ámbito de los proyectos educativos. En la práctica, tuvieron lugar fenómenos más complejos que rebasaron (o no cumplieron) con los anhelos de los letrados y gobernantes de entonces. Véase López (2008).

10 Los Congresos de Instrucción Pública y de Higiene y Pedagogía fueron reuniones de carácter pedagógico realizadas entre 1889 y 1891, organizadas por Justo Sierra, ministro de Instrucción. En esos congresos participaron intelectuales como el pedagogo e historiador Enrique Rébsamen, y tuvieron el objetivo de establecer los parámetros sobre los cuales se regiría la educación pública del país: se buscaba darle cohesión (en términos del contenido) y uniformarla basándose en el método científico (Roldán, 1995: 185; Guerra, 2012: 406 y 407; Hale, 2002: 360-363).

11 Sobre esta vinculación, véase el texto de Macías-González (2012: 27-35).

ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO DEL COMPENDIO
DE LA HISTORIA DE MÉXICO

Para comenzar este apartado, conviene hacer referencia al autor. Manuel Payno (1820-1894) fue un político, intelectual y escritor del México decimonónico. Muy conocido por sus célebres obras literarias como *Los bandidos de Río Frío* (1889-1893) o *El pistol del diablo* (1845-1846), fue un prolífero periodista y analista de los sucesos que vivió de cerca al ocupar varios puestos de la administración pública del país, sobre todo de mediados del siglo XIX en adelante. Su labor como intelectual lo llevó a estudiar, analizar y escribir sobre diversas cuestiones de su tiempo. De igual manera, fue profesor en algunas instituciones educativas de la época y escribió uno de los primeros libros escolares de historia del país:¹² *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, que vio la luz en 1870-1871.¹³

Dicha obra se divide en épocas: la primera es sobre el Descubrimiento de América y la Conquista de México; la segunda está dedicada al México antiguo, y la tercera a la Colonia y la Independencia. La última parte (la más extensa), aborda al México independiente. A su vez, cada apartado está dividido en lecciones que se presentan bajo el formato de preguntas y respuestas, herencia de los catecismos políticos de la primera mitad del siglo XIX. Este método catequístico estaba orientado a la memorización, de tal manera que “la voz que pregunta es la de una ignorancia ávida de conocimiento” (Alcubierre, 2010: 112-113). No obstante, al leer con detenimiento, es posible ver que no es una mera narración memorística de hechos históricos presentados en ese formato. Si bien lo que predomina es el recuento de eventos políticos, en varias partes del texto Payno amplía la explicación y ofrece algunos análisis de momentos coyunturales, hechos históricos y personajes que considera relevantes, como

12 Fue profesor en la Escuela de Comercio y Administración y en la Escuela Nacional Preparatoria; es decir, él mismo estuvo inmerso en el ámbito educativo como docente (Córdoba, 2006: 220-221).

13 A juzgar por un par de anuncios en periódicos, el *Compendio...* se vendió en cuatro reales, una edición que según los redactores era económica (*El Siglo Diez y Nueve*, 1870: 4).

tendremos oportunidad de ver. Al final de la obra, el autor incluyó un apéndice que consiste en un catálogo de los reyes indígenas y los gobernantes de México.

En el primer apartado, dedicado al Descubrimiento y la Conquista, Payno abarcó un periodo que va de 1490 a 1522 —lo cual nos revela, de entrada, su inquietud por la cuestión cronológica en la temporalidad histórica. Para empezar, asume que Colón descubrió América, lo cual nos habla de la manera de explicar la llegada de los europeos a este continente que prevalecía en aquel entonces. Y no sólo eso, sino que afirma que Colón “concibió la idea de que, además de las tierras ya conocidas, debían encontrarse otras muy fértiles y ricas, navegando al oeste” (Payno, 1886: 7). En este sentido, Payno es heredero y continuador de la idea de una América que es descubierta.¹⁴ Por otra parte, refiere la unión de Castilla y Aragón —en el contexto de la lucha contra los moros— como el momento en el que surge la nación española. También señala la importancia de Isabel de Castilla por haber financiado el viaje de Colón. Posteriormente se centra en la figura de Cortés y en los acontecimientos que derivaron en la Conquista de México. Al mencionar algunos hechos históricos en torno a la muerte de Moctezuma, refiere que algunos historiadores afirman una cosa al respecto y otros, una distinta. Lo importante de esto es que da la impresión de haber consultado varias obras para hablar de dicho periodo. El problema es que, a diferencia de otros de sus libros, en éste no puntualiza cuáles son sus fuentes o los autores que consultó. Por otra parte, hace referencia a que la historia consiste en narraciones de acontecimientos verdaderos; de hecho, eso se puede percibir a lo largo del compendio, pues el grueso de la obra lo constituye una enorme narración de eventos históricos —sobre todo políticos, como veremos más adelante. No obstante, como lo dije anteriormente, en algunas partes Payno realiza ciertos balances e interpretaciones propias, por ejemplo, acerca de la Conquista española y la figura de Cortés:

14 Al respecto pueden consultarse las obras de O’Gorman (2013; 1976) y León-Portilla (1992), en las cuales se rastrea, estudia y debate en torno a la idea de una América que es descubierta, así como sobre las controversias suscitadas a raíz del V Centenario del Descubrimiento de América.

con estos sucesos termina el periodo de la Conquista y la vida del capitán célebre que cometió esta empresa, y de la cual ha resultado en el curso del tiempo la Nación Mexicana y las gentes que en la actualidad la habitamos (Payno, 1886: 39).

Esto es importante, pues tanto el tema del mestizaje como el de resaltar figuras y periodos históricos clave son elementos característicos de la forma de estudiar, entender y escribir la historia en la época. Asimismo, se observa una interpretación teleológica que pone el pasado en función de un presente que se concibe como una meta, como un punto de llegada. En este caso, la Conquista y la Colonia se explican e interpretan en función de la nación mexicana del siglo XIX.

Del segundo apartado, sobre historia antigua o prehispánica, hay que resaltar la periodización poco convencional que hace el autor, pues en vez de comenzar el compendio por la parte antigua de México y seguir con el Descubrimiento y la Conquista, decide invertir el orden al presentar los acontecimientos. Al respecto, Payno sostiene que lo que se conocía de aquellas épocas precolombinas en el siglo XIX se debía fundamentalmente a la labor de los frailes, quienes aprendieron las lenguas indígenas, observaron los rituales y costumbres, recogieron mapas y pinturas que encontraron, tuvieron informantes y todo lo plasmaron en sus escritos (Payno, 1886: 39). Esto es un aspecto importante de la historiografía que tiene que ver con el lugar donde está situado el historiador —es decir, el espacio y tiempo desde donde escribe— y que condiciona la manera en la que estructura la trama de su relato (Alcubierre, 2011: 50-54). En este caso, Payno organiza su obra de tal manera porque así tiene sentido para él; es decir, porque desde su horizonte de enunciación, los saberes recogidos por los frailes le permiten a él —ubicado en el México del siglo XIX— estudiar el pasado del Descubrimiento y la Conquista (el México antiguo). Lo anterior nos remite a lo que Michel de Certeau llama operación historiográfica, siguiendo la línea rastreada por Beatriz Alcubierre: “a un discurso con una estructura narrativa, el historiador no puede evitar convertirse en

su propia referencia temporal” (2011: 56).¹⁵ Por todo ello, el autor decidió abordar primero el Descubrimiento y la Conquista, pues de estos hechos históricos derivó la labor de los frailes que le permitió a él y otros escritores del siglo XIX obtener conocimientos sobre las sociedades prehispánicas.

En tanto que sigue una lógica propia al periodizar la historia de México, construyendo un relato específico sobre el pasado,¹⁶ considero que es útil aquí la noción de narrativa histórica desarrollada por Hayden White. Según él, todo historiador funciona como intermediario entre el pasado que refiere (y al cual accede mediante sus fuentes) y el público al cual quiere hacer llegar su obra, haciendo una mediación a través de una narrativa particular. Es decir, el autor trama, argumenta y ordena su discurso histórico mediante una narrativa específica, lo cual quiere decir que, al articular su relato el historiador da un sentido específico a la época, acontecimiento o periodo que está estudiando. Así, el autor

ordena los hechos de la crónica en una jerarquía de significación, asignando las diferentes funciones como elementos del relato a modo de revelar la coherencia formal de todo un conjunto de acontecimientos, considerado como un proceso comprensible con un principio, un medio y un fin discernibles (White, 2014: 18).

De ahí que, para Payno, fuera más adecuado establecer como principios de su narración histórica el Descubrimiento y la Conquista, puesto que, desde su perspectiva decimonónica, el “acceso” a la época antigua de México es permitido gracias a la labor de recopilación documental que sobre ésta realizaron los frailes y conquistadores. Así, el autor estableció una peculiar manera de tramar el

15 Siguiendo la línea de De Certeau rastreada por Beatriz Alcubierre, el historiador narra primero el proceso descrito (en este caso el Descubrimiento y la Conquista) y, después, “el origen de éste [o sea, la historia antigua] como si fuera un punto de fuga que se convierte en el inicio de una narración cuyo desenlace se conoce de antemano” (2011: 56).

16 Aquí es donde puede apreciarse al Payno historiador, que construye una trama particular sobre el pasado que está estudiando e interpretando; es decir, podemos ver, efectivamente, una operación historiográfica.

relato histórico, pensando seguramente que de esa manera volvería más accesible el conocimiento de la historia a los niños: Payno, en tanto historiador, no puede evitar constituirse en su propia referencia temporal.

En el capítulo sobre el México antiguo se observa una preponderancia de la historia de los mexicas, pues se les dedica más espacio a ellos que al resto de los grupos prehispánicos. Considero que esto tiene que ver con dos cuestiones. La primera es el conocimiento limitado que se tenía en aquel entonces sobre el mundo precolombino:

Nadie sabe todavía de dónde procedieron los primeros pobladores de esta tierra. Se infiere que vinieron de las regiones del norte; pero hay algunos otros historiadores que creen que la raza que edificó las ciudades de Yucatán, y cuyas ruinas admiramos hoy, es mucho más antigua (Payno, 1886: 41).

La otra cuestión tiene que ver con una postura ideológica de Payno —compartida con otros intelectuales de la época— que observa el devenir histórico nacional en sentido teleológico y que ve en los mexicas un antecedente directo de la nación mexicana del siglo XIX. Esto se nota cuando se refiere reiteradamente a ellos como mexicanos. Las dos cuestiones anteriores explican por qué la mayor parte del capítulo esté dedicado a los mexicas, quienes —según la óptica del autor— fueron subyugados y dominados durante tres siglos (Payno, 1886: 76). Esto es significativo puesto que “las élites liberales mexicanas se volvieron hacia el pasado prehispánico, particularmente el azteca, y encontraron en él los antecedentes de su lucha contra los opresores extranjeros” (Zepeda, 2012: 104-105). Por otra parte, en este capítulo resalta la postura indigenista del autor: “la raza indígena que vemos hoy, son los restos degradados desde antes de la clase que llamaban macehuales” (Payno, 1886: 75-76). De hecho, en algunos otros de sus escritos, Payno exponía su idea de que los indios debían civilizarse y modernizarse mediante su conversión en propietarios liberales y, por extensión, en ciudadanos. “Si la idea liberal de nación incorporaba el pasado azteca como el antecedente directo de la nación mexicana, lo hacía casi sin aludir

a los descendientes contemporáneos de los pueblos prehispánicos” (Zepeda, 2012: 122). Así, muchos de

los liberales eran enormemente pesimistas acerca de las posibilidades de “regeneración” de los pueblos originarios [...] A sus ojos, los indígenas eran restos retrógradas y degradados de la población antigua de México que no podía formar la base de la sociedad mexicana progresista (Zepeda, 2012: 92).

Pensando más bien en modernizarlos, Payno contemplaba la posibilidad de “regeneración” de los indígenas, si es que éstos colonizaban tierras y adoptaban el esquema de la pequeña propiedad liberal/privada, volviéndose propietarios individuales. Esta idea de la pequeña propiedad privada como vía de modernización y progreso para la nación mexicana la desarrolla en algunas partes de su obra *Tratado de la propiedad* (Payno, 1869).

La tercera parte del *Compendio...* está dedicada a la historia moderna, en la cual se engloba la época de la dominación española y la Independencia. Esto resulta interesante puesto que nos deja ver una caracterización de la Colonia como una época de dominación extranjera, en función de la Independencia, y de la nación mexicana que el autor consideraba que había sido subyugada por España y que, en ese sentido, se torna como algo preexistente al siglo XIX. Se sigue apreciando un criterio de tipo político en el estudio de la historia, pues las páginas dedicadas a estos temas consisten en un extenso repaso por los reinados de los monarcas españoles y los gobernantes del Virreinato. En las lecciones, el autor destaca los principales logros, obras y hechos suscitados en cada periodo de gobierno. Entre los elementos discursivos volvemos a encontrar uno ligado a la cuestión de una nación mexicana que existe antes del siglo XIX, pues se refiere a los habitantes de la Nueva España como “mexicanos” (Payno, 1886: 98). También llama la atención que el autor no realice diferenciación alguna entre el estilo y fundamentos de gobierno de los Austrias en comparación con el de los Borbones. Tampoco hace referencia a las reformas borbónicas ni a la invasión napoleónica a España como fenómenos importantes para entender la Independencia. Sí dice, en

cambio, que para finales del siglo XVIII “se notaron ya síntomas de animosidad entre criollos y españoles” (Payno, 1886: 113). Cuando se acerca a la Independencia, afirma que el desastroso gobierno de José de Iturrigaray, que culminó con su aprehensión en 1808, fue el principio de la insurrección. Incluso hace referencia al Lic. Verdad, a quien “debemos considerar el primer caudillo y también el primer mártir de la Independencia mexicana” (Payno, 1886: 115).

A Hidalgo lo exalta sobremanera, pues lo considera “el Padre de la Patria”, “hombre grande que se puso al frente de los mexicanos en 1810” (Payno, 1886: 118). En estas líneas se vuelve a notar la idea de una nación preexistente a la Independencia, así como una manera de concebir el proceso independentista como algo natural que inevitablemente tenía que ocurrir. Esto en términos historiográficos nos remite a una visión teleológica del pasado, en la cual se narra el devenir de los acontecimientos y procesos históricos en función de una meta. Es decir, Payno interpreta la Independencia en función de la nación mexicana independiente. En ese sentido, considera ese fenómeno como un momento revolucionario, pues afirma que “las revoluciones que en el fondo contienen una idea justa y progresista, no terminan sino con el triunfo completo” (Payno, 1886: 127). De ahí que conciba (de nueva cuenta) la historia como un desarrollo progresivo y, en consecuencia, inevitable: su motor es justamente ese progreso. También nos permite apreciar su visión de la independencia y la libertad como sacralidades que se inscriben en un marco de referencia más amplio, propio de los hombres de letras liberales del México decimonónico. Así, en tanto miembro de los grupos letrados de la época, el autor compartía una serie de ideas, referentes y lugares comunes en torno a la noción de progreso. En este caso, dicha noción condicionó la manera de interpretar el devenir histórico de México como algo inevitable, prácticamente dado.

De la Consumación menciona a Guerrero, exaltando su figura, y de Iturbide dice que en 1820 “se puso del lado de la patria, y esto y la abnegación de Guerrero, ocasionaron el desenlace de una guerra que había durado diez años y que había inundado de sangre el suelo del Anáhuac” (Payno, 1886: 141). Además, afirma que la consumación de la Independencia se vio empujada por la proclamación en

España de una Constitución liberal. Así se dio el desenlace de dicha época de lucha:

en medio de un júbilo sincero y universal que causaba el fin de la guerra, las esperanzas futuras de la libertad y engrandecimiento, y la consumación de la obra más necesaria y más grande de un pueblo: LA INDEPENDENCIA (Payno, 1886: 143).¹⁷

La cuarta parte está dedicada a los principales acontecimientos, personajes y épocas del México independiente. Hay que señalar que, de las casi 400 páginas del *Compendio...*, tres cuartas partes están dedicadas a este periodo, que arranca con la Independencia y culmina en las últimas décadas del siglo XIX. Esto tiene que ver con dos aspectos. El primero es que se trata de la época que más conoce, a la cual perteneció y de la que fue testigo en buena parte al ostentar algunos cargos de la administración pública y ser periodista. En segunda instancia —y ligado a lo anterior— hay que considerar que como se trata de su pasado inmediato (incluso de su mismo presente), la historia adquiere una función esclarecedora para su propia actualidad y futuro. De ahí que la obra esté centrada en el siglo XIX por ser la época de desarrollo de la nación mexicana independiente, que es considerada por Payno como la época del progreso y la civilización. Además, no hay que perder de vista que la obra está dirigida a los niños, por lo cual resultaba fundamental familiarizarlos con la historia de la nación en el siglo XIX, sus vicisitudes, desarrollo y personajes destacados.

Ahora bien, antes de adentrarse en el México independiente, Payno hace un balance de la Independencia bajo el formato de preguntas y respuestas: “Antes de pasar al periodo actual, quisiera saber qué juicio debemos formarnos de la dominación española y de la Independencia” (Payno, 1886: 144). Es decir, el autor pregunta en nombre del estudiante lo que él considera importante y digno de destacar de la historia del país. Y contesta que los españoles se ma-

17 Las mayúsculas son del autor.

nejaron con crueldad en la Conquista, anteponiendo los intereses de la metrópoli a la felicidad y progreso de los colonos.

La Independencia de los pueblos, cuando llegan á cierto grado de riqueza y de población, además de ser un derecho, es una cosa necesaria é inevitable; así la Independencia de México tuvo todos los caracteres de legalidad y de justicia; y si no se hubiese proclamado en 1810, habría sido algunos años después; pero en el giro forzoso de los sucesos humanos, siempre se habría verificado ese acontecimiento (Payno, 1886: 145).

En líneas posteriores, el autor nos deja ver su visión de la utilidad de la historia patria —además de su idea de la historia como una especie de tribunal—, pensando en los niños como futuros ciudadanos: “Más adelante calificará la historia á nuestros héroes con la justicia é imparcialidad necesarias. A nosotros nos toca, como mexicanos, admirar su valor, imitar su abnegación y honrar su memoria” (Payno, 1886: 144). Posteriormente, cuando habla de los pronunciamientos que se suscitaron tras la derrota de Guerrero en las elecciones de 1828, dice que “los gobiernos deben contar más con el amor de los ciudadanos y con la confianza pública, que con la fuerza de las bayonetas” (Payno, 1886: 161). Hay que insistir en que Payno está pensando en el público infantil dentro del incipiente sistema educativo articulado por el Estado. De ahí que repare constantemente en la importancia del gobierno y en el amor que a éste y a la patria deben profesar los ciudadanos; esto es, pone énfasis en el vínculo entre el Estado y la nación como algo indisociable.

Sobre el convulso siglo XIX mexicano, decía que las guerras civiles —aunadas a los intereses extranjeros en el país— han sido tristes y desastrosas, y que “el espíritu revolucionario se hallaba de tal manera generalizado en la clase militar, ayudada por los partidos que pública o privadamente promovían disensiones, que las épocas de paz eran sólo de meses, y aun semanas” (Payno, 1886: 172-173). De la guerra con Estados Unidos señala que fue una “gloriosa jornada [por] los que murieron defendiendo su patria” (Payno, 1886: 184) —si bien la guerra se perdió con los resultados que conocemos. Por

otra parte, considera que el gobierno de Ignacio Comonfort —quien sustituyó a Juan Álvarez como presidente interino a raíz de la Revolución de Ayutla— fue muy humano y tolerante con sus enemigos, pues intentó “reconciliar a los dos partidos, cosa que no pudo conseguir y que lo condujo á su ruina” (Payno, 1886: 196). Sobre el golpe de Estado de 1857, afirma que Comonfort lo orquestó al considerar que no se podía gobernar con la Constitución del 57. Sin embargo, al final, fue el partido conservador —bajo el liderazgo de Félix Zuloaga— quien se aprovechó de la situación, pues Comonfort se arrepintió de haber desconocido la Carta Magna. Pareciera entonces que el golpe de Estado iba a ser interrumpido por sus mismos autores si no hubiera sido por Zuloaga y los conservadores. Me detengo en estos pormenores porque resulta interesante que Payno muestre una especie de deslindamiento (incluso omisión) de su participación en el golpe de Estado (el cual condujo a la Guerra de Reforma), pues es notorio un interés personal recurrente en varias de sus obras por separarse lo más posible de tales acontecimientos, y por reafirmar su filiación liberal y respeto por la Reforma y la Constitución.¹⁸

Los siguientes apartados los dedica a la Reforma y la Intervención. De la primera dice que fueron acontecimientos notables que “han variado completamente la organización política y aun las costumbres de la nación” (Payno, 1886: 201); es decir, considera este proceso como un parteaguas en la historia de México. Por otra parte, afirma que la Intervención Francesa fue quizás la época más notable para México, pues durante el transcurso de ésta, “ni el espíritu del gobierno ni el de la nación se abatieron ni se resignaron con la pretendida dominación” (Payno, 1886: 206). Aquí conviene recordar que los liberales establecieron (ya para esta época, posterior a la Intervención) una asociación directa de la nación con el Partido Liberal. Por ello, consideraban su propio proyecto político (moder-

18 A raíz de su participación en el golpe de Estado de 1857 (el cual detonó la Guerra de Reforma), Payno fue aprehendido, juzgado y casi sentenciado a muerte tras la victoria de los liberales radicales en 1861. De ahí que, reiteradamente, buscara dejar clara su filiación liberal y su respeto por la Constitución del 57 y la Reforma a través de algunas obras como *Memoria sobre la revolución de diciembre de 1857 y enero de 1858* (1860) y *La reforma social en México y España* (2013).

nizador y secularizador) como camino y meta de la nación mexicana.¹⁹ Por otra parte, es interesante la postura neutral que asume ante la figura de Maximiliano, personaje notable que

estableció su gobierno, que tenía el carácter de monarquía absoluta, puesto que no estaba modificado por ningún cuerpo popular y parlamentario; pero siendo el príncipe de ideas liberales hasta donde lo permitían su nacimiento y su raza, trató desde los primeros días de ganar la amistad y el concurso de los liberales [...] A pesar de las instancias que se le hicieron, no derogó ni modificó las leyes de Reforma (Payno, 1886: 209).

No obstante, entre los motivos que, según él, provocaron la caída del Segundo Imperio, señala las deudas y gastos de Maximiliano. Asimismo, parece tener una visión mesurada sobre el final del emperador y sus compañeros:

Maximiliano murió con el valor de un caballero y con la dignidad de un príncipe. Miramón con la impavidez de un buen soldado, y Mejía con la resignación y frialdad que muestra siempre en estos lances la raza indígena á que pertenecía (Payno, 1886: 224).

Juárez, por su parte (dice Payno), hizo su entrada solemne a la capital el 15 de julio de 1867 en compañía del Partido Liberal. Es importante ver el tipo de valores y atributos que Payno les da a los personajes. La historia —y en especial la historia patria dirigida a los niños— tiene un fin aleccionador y moralizante, y en ese sentido debe mostrar los valores cívicos de los personajes históricos, pues debían servir como ejemplo.

19 Charles Hale apunta que “después de 1867 el liberalismo dejó de ser una ideología en lucha contra unas instituciones, un orden social y unos valores heredados [del régimen virreinal], y se convirtió en un mito político unificador. El sistema educativo y los nuevos valores morales que intentaron difundirse a través de materias como Historia o Civismo apuntaban justamente a consolidar ideológicamente ese proyecto político [en este caso vía el sistema de instrucción pública]” (2002: 15).

La última parte es denominada “Época Actual” y abarca desde 1867 hasta 1870-1871, años en que se publicó la primera edición de la obra. Primero exalta la figura de Porfirio Díaz en la guerra contra los conservadores y los franceses. En segunda instancia, hace una oda al triunfo del liberalismo, la república y Juárez:

El día 15 de julio entró solemnemente el presidente. Los liberales mexicanos que habían visto con dolor la Intervención extranjera tuvieron día de verdadero regocijo con el regreso del hombre distinguido que había mantenido la independencia y el honor de la República (Payno, 1886: 227).

Y en la página siguiente continúa exaltando la energía y el estoicismo del gobierno republicano, pues “jamás gobierno alguno en el país había inspirado más miedo ni más respeto á la nación [...] Esta época será recordada eternamente en nuestra historia” (Payno, 1886: 228). Menciona también que en diciembre de aquel año (1867) se expidió un decreto para la organización de la instrucción pública, el cual reconoce como un influjo importante para mejorar y desplegar la enseñanza primaria y secundaria (Payno, 1886: 230); es justamente el desarrollo de ese sistema educativo lo que da sentido a la publicación del *Compendio*....

El autor finaliza las lecciones asegurando que para 1868 se había logrado restablecer el orden constitucional en toda la República. Con ello apunta una idea que llama la atención: habla de que el orden constitucional y la paz pública son fundamentales para que la nación marche con orden y progreso. Bajo esa visión, tanto las intervenciones extranjeras como las revueltas internas del país representan para Payno una constante interrupción en el intento de lograr esa paz y ese orden necesarios para el progreso. De ahí su recurrente mención —y exaltación— de un gobierno triunfante que restableció el orden constitucional y la paz pública. Y no sólo eso, sino que Juárez y su partido representan para él “los principios de la democracia pura, así como la nacionalidad y la independencia de México” (Payno, 1886: 241). Tanto Juárez como el resto de los liberales (Lerdo, Ocampo, Díaz, Degollado, etcétera) deben ser para

el público infantil sujetos de estudio, “para el ejemplo y para la filosofía de nuestra moderna historia” (Payno, 1886: 246). La primera edición del *Compendio...* culmina en 1871, refiriendo los principales acontecimientos que el autor consideró importantes.

En las siguientes ediciones (como la octava, publicada en 1886), Payno agregó más lecciones, refiriendo los principales hechos —sobre todo políticos— suscitados después de 1871. Lo anterior con el objetivo de que “quedasen consignados en nuestro pequeño libro los sucesos más notables hasta el tiempo presente” (Payno, 1886: 255). En esta parte, el autor tiende más bien a la crónica de los hechos que él vivió y de los que tuvo noticia. De entrada, se nota una visión optimista de su época, al decir que la paz se fue poco a poco restableciendo enteramente en el país. Con ello, el orden y el gobierno funcionaron regularmente, y

las esperanzas de adelantamiento y progreso material se despertaron en el corazón de todos los mexicanos, á lo que mucho contribuyó la memorable solemnidad que tuvo lugar el primero de enero de 1873, inaugurándose la línea completa de ferrocarril de México á Veracruz, obra verdaderamente notable entre las construcciones modernas (Payno, 1886: 267).

En ese sentido, a ojos del autor, parecía que México entraba por fin “en la carrera de progreso material, al que deben su prosperidad otras naciones” (Payno, 1886: 273). Desde su perspectiva, después de los periodos de paz se podía notar mayor actividad económica y circulación de riquezas. Sin embargo, esa paz por fin alcanzada se vio minada por la elevación de las leyes de Reforma a rango constitucional en octubre de 1873. “Todo esto (sin que el autor de esta historia haga todavía ninguna calificación) turbó de hecho la paz moral que se iba cimentando en el país, y concitó enemigos al gobierno federal” (Payno, 1886: 271). Finalmente, Payno llega a la Revolución Antirreeleccionista de 1876 en la cuarta edición de la obra.

Ahora bien, considerando que el propósito del texto en tanto libro escolar era brindar ejemplos morales y virtudes cívicas, así como exaltar y fomentar el culto a la patria y al Estado nacional, hay mu-

chos elementos interesantes que tienen que ver justamente con ese tipo de discurso histórico. Son múltiples los ejemplos en los que el autor califica de heroicas las acciones de algunos personajes. Así, el sitio de Cuautla es referido como “uno de los hechos más gloriosos [...] de la historia mexicana” (Payno, 1886: 130). El autor no escatima en emplear calificativos como “el terrible Iturbide”, el “cruel y sanguinario” Pedro de Alvarado, el “indomable” Cuauhtémoc o los “malos mexicanos” (conservadores) que ofrecieron el trono de México a Maximiliano. Como se puede ver, ya hay ciertos atisbos de una historia maniqueísta, fundada en los héroes y los villanos de la nación. De igual manera hay partes de la obra a las que el autor imprimió un tono dramático. Por ejemplo, cuando se refiere a los españoles, quienes dominaron México durante 300 años dice:

Cortés, Alvarado, Nuño de Guzmán y Calleja [...] dieron pautas de valor heroico y de escandalosa y sanguinaria barbarie. En cambio, los liberales —que representan el ímpetu progresista y civilizador del siglo XIX— adolecían cada vez que había una intervención extranjera o una guerra civil (Payno, 1886: 227).

Con este tipo de elementos en la historiografía escolar (un lenguaje entre emotivo y dramático, así como el uso de calificativos), se buscó tocar la subjetividad del lector —el joven estudiante— y apuntalar su identidad patriótica (Alcubierre, 2012: 259).

Por su parte, son las cuestiones del progreso, la civilización y la nación los ejes que articulan la interpretación y visión del pasado en esta obra de Payno. Como señalé anteriormente, la historia consistía en una narración de los principales hechos ocurridos (sobre todo políticos) en sentido cronológico. Es interesante, por ejemplo, que haya incluido al final del *Compendio...* un apéndice que contiene la lista de los gobernantes de México, desde los reyes indígenas hasta Manuel González. Esto remite a lo importante que resultaba la dimensión política en la historia, reflejando el interés de Payno por fomentar el apego y el respeto al Estado nacional, con lo cual se buscaba crear un vínculo entre los ciudadanos —a los que se quería formar— con aquél. Este tipo de historiografía escolar-patria “no es

únicamente la *magistra vitae* clásica, es la referencia en la cual los ciudadanos deberán buscar las reglas y los arquetipos de su acción” (Guerra, 2012: 430). También se pueden notar ciertas ideas de un positivismo temprano, pues el autor insiste en el progreso y las “evoluciones necesarias en la marcha de la civilización” (Payno, 1886: 281). “En consonancia con la filosofía positivista que había empezado a permear el pensamiento de los liberales mexicanos durante el último tercio del siglo [...] Payno presentó las guerras civiles como males inevitables” (Zepeda, 2012: 281), en esa marcha evolutiva de la nación mexicana hacia un estadio civilizatorio superior. Al final, después de repasar la historia del país, el autor parece concluir que

la administración del general González, aceptada y bien recibida por la nación, marcha con calma y con suma prudencia en todos los asuntos que van ofreciéndose. La oposición casi es nula, y muy probablemente una larga época de paz y de progreso material [nos espera] (Payno, 1886: 387).

En suma, concebía que después de su largo devenir histórico —de una evolución necesaria—, la nación mexicana al fin se encaminaba por la senda del progreso y la civilización.

CONCLUSIONES: LA HISTORIA PATRIA Y SU FUNCIÓN MORALIZANTE

El *Compendio de la historia de México...*, a la vez fuente y objeto de estudio, nos permite aproximarnos a temas como la historiografía escolar, la enseñanza de la historia patria y sus elementos característicos dentro del contexto del incipiente sistema educativo laico y liberal. Éste y otros libros escolares —es decir, catecismos, manuales y compendios producidos para usarse como herramienta en la enseñanza de dicha asignatura— fueron los soportes materiales fundamentales sobre los cuales se sustentó la enseñanza de la historia nacional. Ésta, como pudo verse, era de corte político, planteando una especie de biografía patria, puesto que, de alguna manera, los in-

telectuales de la época buscaban generar un vínculo de identificación de los ciudadanos en potencia (o sea los jóvenes estudiantes) con el Estado liberal y su proyecto de nación. La idea de un pasado común, homogéneo y unívoco, en el que la historia de México se desarrollaría de manera lineal y progresiva, devino elemento medular en la conformación de un nuevo conjunto de referentes y valores morales. El hecho de que Payno se asumiera portavoz del sentir nacional en varias partes de su obra deja ver que tenía un firme interés en promover un vínculo afectivo entre el Estado y sus futuros ciudadanos: los jóvenes estudiantes. No obstante, es importante señalar que no fue sino hasta los años noventa del siglo XIX cuando se intentó uniformar los planes de estudio e introducir nociones pedagógicas más *ad hoc* en el sistema educativo mexicano con los Congresos de Instrucción Pública. Antes de eso, los educadores, materiales de trabajo y planes de estudio sufrieron varios cambios, pues en realidad se empezó de cero, abriendo brecha como se podía, pues, además, los recursos del erario destinados a la educación no eran tantos y había un problema de analfabetismo extendido a lo largo y ancho del país.

Por su parte, la historia patria tuvo un carácter cronológico y factual, con una narrativa cargada de elementos emotivos, centrada en los grandes eventos y en los grandes personajes. Esto último, como lo mencioné en algunas partes de este trabajo, apuntaba a generar una identificación de los estudiantes con los próceres de la nación, con sus grandes gestas y actos heroicos, con el objetivo de fomentar en ellos el amor a la patria, tal como lo pensaban algunos de aquellos intelectuales y políticos liberales como Guillermo Prieto, uno de los autores de dichos libros. Sobre esto último, hay que poner énfasis en que la clase letrada de la época (a la que pertenecía Payno) fue muy importante en términos de la construcción de los discursos e ideas en torno a un pasado que se quería nacional. Fueron él y otros personajes como Prieto, Altamirano o Sierra quienes, a través de sus obras, buscaron moldear una conciencia histórica nacional, tratando de fomentar un vínculo afectivo hacia la patria mediante la difusión de la idea de un pasado común, del cual eran herederos los mexicanos de entonces. Es decir, el pasado se volvió un punto de referencia común en el supuesto de que todos los ciudadanos

mexicanos compartían un vínculo histórico nacional. Por ello, la historia devino una suerte de bien público, colectivo y, por lo mismo, se constituyó en área de conocimiento elemental, sin distinción de género. Se asumía que todos (tanto niños como niñas) debían familiarizarse con el pasado nacional. De ahí que la historiografía escolar de fines del siglo XIX, en tanto expresión de esos fenómenos, resulte fundamental como tema, pues nos permite rastrear los orígenes de la historia oficial, de corte nacionalista, que permeó el ámbito educativo a partir de entonces. En ese contexto, el pasado, concebido como fuente de referentes colectivos para apuntalar la identidad nacional, adquirió un sentido didáctico, moralizante y aleccionador.

REFERENCIAS

- Alcubierre Moya, Beatriz (2012), “Los libros de historia y la formación de ciudadanos: discursos sobre la lectura infantil en la Restauración republicana y el Porfiriato”, en Erika Pani y Kuri Ariel Rodríguez (coords.), *Centenarios: conmemoraciones e historia oficial*, México, El Colmex, pp. 243-260.
- Alcubierre Moya, Beatriz (2011), “Historia relatada: la trama como explicación”, en Beatriz Alcubierre Moya, Rodrigo Bazán, Leticia Flores y Rodrigo Mier (coords.), *Oralidad y escritura. Trazas y trazos*, México, UAEM/Editorial Ítaca, pp. 45-56.
- Alcubierre Moya, Beatriz (2010), *Ciudadanos del futuro. Una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, UAEM/El Colmex.
- Arredondo, Adelina y Roberto González Villareal (2017), “1861: la emergencia de la educación laica en México”, *Historia Caribe*, núm. 30, enero-junio, pp. 25-49.
- Brading, David (2004), *Mito y profecía en la historia de México*, México, FCE.
- Cárdenas, Nicolás (2012), “Payno y la difícil escritura de la historia patria”, en Manuel Payno, *Obras completas*, vol. 12, México, Conaculta, pp. 19-44.
- Córdoba, Diana (2006), *Manuel Payno: los derroteros de un liberal moderado*, México, El Colmich.

- Díaz Covarrubias, José (1875), *La instrucción pública en México*, México, Imprenta del Gobierno en Palacio a cargo de José Sandoval.
- El Siglo Diez y Nueve*, 8 de julio de 1870.
- Florescano, Enrique (2005), “Patria y nación en la época de Porfirio Díaz”, *Signos Históricos*, núm. 13, enero-junio, pp. 152-187.
- Guerra, François Xavier (2012), *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, t. 1, México, FCE.
- Hale, Charles (2002), *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, FCE.
- León-Portilla, Miguel (1992), “Encuentro de dos mundos”, *Estudios de Cultura Náhuatl*, núm. 22, pp. 16-27.
- López Pérez, Oresta (2008), “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, *Relaciones*, núm. 113, pp. 33-68.
- Macías-González, Víctor (2012), “The bath house and male homosexuality in Porfirian Mexico”, en Víctor Macías-González y Anne Rubenstein (eds.), *Masculinity and sexuality in modern Mexico*, Albuquerque, University of New Mexico Press, pp. 25-52.
- Menéndez Martínez, Rosalía (2004), “Los libros de historia utilizados en las escuelas primarias de la Ciudad de México (1877-1911)”, en Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/El Colmich/UAEM, pp. 89-104
- O’Gorman, Edmundo (2013), *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del nuevo mundo y el sentido de su devenir*, México, FCE.
- O’Gorman, Edmundo (1976), *La idea del descubrimiento de América. Historia de esa interpretación y crítica de sus fundamentos*, México, UNAM.
- Payno, Manuel (2013), *La reforma social en México y España. Apuntes históricos*, México, Cámara de Diputados LXII Legislatura.
- Payno, Manuel (1886), *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la República Mexicana*, 8.^a ed., México, Imprenta de F. Díaz de León.
- Payno, Manuel (1869), *Tratado de la propiedad*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido.
- Payno, Manuel (1860), *Memoria sobre la revolución de diciembre de 1857 y enero de 1858*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido.

- Pi-Suñer, Antonia (1996), “La generación de Vicente Riva Palacio y el quehacer historiográfico”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 35, mayo-agosto, pp. 83-108.
- Prieto, Guillermo (2001), “Segunda polémica acerca del estudio de la historia patria en las escuelas primarias, a fines del siglo XIX”, en Juan Antonio Ortega y Medina (comp.), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, México, UNAM, pp. 331-354.
- Prieto, Guillermo (1896), *Lecciones de historia patria escritas para los alumnos del Colegio Militar*, 5.^a ed., México, Imprenta de la Escuela Correccional.
- Roldán Vera, Eugenia (1995), “Conciencia histórica y enseñanza; un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional, 1852-1894”, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM.
- White, Hayden (2014), *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México, FCE.
- Zepeda, Beatriz (2012), *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México, FCE/Conaculta.

Prohibido atravesar el patio. Una estudiante
en la Escuela Nacional de Medicina, 1947-1952

Josefina Torres Galán y Mariblanca Ramos Rocha

INTRODUCCIÓN

Durante los años de la posguerra, la sociedad mexicana conservó muchas de las actitudes conservadoras que limitaban el acceso a la educación superior a las mujeres; la UNAM contaba con una población mayoritariamente masculina, a pesar de que ellas habían demostrado que podían estudiar una licenciatura. El sector académico se encontraba restringido a las mujeres por cuestiones culturales, no intelectuales; la sociedad “protegía” a las jóvenes y las orientaba hacia un destino común: ser esposas y madres.

Este trabajo tiene como fuente primordial los recuerdos de Carmen Pérez Contreras para reconstruir su historia de vida, apelando al recurso de la historia oral, mientras que su paso por la ENM, poco antes de que el Palacio de la Escuela de Medicina cerrara sus puertas para trasladarse a Ciudad Universitaria, lo abordamos a partir de los documentos de su expediente escolar.

Como diría Eugenia Meyer, “escuchar a los protagonistas [...] contar, reconstruir” (*apud* Robles, 1994: XIII) su experiencia de vida nos lleva a conocer la particular e interesante historia de una joven que desafió la estructura sociocultural de mediados del siglo XX para lograr su objetivo: estudiar Medicina. Nos deja ver cómo era entretejer lo cotidiano de la vida como estudiante en una escuela que apenas tenía entre tres y cinco mujeres en un grupo de 200 alumnos, quienes se sometían a las reglas impuestas por la mayoría masculina y aceptaban los tratos diferenciados de que eran objeto, dadas las nor-

mas sociales que regían la vida de las mujeres de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, y las dejaban en una posición de inferioridad, de acuerdo con Marcela Lagarde (2012: 17).

Con el fin de transmitir los recuerdos de Carmen cronológicamente, abordamos de manera breve su paso por los estudios medios superiores, lo cuales cursó inicialmente en su natal Villahermosa y los terminó en la Ciudad de México. En el siguiente apartado, nos acercaremos a su vida como estudiante universitaria en la ENM, seguido de su experiencia como prestadora de servicio social en la comunidad de Jalapa, Tabasco, para concluir con la presentación de su examen profesional y la obtención de su cédula profesional como corolario de un sueño juvenil.

Las jóvenes de los años cuarenta vivieron en una sociedad represora de sus libertades. Tenían que cumplir con una serie de “mandatos” sociales que las obligaban a ciertas cosas, como pasar de la tutela paterna a la del esposo, y les prohibían otras, como acceder a estudios superiores. De manera constante, algunas se propusieron cambiar los roles de género al buscar el ingreso a estudios superiores con mayoría masculina y desafiar la imposición de estereotipos sobre el *ideal femenino* que las confinaría al hogar, a ser abnegadas, dependientes económica y socialmente de un hombre, y a ser sumisas, sin opinión ni personalidad jurídica ni política, obligadas a vivir sometidas y controladas por los hombres.

De manera desigual se reflejó la actitud social ante el trabajo femenino y el ingreso a las carreras universitarias; mientras un sector de la sociedad se pronunciaba por permitir y facilitar su participación, el otro las constreñía a labores y áreas educativas consideradas como una extensión de su función en el hogar: “resulta significativo que a principios de los años cuarenta Ninfa busque trabajo y que, ante la imposibilidad de encontrarlo, decida disfrazarse de hombre para trabajar como taxista” (Camacho, 2006: 58), confirmando las representaciones o imaginarios sociales acerca del “deber ser” de las mujeres y su participación en las actividades para ellas permitidas.

Aunque Camacho nos dice que “las actividades de las mujeres maduras no se restringían a las labores del hogar, por ello encarnaban

los temores de los hombres de verse desplazados de la vida pública (laboral, política y profesional)” (2006: 57), no dejaba fuera a las jóvenes en la categorización de verse *masculinizadas* al querer ser parte del mundo laboral o estudiantil, considerado propiedad de los hombres.

Como una pequeña muestra del desafío femenino durante la primera mitad del siglo xx, presentamos el testimonio de la doctora Carmen Pérez Contreras, su paso por la ENM y las expresiones discriminadoras de los pacientes durante la prestación de su servicio social.

EL PRIMER DESAFÍO

Carmen nació del matrimonio de Andrés Pérez Paz y María Contreras Ortega el 13 de mayo de 1929, siendo sus abuelos el señor Ángel Pérez y doña Rosa Paz Espinosa del lado paterno, y doña Dolores Contreras por el materno. Ambas familias eran originarias y residentes de Villahermosa, Tabasco.

Considerando que los matrimonios en los años treinta, cuarenta y cincuenta del siglo xx tenían un promedio de 10 hijos, la familia Pérez Contreras fue atípica para los estándares de la época, pues estaba integrada por los padres y sus dos hijos: Carmen y Andrés. Este hecho favoreció que ambos recibieran una educación privilegiada en instituciones privadas; ella cursó la educación media básica y el primer año de la media superior en el Instituto Juárez.

Durante su infancia, Carmen tuvo contacto cercano con un familiar que “le metió el gusanito” por la Medicina: su tío materno, el doctor Marín Ramos Contreras. Ella recuerda que “ya lo tenía desde chamaquita, porque oía hablar de mi tío Marín por aquí y mi tío Marín por allá; yo creo que eso me encaminó a la Medicina” (Pérez, 2016).¹ Así, cuando concluyó la educación secundaria, desafiando el mandato cultural y en contra del ideal femenino impuesto por la sociedad, Carmen pidió a sus padres le permitieran ingresar al siguiente nivel educativo, la preparatoria, petición que no fue bien recibida

1 Todas las citas de Carmen Pérez Contreras se tomaron de esta entrevista.

por parte de ellos, pues deseaban que tuviera la vida que toda joven “decente” de la época debía tener: el matrimonio y la maternidad. Sin embargo, su insistencia logró ablandar el corazón de su padre, quien volvió a inscribirla en el mismo colegio donde cursó la secundaria: el Instituto Juárez, ubicado en la calle Constitución núm. 38 de Villahermosa, Tabasco, donde cursó, en 1945, el primer año del bachillerato de Ciencias Biológicas, obteniendo 9.5 de promedio.

A pesar de que esta institución tenía una larga tradición educativa² y de su prestigio entre la sociedad villahermosina, por múltiples y desconocidas razones, la escuela no ofreció el segundo año del bachillerato, así que Carmen y sus padres optaron por la Ciudad de México para concluir este nivel escolar. Ella nos dice que vino a “estudiar el segundo año de preparatoria, porque dejó de haber preparatoria en Villahermosa”.

Ya en la Ciudad de México, fue hospedada por sus tíos Ana María y Marín Ramos Contreras, quienes decidieron matricularla en una institución próxima a su domicilio: vivían en la calle de Florencia de la colonia Juárez. Carmen recuerda que la enviaron a

esa escuela Anglo Español [ubicada en la calle Sadi Carnot núm. 13, colonia San Rafael] que quedaba muy cerca de la casa de mi tío Marín. Entonces yo vivía en la casa de mi tío Marín, iba y venía del colegio.

Durante ese año escolar obtuvo un promedio de 9.75, lo que le permitió tener como promedio general de egreso en este nivel escolar 9.625 (ver imágenes 1 y 2).

Durante los dos años de preparatoria demostró ser muy dedicada y entusiasta, tanto en el colegio de Villahermosa como en la Ciudad de México, pero sus planes de continuar los estudios superiores en Medicina se enfrentaron a la negativa paterna, de los tíos y del novio, que permaneció en Villahermosa esperando su regreso.

2 En 1958 pasa a formar parte de la universidad estatal y desde 1964, el edificio es considerado como recinto cultural universitario.

IMAGEN 1.

Calificaciones de primer año de bachillerato

PRIMER AÑO DEL BACHILLERATO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS.
1 9 4 5.

Etimologías.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Francés.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Matemáticas.....	8.8	(OCHO, OCHO) APROBADA.
Princ. Fund. de Física.....	8.8	(OCHO, OCHO) APROBADO.
Lógica.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Botánica.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Educación Física.....	7	(SIETE) APROBADA.
Dibujo y modelado Anatómico.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Química Gral. e Inorgánica.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Historia de México.....	10	(DIEZ) APROBADA.
Historia.....	10	(DIEZ) APROBADA.

Fuente: AHUNAM, F. Expedientes de Alumnos, Col. Cuenta 6 2796, ff. 2 y 6.

IMAGEN 2.

Calificaciones de segundo año de bachillerato

Segundo año de Bachillerato en CIENCIAS BIOLÓGICAS, suspenso los exámenes
tuvo las calificaciones que a continuación se expresan:

Año	MATERIAS	CALIFICACIONES
1946	Español.....	10 diez
"	Francés.....	10 diez
"	Zoología.....	10 diez
"	Biología.....	10 diez
"	Química Orgánica.....	9 nueve
"	Psicología.....	10 diez
"	Física Médica.....	10 diez
"	Historia General.....	8.5 ocho y cinco
"	Ética.....	10 diez
"	Educación Física.....	10 diez

Fuente: AHUNAM, F. Expedientes de Alumnos, Col. Cuenta 6 2796, ff. 2 y 6

A pesar de sentir que transgredía las normas familiares, presentó y aprobó el examen para ingresar a la licenciatura en Medicina en la UNAM. Ni sus papás ni sus tíos apoyaron su decisión de ser médico, ya que “evitaban que fuera uno de mujer a estudiar Medicina”, señala

Carmen; tampoco su novio tabasqueño aceptó su determinación y coraje para cumplir su sueño, al grado de que le pidió matrimonio y, en palabras de la protagonista, “hasta llevó a su papá y a su mamá para que hablaran conmigo y me convencieran de que no estudiara Medicina”. Sin embargo, ella defendió su decisión y la reacción de su novio llegó a la audacia de “conceder que estudiara cualquier cosa pero no Medicina”, dice nuestra protagonista.

Amparados en una moralidad conservadora, le hablaron de los valores necesarios para la familia y la sociedad, hicieron énfasis en su posible contribución a la patria a través de la maternidad y en el “placer para una mujer [...] de ser bonita” (Ortiz, 2006: 124); es decir, de la necesidad de formar una pareja tradicional para cumplir con la función alabada por la sociedad: ser madre-esposa.

“En medio de incompreensión y hostilidad” (Lagarde, 1996: 17), determinada a cumplir con su sueño, Carmen se sostuvo con gran osadía, dejando la protección familiar y terminando con su novio, ya que “quería a fuerza estudiar Medicina”, evoca con gran orgullo, porque se atrevió a cuestionar las estructuras sociales y culturales que pretendían limitar su decisión por elegir un estilo de vida diferente al impuesto y determinado para las mujeres.

Con el apoyo moral del doctor Enrique Canudas, amigo y médico de la familia, Carmen se sintió capaz de vincular su deseo de ser médico con el rol femenino establecido por la sociedad de ser esposa-madre; “la limitación no se debe al predominio de lo público sobre lo privado, sino al sentido asumido por el individuo en la interrelación de ambos aspectos” (González, 2006: 230), y ella creyó que podía con ambas funciones, salvaguardando su derecho a adoptar un estilo de vida distinto al impuesto socialmente, esto es, ser una profesionista.

EN LA ESCUELA NACIONAL DE MEDICINA

Aunque la Ciudad de México fue una de las primeras en aceptar el “cambio de normas, de códigos y costumbres” (Torres-Septién, 2006: 175), dando protagonismo a las mujeres en los roles sociales, los sectores tradicionales, todavía incómodos con la idea de

la incursión femenina en la educación universitaria, mostraban una reticencia, defendiendo su posición con el argumento que imponía el rol social de una muchacha “decente”: conservar la virginidad hasta el matrimonio, ser vigilada durante el noviazgo y pasar de la tutela paterna a la del marido; los estudios superiores sólo servían “para la pose, para hacer gala de su saber” (Torres-Septién, 2006: 177).

A pesar de esta situación cultural, el país no pudo evitar vivir una nueva época ideológica amparada en un discurso promotor de la unidad nacional, de la estabilidad política y el desarrollo económico que le permitió recuperarse. Miguel Alemán (1900-1983), primer presidente civil, se propuso llevar al país hacia la modernidad que se vivía en otras naciones, cimentando esta pretensión en la formación de ciudadanos con una enseñanza pública única e igual en todos los estados, para lo cual nombró a Manuel Gual Vidal (1903-1954) como secretario de Educación Pública.

Esa instrucción uniforme bajo el lema “La escuela para todos” se dio con la intención de cubrir los requerimientos industriales que empezaban a darse en parte del territorio mexicano, favoreciendo el desarrollo económico y dejando de lado las condiciones culturales heterogéneas, la pluralidad étnica y lingüística, al igual que las diferencias económicas y sociales.

La educación fue adaptada a las exigencias de la era industrial y, según Cecilia Greaves, “se incorporaron conceptos que respondían a expectativas políticas del momento junto con un conjunto de valores y normas de conducta dirigidos a lograr armonía en la sociedad y [a] fortalecer la identidad nacional” (2012: 411). La formación de profesionistas capaces de impulsar la transformación de la sociedad mexicana sirvió para reforzar la identidad; salir del rezago cultural y económico, así como “afrentar el torrente de demanda derivado de la explosión demográfica” (Greaves, 2012: 427).

La educación superior impartida por la UNAM fue un elemento importante en la instrucción de esos profesionistas necesarios para la nueva etapa del país. La universidad, amparada en la Ley Orgánica de 1945, definió su organización y funciones, disfrutó del presupuesto gubernamental para la construcción de su nueva sede, y

diversificó el sistema educativo, pese a lo cual Ingeniería, Derecho y Medicina seguían ocupando la mitad de las inscripciones.

Con esta nueva Ley Orgánica, la UNAM se consolidó como el organismo de educación superior que prepararía a los futuros profesionales que llevarían al país hacia la tan ansiada modernidad. En la ENM continuaba vigente el Plan de Estudios de 1934, pues “durante la década de 1940 y hasta mediados de la década de 1950, los planes de estudio no fueron modificados de manera significativa” (Martínez, 2016: 94); sólo se incorporaron acciones de índole social, como el servicio social en 1936, además de las campañas de medicina preventiva y de educación higiénica entre 1938 y 1942. Por esto, los alumnos de Medicina continuaban recibiendo una educación basada en textos europeos.

En noviembre de 1946, al concluir la preparatoria, Carmen recuerda que recogió el comprobante que le permitía solicitar ingreso a estudios superiores y menciona que “daban folletitos [informativos, con los que] iba uno a concursar con los demás compañeros para ver quiénes se quedaban. Era un examen escrito y hablado [sobre] cosas relacionadas con la medicina”. Presentó y aprobó el examen en el Palacio de la Escuela de Medicina en Santo Domingo. Una vez aceptada, se enfrentó al rechazo social y familiar. Su tía Anita censuró su decisión de estudiar la universidad y más aún que quisiera ser médico. Sin embargo, en enero de 1947, Carmen se inscribió “en el segundo piso del edificio de Justo Sierra” según indica su compañero de generación Octavio Rivero (2015: 43), quien junto con otros 2000 jóvenes formaron la generación aceptada ese año, cuyos grupos estaban integrados por 200 alumnos cada uno. Ya sin el apoyo de los tíos, Carmen se acuerda que se hospedó con

una señora tabasqueña que tenía casa para muchachas y éramos varias las que vivíamos allí, era a una cuadra de la Escuela de Medicina en Belisario Domínguez [núm. 70-F], arriba de la Fonda [de Santo Domingo], arriba de la hostería.

A las mujeres de esta generación les tocó contribuir al cambio de la mentalidad que negaba sus derechos, “intervenir en el sentido del

mundo y en la configuración democrática del orden social” (Lagarde, 1996: 17); presenciar la llegada los electrodomésticos a los hogares, disfrutar del refrigerador, la licuadora y la estufa de gas, entre otros; ver la aparición de los supermercados con sus alimentos procesados, empaquetados o envasados (Matute, 2006: 174). También les tocó el nuevo instrumental médico, posterior a la Segunda Guerra Mundial, como el baumanómetro o el estetoscopio moderno. Ellas asistieron a clases en un edificio bastante deteriorado, hasta que llegó a la dirección el doctor José Castro Villagrana (1951), quien

compuso los techos, en fin una serie de cosas. Y sí, hizo una serie de modificaciones [para mejorar las instalaciones, además de participar en el diseño de las nuevas sedes] porque no era posible seguir dando clase [...] en esa casa bonita, pero muy vieja y muy inadecuada (Meyer, 1995: 279).

Las clases de Anatomía con el maestro Zetina daban inicio a las siete de la mañana “todos con un desayuno mal tomado” (Meyer, 1995: 281), situación que ratifican Carmen y Octavio cuando indican que tenían que llegar “a la clase de Anatomía antes de las siete para alcanzar lugar, sin desayunar [la mayoría de las veces]” (Rivero, 2015: 47), provocando un gran temor y frustración en los estudiantes, al tener que aprender de memoria los nombres del cuerpo humano. Como nota al respecto, quedó en la memoria de ambos que esta asignatura se consideraba parte del filtro académico: sólo aprobaba quien resistía las condiciones “invisibles”, como llegar antes para tener asiento, memorizar de 10 a 12 páginas por clase y ser muy disciplinado para estudiar.

La clase de Disecciones se tomaba en el tercer piso, en donde para trabajar se formaban tres equipos de cinco alumnos por cadáver, que se deshacían rápidamente, porque, en palabras de Octavio Rivero:

había pocos cadáveres y muchos alumnos [dificultando las prácticas. Entre los recursos utilizados se encontraba] ir a alguno de los panteones de la ciudad y hablar con los sepultureros; ellos sabían cómo obtener huesos en las zonas de sepulcros de pobres (2015: 47).

Actividades realizadas por los hombres, ya que consideraban “impropio” que una señorita acudiera a esos espacios, nos dice Carmen. Asimismo, ambos, Carmen y Octavio, recuerdan que era tan pesada la asignatura que entre los alumnos se decía que equivalía a la mitad de la carrera y quienes no lograban pasarla en un segundo intento se quedaban sin la posibilidad de ser médicos. Entre esas normas “invisibles” existía una que obligaba a una peregrinación a la Villa al aprobar Anatomía, al considerar que era “lo menos que puedes hacer; de otro modo cómo va ayudarte a aprender el chinguero de nombres que hay que meterse en la cabeza”, menciona Octavio Rivero (2015: 49). Por la tarde, comenzaba el sufrimiento con la Fisiología, porque el profesor la combinaba con prácticas de química en un salón enorme, largo; la clase daba inicio a las cuatro de la tarde, después de la comida, y con la desvelada muchos se dormían, según nos cuentan.

Aunque durante los cuarenta la UNAM empezó a tener una presencia femenina más notoria, en Medicina seguían siendo muy pocas las que lograban entrar. Aun con todas las dificultades vividas, Carmen recuerda que “era muy agradable estar en la escuela porque los muchachos nos respetaban”. Había ciertas reglas impuestas a las pocas mujeres que asistían a la ENM, por ejemplo, debían rodear el patio principal por los pasillos laterales, nunca atravesarlo porque se hacían blanco de una rechifla de los estudiantes: “lo tenían prohibido, la que pasara se ganaba una silbadera pero buena”, resonaban los gritos de los muchachos en todo el edificio (Rivero, 2015: 48).

Todavía eran pocas las mujeres que se atrevían a estudiar Medicina, “seguían siendo minoría” refiere Rivero (2015: 48); en los ciclos básicos, Carmen convivió con unas siete u ocho, tres o cuatro de su generación (1947) más otras cuatro de la anterior (1946), por lo que los maestros preferían que se sentaran al frente de los grupos. Carmen evoca que les “tenían mucha deferencia, las mujeres teníamos nuestro salón especial, era muy grande y había camitas, por si alguna se ponía mal, que se fuera a recostar un rato y allí mismo les daban café”.

El esfuerzo para avanzar fue bastante duro, ella recuerda: “en el primer año, me tenía que quedar hasta las dos-tres de la mañana

estudiando para llevar mi clase preparada, y la señora [de la casa de estudiantes] se desvelaba conmigo”. Durante el día, entre clases, trabajaba con alguno de sus maestros que la llamaban para asistirlos en las consultas, acorde con la costumbre de la época.

Cuando cursaba el segundo año, una noche que estudiaba acompañada por su casera, Carmen recuerda haber recibido una gran sorpresa: “llega[n] mi tío Marín y mi tía Ana María y ven que estaba en un cuartucho chiquitito y dice mi tío: ‘tú no te quedas aquí, arregla tus cosas porque ahorita nos vamos’”. Así ocurrió el regreso a casa de sus tíos que, para entonces, vivían en la calle de Anatole France, en Polanco. Entre las ventajas obtenidas con este rencuentro familiar tenía la oportunidad de consultar los libros del tío; además, para la clase de Anatomía Topográfica, “mi tío me regaló el *Testut Latarget* que me facilitó estudiar y obtener buena calificación”, recuerda Carmen.

Con las materias cursadas durante los dos primeros años le correspondió un promedio de 8.786, más dos calificaciones de “pasa” obtenidas en las asignaturas de laboratorio: Disección de Anatomía Descriptiva y Disección de Anatomía Topográfica; también presentó un materia no incluida en el Plan de Estudios de 1940, vigente en esa época, Neuro-anatomía, y dejó una pendiente, Radiología, que presentó al siguiente año.

EN LOS HOSPITALES

En 1949, cursó el tercer año en el que comienzan las asignaturas clínicas impartidas en los hospitales y, ante las pocas sedes y gracias a su promedio, Carmen escogió el Hospital General y el Hospital Juárez, aunque debía tomar algunas materias en la ENM de Santo Domingo. Generalmente las clases iniciaban a las 7:00 de la mañana, pero ciertos días tenían que estar a las 5:50 pues, nos cuenta la doctora Pérez, “pasaban a la visita a hacer una exploración o un interrogatorio [a los pacientes] con el maestro”.

En el Hospital Juárez le tocó asistir a clases en los Bancos de Sangre y de Huesos, servicios de gran importancia porque en el hospital se

atendían heridos y “la mayoría de los pacientes presentaban lesiones múltiples” (Viesca, 2010: 115), por lo que los servicios quirúrgicos y de urgencias, haciendo énfasis en la traumatología, proporcionaban a los estudiantes la formación necesaria para atender fracturas, prevenir el tétanos, realizar cirugías urológicas y ortopédicas, así como la atención al paciente quemado, predominante en este hospital.

Por su parte, el Hospital General de México los formaba en los “servicios de medicina y cirugía, disponía de áreas para enfermos contagiosos y no contagiosos, para venéreo-sifilíticos” (Viesca, 2011: 164); asistían a los pabellones de ginecología y obstetricia, pediatría, patología externa e interna, otorrinolaringología, higiene privada y pública, gastroenterología, endocrinología, cardiología, nefrología, nutriología y radiología. De acuerdo con Clemente Robles, la ginecología y la obstetricia se contaban entre las especialidades de esa época, “la obstetricia estaba bien definida: era una rama de la medicina con un servicio completo” (1994: 152), suponemos que de esta especialización nació el interés de Carmen para dedicarse a esta rama de la medicina en su futura práctica profesional.

Los bancos de sangre y tejidos junto con los laboratorios incrementaron las labores de los estudiantes al ofrecerles los “elementos necesarios para una formación más práctica que les ayudaría en el desempeño de sus actividades profesionales” (Martínez, 2016: 93), con la consiguiente responsabilidad de cumplir con las materias clínicas impartidas en los hospitales.

Asimismo, estas generaciones de fines de los años cuarenta vivieron la transición en la terapéutica, de recetar fórmulas magistrales pasaron a prescribir los medicamentos de patente y aprendieron a aplicar la penicilina para evitar o controlar las infecciones; igualmente les correspondió la utilización del primer Cuadro Básico de Medicamentos elaborado en 1944 por el IMSS.

Los horarios de entrada entre 5:30 y 7:00 de la mañana y la distancia desde Polanco hasta las sedes hospitalarias, además de que sus maestros continuaban llamándola, incluso para asistirlos en cirugías, la llevaron a pensar en facilitarse la vida acortando el recorrido. Carmen se puso de acuerdo con unas compañeras y convenció al tío Marín para que les firmara como aval, con el fin de alquilar

“un departamento en [las calles de] Campeche e Insurgentes; ya nos quedaba más cerca del Hospital General”.

Los hospitales seleccionados para su instrucción clínica eran famosos por contar con excelentes profesores y “si se quería aprender a hacer las cosas bien era menester acercarse [a ellos]” (Rivero, 2015: 59); a algunos maestros ya los conocía porque la invitaban a su consultorio o a cirugías, y le recomendaron que adelantara asignaturas para que “saliera junto con el novio”, ya que cuando ingresó a la ENM conoció a un estudiante de segundo año que empezó a cortejarla: Manuel de Jesús Chacón Alfaro; iniciaron su noviazgo cuando ella estaba en segundo año y él ya tomaba materias clínicas.

El doctor Salvador González Herrejón estuvo en la Dirección de la ENM (1946-1951) durante el periodo en el que Carmen realizó sus estudios y autorizó, a petición de los profesores, la presentación de los exámenes correspondientes para que concluyera la carrera junto con la generación 1946, por lo que es considerada parte de ésta.

Gracias a esta concesión, Carmen pudo presentar asignaturas adelantadas y cursar una más fuera del Plan de Estudios: Clínica de Endocrinología, aunque no en todas obtuvo excelentes calificaciones y en algunas tuvo tropiezos, por ejemplo, las asignaturas de Obstetricia Teórica y de Medicina Preventiva e Higiene del Trabajo de quinto año las presentó en “extraordinario”, en tanto que Clínica de Obstetricia de sexto año la sustentó a “título de suficiencia”, con un promedio para la fase clínica de 8.518 más dos “pasa” para egresar con 8.652 de promedio general.

EL SERVICIO SOCIAL

Durante el servicio social, la Secretaría de Salubridad asignaba 200 pesos mensuales y un pequeño equipo a los médicos pasantes. Manuel y Carmen decidieron cumplir juntos esta función social, para lo cual se casaron el 15 de julio de 1951,³ antes de elegir sus plazas

3 Véase el acta de matrimonio en la Oficina del Registro Civil de Villahermosa, Tabasco, Libro 3, vol. 2, f. 227 r., acta 227.

y trasladarse al lugar en cuestión: Jalapa, Tabasco, el poblado más pequeño del estado, ubicado a 42 kilómetros de Villahermosa. En una superficie apenas mayor a los 640 kilómetros, rodeada por los ríos de la sierra, Teapa y San Cristóbal, varios arroyos y tres lagunas, los jalapanecos se dedican principalmente a la ganadería y a la agricultura (cereales y frutas), así como al comercio de artesanías; aquí permanecieron del 1 de noviembre de 1951 al 31 de marzo de 1952.

El traslado y la estancia en el sitio elegido le presentó nuevos retos

porque no había carretera [la construcción de la carretera Villahermosa-Jalapa concluyó en 1954], así que sí estaba duro y en el barquito, pues llegábamos. Era un pueblo no tan chico, tenía sus casas de cemento, ya bien hechas, aunque no era fácil salir de allí, porque el barco tenía determinados días para salir.

Para prestar sus servicios médicos alquilaron una casa junto al consultorio asignado; sin embargo, considerando que el instrumental era insuficiente, los aparatos inexistentes y las condiciones precarias, decidieron dar lo mejor de su capacitación, entrega y compromiso, por lo que ambos acordaron convivir y adaptarse a las costumbres y hábitos del pueblo. Por ejemplo, entre las memorias de Carmen está que “la venta de carne [se hacía] una vez a la semana a las 3-4 de la mañana, entonces Manuel se levantaba para estar con ellos en la compra de carne”.

Su práctica médica tuvo que ser amparada y promovida por su esposo, pues los pobladores estaban acostumbrados a ser atendidos por médicos hombres y “no había ninguna doctora, fui la primera en Jalapa [...] al principio llegaban y preguntaban por el doctor y Manuel les decía: es mi esposa y ella trabaja conmigo, así que vamos a trabajar juntos”. Es claro que fue una situación bastante difícil, hasta que se acostumbraron a verla en el consultorio, aunque era buscada principalmente por las mujeres que la recompensaban “con comida, llegaban con su platito o con su gallinita”, rememora esta desafiante mujer.

Cuando Manuel salía a las rancherías o a la ciudad de Villahermosa, ella se quedaba al frente del consultorio, porque no le permitía cabalgar; además de las consultas por afecciones del paludismo y gástricas, le tocó hacer apendicectomías y amigdalectomías, así como atender partos eutócicos y cesáreos. Sobre esto recuerda: “teníamos que dar anestesia, poner bloqueos y todo, como si hubiésemos sido médicos de tiempo atrás” y sin contar con los recursos instrumentales necesarios.

Junto con Manuel realizó cirugías mayores, como una cesárea cervical, una histerectomía subtotal por fibroma, la amputación en tercio inferior de fémur, y el tratamiento de herida que interesó la oreja, apófisis mastoides hasta la teca interna; entre las cirugías menores tuvo que efectuar dos debridaciones de abscesos (drenaje mediante incisión quirúrgica), uno de la región glútea y el otro mamario, así como la extirpación de un quiste gelatinoso de la tabaquera anatómica.

EL EXAMEN PROFESIONAL

Cuando finalizó el servicio social, la gente del pueblo intentó convencerla de que se quedara, ya se habían acostumbrado a ella y “no querían que me dieran ya la salida del servicio e hicieron un paro”, el profesor Ocaña Álvarez, presidente municipal, le entregó un reconocimiento al mérito y les ofreció un contrato y una casa para que se quedaran, pero conforme a los lineamientos académicos establecidos, al concluir su tiempo debían regresar a la Ciudad de México; sobre aquel periodo Carmen redactó su informe “Estudio sanitario del municipio de Jalapa, estado de Tabasco: Avitaminosis” (en esta época era habitual este tipo de títulos en los informes de servicio social), el cual le sirvió como tesis de titulación (Pérez, 1952).

Durante los trámites para la expedición del título, rememora Carmen que fue “a ver a la señora de servicios escolares, quien me pidió el acta de matrimonio porque debía aparecer [en los documentos] con el apellido de casada” (imagen 3). Carmen preparó el examen profesional para presentarlo el 21 de agosto de 1952 en el Salón de

Directores, respondiendo a dos sinodales los cuestionamientos sobre su tesis; posteriormente obtuvo la cédula profesional 38042 para ejercer como médico cirujano.

IMAGEN 3.

Título y cédula profesional



Fuente: Colección particular.

Vemos cómo Carmen no se dejó intimidar ante las presiones sociales e inició una nueva etapa para las mujeres mexicanas empleando lo que Certeau llama *estrategia* (2010: 42). Utilizó toda su fuerza de voluntad para apropiarse de una condición veladamente negada a las mujeres de mediados del siglo xx.

Carmen evoca que, en 1952, mientras transcurría su primer embarazo y el nacimiento de su hija Guadalupe, se dedicó a la práctica privada en “un consultorio que pusimos en la calle de Palma y Belisario Domínguez en el centro de la Ciudad de México, en un edificio que rentaba consultorios médicos”; después de ese evento familiar, ella y Manuel regresarían a Villahermosa a ejercer con plazas de médico general adscritas a la Secretaría de Salubridad. De esa experiencia ella conserva en la memoria que:

Allí era todo médico general, porque tenías que atender lo que fuera, sí teníamos muy buen lugar en Villahermosa. [Además] en la calle

de Aldama [núm. 18],⁴ enfrente del colegio de la señorita Armenia, pusimos el consultorio, en el centro. Queríamos poner un sanatorio y Manuel estaba yendo a hacer prácticas con el doctor Mayans,⁵ que era un cirujano bueno y trabajaba mucho [así que] pusimos un sanatorio en Atasta y allí estábamos muy contentos porque realmente estaba yendo la gente.

CONCLUSIÓN

La cotidianidad nos lleva a cumplir con los roles impuestos por la sociedad; sin embargo, durante la historia de la humanidad han aparecido personas, hombres y mujeres, que desafían ese mandato social y cultural, se niegan a realizar dichas actividades determinadas y a replicar ciertas actitudes y conductas establecidas de acuerdo con la norma de género, para lograr hacerse de un modo de vida distinto.

Gracias a este trabajo nos enteramos de los desafíos en la enseñanza y el ejercicio de la práctica sanadora a través del tiempo; presentamos las memorias de Carmen Pérez Contreras, quien se enfrentó a la negativa familiar y a la coacción social para estudiar Medicina, ya que la elección de una opción profesional diferente, en una época en la cual las mujeres eran consideradas todavía como seres débiles, merecedoras de tratamientos sociales especiales y que como estudiantes se les eximía de ciertas actividades escolares, como la asistencia a los cementerios para conseguir cadáveres o recibir un tratamiento distintivo por su condición de “casadas”, supimos de su personal contribución en el cambio de los paradigmas socioculturales para liberar a las mujeres de las limitaciones en la elección profesional.

Las jóvenes que, durante la primera mitad del siglo xx, decidieron estudiar y ejercer la Medicina, presentaron un enorme desafío a

4 En 1564, fueron trazadas las calles 5 de Mayo, Independencia, Narciso Sáenz, Aldama y Juárez, por lo que son consideradas las más antiguas de la ciudad.

5 Los doctores José Manuel y Rodolfo Mayans Victoria eran propietarios del Sanatorio Juchiman, ubicado en la calle 5 de mayo y considerado como el mejor equipado en el sureste. Funcionó de 1930 a 1979.

la estructura e ideología familiar y social. Ese reto las llevó al privilegio de trabajar fuera de casa como profesionistas, como es el caso de nuestra protagonista, quien es reconocida como la primera mujer que ejerció la Medicina en poblaciones acostumbradas a visitar al “señor doctor”, que rechazaban, en primera instancia, la atención de una mujer, pero ella salió airoso por su calidad humana y su amor a la disciplina que había estudiado.

Para finalizar, cabe recalcar que Carmen, durante su formación, tuvo que aprender a sobrellevar también las reglas no escritas de los alumnos de la ENM, a requerir la protección masculina para cumplir con sus deberes como médico pasante y a someterse a los designios sociales de ver su nombre de casada en su título profesional. Asimismo, enfrentó un ambiente coercitivo que la obligó a presentar exámenes de manera anticipada, repercutiendo en su promedio general de la licenciatura, y a cumplir con el servicio social ya casada, reflejándose, como se dijo líneas arriba, en los trámites para el examen, el título y la cédula profesional.

REFERENCIAS

- Camacho Morfín, Thelma (2006), “La historieta, mirilla de la vida cotidiana en la Ciudad de México (1904-1940)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana*, t. 5: *Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, México, El Colmex/FCE, pp. 49-82.
- Certeau, Michel de (2010), *La invención de lo cotidiano*, vol. 1: *Artes de hacer*, México, UIA.
- González Cruz Manjarrez, Maricela (2006), “Momentos y modelos en la vida diaria. El fotoperiodismo en algunas fotografías de la Ciudad de México, 1940-1960”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana*, t. 5: *Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, México, El Colmex/FCE, pp. 229-300.
- Greaves, Cecilia (2012), “El viraje conservador. La educación en la Ciudad de México 1940-1970”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal/El Colmex, pp. 407-456.

- Lagarde, Marcela (2012), *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*, México, Gobierno del Distrito Federal/Inmujeres.
- Lagarde, Marcela (1996), “La perspectiva de género”, en *idem*, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Horas y Horas, pp. 13-38.
- Martínez Barbosa, Xóchitl (2016), “Los planes de estudio de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus cambios en el siglo xx”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 87-107.
- Matute Aguirre, Álvaro (2006), “De la tecnología al orden doméstico en el México de la posguerra”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana*, t. 5: *Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, México, El Colmex/FCE, pp. 157-176.
- Meyer, Eugenia (1995), *Raoul Fournier. Médico humanista*, México, ANMM/UNAM.
- Ortiz Gaitán, Julieta (2006), “Casa, vestido y sustento. Cultura material en anuncios de la prensa ilustrada (1894-1939)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana*, t. 5: *Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, México, El Colmex/FCE, pp. 117-156.
- Pérez Contreras, Carmen (2016), entrevista realizada por Josefina Torres Galán y Mariblanca Ramos Rocha, Ciudad de México, 20 de febrero y 10 de abril.
- Pérez Contreras, Carmen (1952), “Estudio sanitario del municipio de Jalapa, estado de Tabasco: Avitaminosis”, informe de servicio social y tesis de licenciatura en Medicina, México, UNAM.
- Rivero Serrano, Octavio (2015), *Remembranzas y relatos*, México, UNAM.
- Robles, Clemente (1994), *Evocaciones. 1920-1980*, México, ANMM/IMSS.
- Torres-Septién, Valentina (2006), “Una familia de tantas. La celebración de las fiestas familiares católicas en México (1940-1960)”, en Aurelio de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana*, t. 5: *Siglo xx. La imagen, ¿espejo de la vida?*, vol. 2, México, El Colmex/FCE, pp. 171-206.
- Viesca Treviño, Carlos (2011), “Reflexiones acerca de los planes de estudio de la Facultad de Medicina en el siglo xx”, *Gaceta Médica de México*, vol. 147, pp. 162-166.
- Viesca Treviño, Carlos (2010), “El Hospital Juárez. Al fin Hospital General, 1948-1960”, en Adrián Rojas Dosal, Carlos Viesca Treviño y Octavio Rivero Serrano (coords.), *Historia del Hospital Juárez de México, 1847-2010*, México, UNAM, pp. 114-123.

Berta von Glümer, pionera en la formación de las educadoras en Veracruz (1918-1925)

Ana María del Socorro García García y Rocío Ochoa García

Este capítulo se centra en la experiencia profesional de la profesora Berta von Glümer (Chilpancingo, Guerrero, 1877-Ciudad de México, 1963), quien contribuyó al desarrollo de la educación de párvulos en México; asimismo, formó a un nutrido número de educadoras en Veracruz y en la capital del país. En un mundo de varones en el que los profesores sobresalían en el campo de la educación formal, tales como Enrique Pestalozzi, Friedrich Fröebel, Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo y Enrique Laubscher, es necesario rescatar el aporte de Berta von Glümer a la educación femenina e infantil, ya que organizó la Carrera de Educadoras en la Escuela Normal Veracruzana y, también, escribió innumerables cuentos y canciones para ser utilizados en la enseñanza de los niños y las niñas.

Las fuentes principales en que nos basamos para escribir este trabajo son los documentos hallados en el AHBENV y en el AHDGEPEV, ambos ubicados en Xalapa, Veracruz.

EL CONTEXTO SOCIAL, EDUCATIVO Y CULTURAL

En México, desde la Constitución de 1857, de inspiración liberal, ya se vislumbraba una sociedad de hombres y mujeres iguales ante la ley, donde la enseñanza era parte importante del cambio. Los artículos 1.º y 3.º consignaban: “que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales” y que “la enseñanza es libre” (Gobierno de México, 1857: 5), de tal forma que, aunque los

cambios no se aplicaron debido a la situación turbulenta del país, azotado por las constantes guerras intestinas, marcaron el rumbo liberal que la educación tendría en México.

Un poco más adelante, durante el gobierno de Benito Juárez, en 1861, se redactó la Ley de Instrucción Pública, que abarcaba primaria, secundaria, estudios preparatorios y profesionales. Dicha ley era de inspiración laica y, entre sus principales virtudes, se encuentra la creación de la Escuela Secundaria de Niñas, lo que significó un adelanto para la educación femenina (Villalpando, 2012: 212). Tiempo más tarde, durante la República Restaurada, en 1867, después de la caída de Maximiliano de Habsburgo, Benito Juárez encargó un proyecto para la reestructuración de la educación a su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Martínez de Castro, quien formó una comisión para redactarlo. La ley de 1867, entre otras cosas, reglamentaba que la educación primaria fuera laica, obligatoria y gratuita para los pobres y, también, “regulaba la instrucción secundaria en sus contenidos ampliándola a las mujeres” (Villalpando, 2012: 214). Dicha ley fue modificada junto con su reglamento en 1869, los cuales sirvieron de modelo para que la mayor parte de los estados “transformaran la estructura de sus sistemas educativos, sobre todo en lo referente a la obligatoriedad de la instrucción primaria” (Villalpando, 2012: 215).

Fue hasta la segunda etapa del Porfiriato, entre 1888 y 1908, con la participación del grupo de los científicos y su filosofía positivista, que los programas de salud y educación tuvieron un nuevo impulso, ya que la situación del país requería una educación más racional, científica y, por supuesto, positivista. Aunque, como era de esperarse, esta modernización educativa fue privilegio de las zonas urbanas, quedando en el abandono grandes territorios rurales donde ni la modernización, ni la educación llegaron. Una más de las desigualdades sociales que caracterizaron al Porfiriato (Loyo y Staples, 2011: 192-193), pese a que la Ley de Instrucción Obligatoria de 1888 señalaba que la educación debería ser laica, gratuita y obligatoria para todos, fue que sólo la disfrutó una pequeña parte de la población del país. Por ejemplo, en ese año “el analfabetismo afectaba a 80% de la población y el índice de asistencia a la escuela era de 41

en un millar” (Loyo y Staples, 2011: 204). A fines del Porfiriato, el índice de analfabetismo no disminuyó significativamente: “Más de 70% de la población no sabía leer ni escribir y el régimen fracasó en llevar la escuela a todo el pueblo, como anhelaban los educadores” (Loyo y Staples, 2011: 224).

Los dos Congresos de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891) celebrados en México estuvieron marcados por un tinte sexista, si entendemos el sexismo como la discriminación con base en el sexo de las personas. En ambos se fijó para las mujeres la enseñanza de conocimientos que les ayudarían a desempeñar mejor las “labores propias de su sexo”. Cabe señalar que “si bien las resoluciones de [los] congreso[s] no eran más que recomendaciones, varias de ellas fueron adoptadas por los estados” (Loyo y Staples, 2011: 207). Esto explica por qué, entre 1891 y 1906, en la entidad veracruzana, la mayor parte del estudiantado normalista de instrucción primaria superior opinaba que la educación femenina debía centrarse en el aprendizaje de aritmética, economía doméstica, arte culinario, bordado, corte y costura, lavado y planchado, moral, canto, patología infantil, higiene y medicina, y gimnasia ortopédica; para “desempeñar cumplidamente su misión de madres” y para “cumplir satisfactoriamente con su cometido de administradora[s]” del hogar, por supuesto. Tales son las palabras de Gildardo F. Avilés, extraídas de la disertación de su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, titulada “La instrucción de la mujer”.¹

Avilés agregó que, tratándose de una ciencia como la historia, sólo “deben aprende[r] aquella que presenta casos de mujeres célebres y ejemplos de madres virtuosas”.² Es claro que en esos años el pensamiento predominante de los miembros de ambos sexos consistía en que las niñas y las jovencitas debían aprender lo que estuviera al servicio de sus futuros hijos e hijas, esposos y hogares. De ese modo, se les educaba en el difícil arte de ser mujeres para otros y no

1 AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 7, leg. 1, exp. 4, ff. 18-24. El proceso de titulación incluía la redacción de una disertación, la cual era leída por un jurado y en algunos casos se le pedía al alumno que aclarara algunos aspectos de su texto (Zilli, 1961: 43-44).

2 AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, leg. 4, exp. 31, ff. 18-24.

para ellas mismas. Así se les socializaba en las aulas para aceptar sus roles de esposas y madres, sin cuestionar su “cautiverio”. Sobre el particular, Lagarde (1993) afirma que uno de los cautiverios de las mujeres es el matrimonio. A esto se añade que, por mucho tiempo, el modelo hegemónico de feminidad en México ha consistido en convencer a las chicas de que sus proyectos de vida deben centrarse en casarse y tener descendientes.

En este contexto, se entiende por qué en las disertaciones de estudiantes normalistas de Veracruz encontramos pocas muestras de descontento por el hecho de que a las niñas se les preparara únicamente para las labores “propias de su sexo”. Por ejemplo, Juan Suárez Peredo expresó en su disertación titulada “La mujer en el trabajo, en la escuela y en el hogar”, que las representantes del sexo femenino:

En sus trabajos habituales: la costura, lavado y planchado de ropa, etc., gana[n] tan miserables sueldos que sorprende que pueda[n] vivir de esos recursos y sólo se explica recordando su economía; ahora bien ¿no es de esperarse que al ver abierto delante de ella[s] un porvenir desahogado lo abrace[n] con gran entusiasmo?³

Resulta claro que las chicas recibían una educación insuficiente para salir adelante en la vida, pues únicamente las preparaba para ejercer oficios muy mal pagados y poco apreciados, en dado caso de que tuvieran la necesidad de trabajar y contribuir al gasto familiar. Sólo se les capacitaba para realizar actividades del ámbito doméstico y privado.

Por lo general, los estudiantes normalistas de ambos sexos opinaban que no se les debía enseñar ciencias a las niñas, al menos no las que no les servirían en su vida cotidiana y para usarlas prácticamente en sus roles de esposas y madres. No se pensaba que ellas podrían convertirse en profesionistas, excepto en el campo de la docencia que era muy mal pagada para las mujeres. Para ilustrar este comentario se cuenta con los casos de dos maestras veracruzanas:

3 AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, leg. 4, ff. 13-18.

Margarita Olivo Lara y María Ester Rodríguez, contemporáneas de Berta von Glümer, por lo cual lo que ellas experimentaron no le era ajeno a nuestra profesora.

Margarita Olivo Lara se vio obligada a abandonar varias veces su trabajo de maestra, bien por no recibir puntualmente su salario o porque no le pagaban lo que le habían prometido inicialmente (Lara, 2018); además, su sueldo era menor con respecto al que recibían los profesores varones. La maestra María Ester Rodríguez, promotora de escuelas de artes y oficios en los estados de Veracruz y Puebla, entre 1926 y 1929, solicitó a las autoridades educativas que le pagaran sueldos atrasados y gastos de viáticos, pero “sus súplicas [...] fueron ignoradas” por varios años (Herrera y García, 2017: 169).

Si bien dedicarse a la docencia era una actividad aceptada para las mujeres, al menos por una parte de la sociedad de aquellos tiempos, no a todas les resultaba fácil ejercer su profesión, porque era muy mal visto que anduvieran solas por las calles y sin chaperona. Por ello, algunas profesoras acondicionaban un cuarto en sus casas como aula y recibían ahí a sus estudiantes. La mentalidad presente en situaciones como éstas es muy a tono con el orden de género, el cual señala el deber ser de las personas de acuerdo con su sexo. Aquí es necesario señalar que el género remite a la construcción cultural de lo masculino y lo femenino, a la relación entre los sexos y los roles que corresponden a cada uno (Lamas, 1995). Tales roles también explican la práctica de reservar el espacio privado para las mujeres y el público para los varones. Se entiende así que se criticara duramente a aquellas que salían de sus casas, aunque fuera por motivos de trabajo.

Ya en tiempos de la Revolución Mexicana, dos de los principales problemas de la nación eran la repartición de la tierra y conseguir que la educación fuera moderna, integradora y tuviera acceso a ella la mayor parte de la población. Cabe señalar que los gobiernos posrevolucionarios tenían por objetivo que la educación fuera laica, gratuita y obligatoria, y como tal quedó asentado en la Constitución de 1917. En esta época las escuelas eran inestables en su permanencia y tenían carencias de personal, mobiliario y material didáctico; eran tiempos difíciles (Loyo, 2011: 229-231). Muestra de ello fue

que algunas docentes no contaran con un espacio apropiado para impartir sus clases, como en el caso de Berta von Glümer.

En los años veinte tuvo lugar la reconstrucción del país tras la Revolución. Para Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, “el impulso a la educación escolar era fundamental en la formación de una nación unificada y moderna” (Loyo, 2011: 240). José Vasconcelos, quien estaba en el terreno de la cultura y la educación desde 1914, fue nombrado secretario de Educación Pública en 1921. Como tal, se ocupó en desarrollar un modelo educativo que incluyera a la mayoría de la población del país y llegara hasta los rincones más apartados.

LA INFLUENCIA DE FRIEDRICH FRÖEBEL EN VERACRUZ Y EN BERTA VON GLÜMER

En México se conocieron las ideas y métodos de Fröebel a través de algunos hombres y mujeres que estudiaron en Estados Unidos, donde se enseñaba el método fröebeliano. Berta von Glümer fue una de esas estudiantes. La experiencia que adquirió en Nueva York y Chicago influyó para que los primeros jardines de niños que funcionaron en México tuvieran los fundamentos pedagógicos de las escuelas estadounidenses, en las cuales las ideas y los métodos del pedagogo alemán eran muy apreciados.

Friedrich Fröebel, considerado el teórico de la infancia y el creador del kindergarten (del alemán *kind*, niño; *garten*, jardín), fue influido por la pedagogía de Pestalozzi, con el cual trabajó durante un tiempo. El modelo fröebeliano propone al juego como procedimiento metodológico, con materiales específicos cuya finalidad es transmitir el conocimiento y que denomina dones o regalos. Éstos se constituyen por una serie de juguetes y actividades graduados; es decir, dicho modelo concibe la educación como un juego al sugerir que se debía:

observar, estudiar y trabajar con la naturaleza, incluyendo la vida vegetal, animal y los objetos sin vida, para que [las y los estudiantes]

obtenga[n] un claro entendimiento de las formas siempre cambiantes de la vida sobre la Tierra, así como las leyes de la naturaleza inorgánica (Vallejo, 2009: 200).

En Veracruz, fue Enrique Laubscher, discípulo de Fröebel, quien fundó, en 1883, un kindergarten que se llamó Esperanza, aunque tuvo una vida efímera. Después Laubscher se trasladó a Alvarado, donde dejó huella. Ahí se interesó en dar a conocer los “dones” (*gifts*) como parte de la doctrina didáctica de su maestro, la cual proponía que los niños debieran de llevar a cabo sus actividades por medio de material didáctico especial. Con éste educaba, enseñaba y hacía “dichoso al parvulito, llenando provechosamente los momentos de su vida” (Ruiz, 1986: 83-84).

Los dones que forman la serie son 12: primero, la pelota; segundo, seis pelotas; tercero, la esfera, el cilindro y el cubo; cuarto, el cubo dividido en ocho cubos; quinto, el cubo dividido en ladrillos; sexto, los palitos; séptimo, las latas; octavo, los anillos; noveno, papeles para doblar y pegar; décimo, papel para cortar y recortar; undécimo, material para tejer y picar, y duodécimo, útiles para dibujar e iluminar (Ruiz, 1986: 247-250).

El 4 de octubre de 1915, el gobernador de Veracruz, Cándido Aguilar, promulgó la Ley de Educación Popular, en la cual argumentó que la educación del pueblo era la base sobre la que descansaba el bienestar social, y que esta ley fue elaborada “de acuerdo con las modernas teorías pedagógicas” (Hermida, 1992: 11). Con esta iniciativa, su gobierno tomaba en cuenta a los profesores, tanto del sexo masculino como femenino, quienes a pesar de los servicios que prestaban a la patria estaban condenados a una vida de miseria y humillaciones (Hermida, 1992: 12). El capítulo primero de dicha ley, artículo 4.º, señala que la educación popular comprende la educación de párvulos, y establece que se imparta en jardines de niños. Las clases durarían tres horas y las materias serían los “dones de Fröebel, conversaciones, cuentos e historietas, canto, juegos, bailables y ejercicios de respiración, ocupaciones y trabajos manuales en relación con sus ocupaciones” (Hermida, 1992: 23).

Al amparo de tal norma se creó el primer jardín de niños en el puerto de Veracruz, en el mes de mayo de 1915. En el documento de su creación se especifica que quedaría bajo la dirección de Rosaura Zapata. Se estableció en el edificio ocupado por la escuela municipal Josefa Ortiz de Domínguez, donde se recibieron niños y niñas, de cuatro a seis años. Los requisitos para su admisión eran estar vacunados y presentar un certificado médico de no padecer enfermedad contagiosa.

Cabe señalar que el hecho de que la dirección de los jardines de niños estuviera a cargo de una profesora y no de un profesor varón se debía a que se consideraba que eran las mujeres, tanto las madres como las profesoras, las primeras educadoras de los hijos de la nación, futuros ciudadanos mexicanos. Estas mujeres eran las encargadas de enseñarles los valores cívicos desde pequeñitos para hacer de ellos personas intachables en el futuro. Afirmamos esto porque en el jardín de niños Juan de Dios Peza, uno de los temas de enseñanza para el tercer grado era “el trabajo de la casa, el de la escuela, y el papel del niño en ambos. El placer de cooperar y ayudar, visitas a otros niños, amabilidad”.⁴ A través de los temas abordados diariamente, las educadoras inculcaban valores humanitarios a sus estudiantes.

En este contexto se entiende por qué Fröebel “puso las escuelas de párvulos bajo la dirección” de las mujeres (Ruiz, 1986: 246). En la época en que él vivió (y por mucho tiempo después) se ha pensado que las mujeres tienen “sentimientos e instintos maternales que cualquier niño puede despertar. En general, los niños tienen asegurada la benevolencia, la ternura y la abnegación de la mujer, sentimientos los más adecuados para la educación de la primera infancia” (Ruiz, 1986: 246). Esta mentalidad explica la feminización de la carrera de educadoras en la Escuela Normal Veracruzana, la que es evidente en los registros que se tienen en el AHBENV, pues para el periodo 1923-1955, las jóvenes tituladas como educadoras de párvulos sumaron 279, sin embargo, ningún varón estudió tal carrera.

Las ideas que prevalecían en esa época señalan a las jovencitas como poseedoras de ciertas cualidades “naturales” que las hacían

4 AHDGEPEV, exp. 0371, f. 153.

idóneas para educar a las y los pequeños. Tales estereotipos han prevalecido por siglos y se consideran innatos, cuando la realidad es que son aprendidos. Aprendemos a ser mujeres, también a ser hombres, y a comportarnos como tales. Son los elementos de la feminidad y la masculinidad hegemónicas los que permiten explicar los estereotipos de género y las identidades. A su vez, posibilitan entender, en parte, la distribución de los espacios público y privado, para los varones y las mujeres, respectivamente. Cabe señalar que no todas las mujeres se identifican con las características que se señalan para el sexo femenino y tampoco todos los varones con las que se les imponen como parte del sexo masculino, esto porque la feminidad y la masculinidad son construcciones culturales y no aspectos invariables de la “naturaleza” humana.

Como ejemplo de la influencia de Friedrich Fröebel en la educación normalista de Veracruz, específicamente en la carrera de educadoras, tenemos que el Plan de Estudios del curso de Pedagogía de Párvulos, que Berta von Glümer elaboró en 1921 para la Escuela Normal Veracruzana, contiene como primer punto a estudiar en el rubro de las materias teóricas, la Filosofía de Fröebel, específicamente los Juegos de la Madre. Otras materias eran Dones y Ocupaciones —sabemos que los dones son una propuesta fröebeliana—, y en la materia Historia de la Pedagogía probablemente se estudiaba la contribución de Fröebel a la ciencia de la enseñanza. Las materias teóricas eran Teoría y Práctica del Jardín de Niños, además de Cuentos y Narraciones Diversas, y las materias prácticas eran Juegos, Marchas y Ritmos; Canciones y Dibujo; Educación Manual y Música Instrumental (piano).⁵

En el contenido de los Juegos de la Madre claramente se señala lo siguiente:

En el estudio de este libro, que presenta en forma concreta los principales elementos de la filosofía de Fröebel, contenida en la “Educación del hombre”, se encuentra el punto de partida del sistema educativo de los jardines de niños.

5 AHDGEPEV, exp. 0371, f. 20.

Se estudiarán a fondo los grupos de juegos y se escribirán temas sobre cada uno, poniendo en relieve su valor educativo y su aplicación al jardín de niños.⁶

Es clara la influencia de Fröebel en Berta, ¿podría ser de otra forma? Fue en Estados Unidos donde se preparó en lo referente a los kindergarten, sus estudios en universidades vanguardistas se reflejan en sus propuestas. ¿Acaso era esto negativo? Ahora podríamos contestar que no, ya que lo que se pretendía era crear un moderno sistema educativo nacional. Fue por ello que Justo Sierra la envió a estudiar al vecino país del norte. No obstante, en aquellos tiempos, en México, junto a las ideas de modernidad también estaban las del nacionalismo, por lo que no resulta extraño que se acuse a Von Glümer de antinacionalista. Fue el director de la Escuela Normal Veracruzana quien lo expresó en palabras que ella misma transcribe en carta dirigida al director general de Educación, profesor Rafael Valenzuela, fechada el 8 de septiembre de 1924, en la cual muestra su inconformidad y profundo enojo ante tal acusación.

Estoy tan lejos como es posible estarlo, de convenir con el señor Gómez en que nada es posible hacer para encarrilar la Escuela Normal en una vía mejor en que ser “buena”, consiste en permitir a todo el mundo haga lo que guste; en que el reglamento no sea sujetarse así; en que no me toca a mí injerencia alguna en la disciplina más elemental, en lo que se refiere a los varones; y por último, tampoco convengo en que la disciplina “que yo he pretendido imponer en la escuela sea rigurosa e importada sin adaptación alguna de las escuelas anglosajonas” donde yo me he educado. Nada de eso creo, repito.⁷

En Veracruz, las ideas y planes de educación y proyectos de nación de los gobernantes y de ciertos miembros del profesorado iban por un lado, y las ideas y planes de educación de algunas autoridades educativas, por otro. O probablemente ciertos directivos de plante-

6 *Loc. cit.*

7 *Ibid.*, f. 573.

les no estaban al tanto de las leyes aprobadas en materia educativa. Señalamos esto porque desde 1915, durante el Congreso Pedagógico realizado en Veracruz, se acordó que la educación de párvulos debía seguir el método de Fröebel y promover el desarrollo integral del niño, conforme al capítulo I del artículo 4.º de la Ley de Educación Popular (Hermida, 1992); no obstante, en 1924 el director de la Escuela Normal Veracruzana desconocía tal acuerdo.

Desde nuestra perspectiva, seguir las teorías y los métodos de Fröebel en la educación de la infancia o adaptar la forma de organización y funcionamiento del kindergarten estadounidense al mexicano no impedía el fomento del nacionalismo en la niñez. De acuerdo con el programa que regía las actividades del jardín de niños Juan de Dios Peza se revisaban: “los colores simbólicos de nuestra bandera”; “emblemas tricolores para el día 5 [de mayo], un día de fiesta para todos los mexicanos” y “el día del Sr. Cura Hidalgo”.⁸ Asimismo, en los Juegos de la Madre, las futuras educadoras aprendían a enseñar los cantos que aludían a “ocasiones especiales, como navidad, año nuevo, cumpleaños, fiestas patrias y aniversarios” y “el himno nacional mexicano”.⁹ Entre la lista de materiales didácticos a usar en la enseñanza estaban “retratos de héroes mexicanos”.¹⁰ Es obvio que se fomentaba el nacionalismo en las aulas del jardín de niños; se les enseñaba a amar a la patria, a los héroes nacionales y a los símbolos patrios desde los cuatro años.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE BERTA VON GLÜMER

En 1907, el secretario de Instrucción, Justo Sierra, hizo posible que Berta viajara a Estados Unidos y realizara una estancia en la Universidad de Columbia, en Nueva York, para conocer el funcionamiento de las normales para educadoras, tenía 30 años. Allá ingresó a la Escuela Normal Fröebel y obtuvo mención honorífica. Poco tiempo

8 *Ibid.*, ff. 153-157.

9 *Loc. cit.*

10 *Loc. cit.*

después se matriculó en el Teacher College de Chicago. En estas universidades estadounidenses estudió la metodología y la música del kindergarten, además de dibujo, gimnasia y deportes.

El trabajo de Berta en la Escuela Normal Veracruzana, en la carrera de educadoras, inició en agosto de 1918, con la cátedra de Pedagogía de Párvulos con sueldo de 100 pesos mensuales.¹¹ Tenía ya 41 años. Los otros cursos que también impartió en esta institución fueron Educación Social, Piano y Cultura Física. En la misma fecha recibió el nombramiento de subdirectora del puerigardo Juan de Dios Peza, con sueldo de 150 pesos mensuales.¹²

No fue fácil su paso por la educación infantil. Al parecer, a las autoridades educativas de esos años no les interesaba mantener la escuela por la que se esforzaba Berta. En el presupuesto del erario tal gasto no estaba contemplado. Recordemos que “en el Distrito Federal y casi en todo el país, la educación pasó de nuevo a los municipios [...] Pronto fue evidente la incapacidad de los municipios para sufragarla” (Loyo, 2011: 236); la Ley de Secretarías de Estado, del 13 de abril de 1917, ratificó tal precepto.

En tal contexto, se entiende por qué en 1920, pese a las solicitudes de la profesora, no existía aún un espacio adecuado para los pequeños del jardín de niños. Las autoridades educativas argumentaban que no era posible otorgarle “algún tipo de subsidio, ya que no existe partida en el erario público para este gasto”,¹³ por lo que su solicitud de recursos para el pago de la casa-habitación quedaba sin efecto. Una lectura que se puede hacer de esta situación es que la educación de los pequeños no importaba, porque probablemente existía la idea de que en sus primeros años eran las madres las encargadas de su educación. Educar a los párvulos, de ambos sexos, se consideraba una tarea femenina. El mismo Fröebel sostenía, como señala Vilchis, que “la primera educadora del niño e[ra] la madre” (Vilchis, 2012: 16). Y qué personas más parecidas a las madres que unas jovencitas que, de acuerdo con el modelo de feminidad de esa

11 *Ibid.*, f. 135.

12 *Ibid.*, f. 97.

13 *Ibid.*, f. 60.

época, debían ser: cariñosas, sensibles, amorosas, pacientes y dulces, entre otras cualidades supuestamente femeninas.

Fue en 1921 cuando el gobernador del estado autorizó el arrendamiento de la casa que ella propuso para el jardín de niños. Su escuela de párvulos se mantuvo itinerante por un buen tiempo hasta que la ubicaron en el edificio de la Escuela Normal Veracruzana. A esto agregamos que el 18 de noviembre de 1921 el gobernador autorizó un giro postal de 262.25 pesos a la Milton Bradley Company, en Nueva York, para el pago de los útiles de los jardines de niños, entre éstos algunos libros.¹⁴ En marzo de 1922, por fin, se compró una casa para el kindergarten. Las fuentes consultadas indican que en ese mismo mes y año ya existían jardines de niños en la cercana población de Coatepec, Veracruz.

Berta también se caracterizó por su sensibilidad ante los problemas de las estudiantes y procuró que terminaran sus estudios. Situaciones parecidas se le presentaron cuando éstas no podían avanzar en una materia escolar, como en el aprendizaje de piano, o presentaban sus solicitudes de baja de la escuela. Frente a ello, Von Glümer echaba mano de sus recursos, principalmente el de convencimiento, o bien, ella misma ofrecía una especie de regularización, ya que en el curso de Música Instrumental sólo se contaba con un piano. Ello con la intención de que no se presentara la deserción escolar de las jóvenes o tuvieran malas notas.

Los datos encontrados muestran que algunas estudiantes no podían presentar su examen profesional hasta que aprobaran las asignaturas del curso de Pedagogía de Párvulos. Especialmente la clase de Música representaba serios problemas; así lo experimentaron las señoritas Melgarejo, Hernández, Rechy y Tiburcio, mientras que para otras, como Virginia Aguilar y Esperanza Osorio, dicha materia no les significó un obstáculo insalvable, porque aprobaron sin problemas.¹⁵

Una situación difícil en la cual Berta empleó su capacidad de convencimiento y expresó su delicada sensibilidad para con los pro-

14 *Ibid.*, f. 216.

15 *Ibid.*, ff. 162-163.

blemas de las alumnas es la siguiente. El director de la Normal señaló que dos estudiantes, Mariana Ochoa y Carolina Licon, no se habían presentado al curso de Pedagogía de Párvulos y habían “desobedecido” sus órdenes. Por tal motivo, la Dirección General de Educación solicitó al director de la Normal que les hiciera un “extrañamiento” a las dos señoritas y se les obligara a cumplir el curso, ya que insistían en separarse del mismo. Cabe señalar que existía una especie de norma o acuerdo relativo a que las alumnas que se inscribieran para ser educadoras de párvulos debían terminar el curso y ninguna podría darse de baja o faltar a sus cátedras.¹⁶ Llama la atención que no se refiera ningún caso de excepción en lo que a esto se refiere. Al parecer, ni enfermedad alguna u otra situación grave era motivo suficiente ni justificante para que las alumnas desertaran del curso; nos parece éste un sistema muy similar al que se les impone a los soldados de cualquier ejército.¹⁷

Frente a este discurso frío, rígido y autoritario, propio de algunos varones, Berta mostró una actitud sensible y usó un lenguaje que expresa su comprensión, ternura, cariño y sentimiento maternal, el cual se esperaba fuera propio de las profesoras de párvulos, pero también de las madres y las mujeres en general, de acuerdo con los estereotipos de género de esa época. La profesora les escribe a ambas una carta, fechada el 5 de julio de 1921, que nos permite comparar el discurso masculino con el lenguaje femenino. En primer lugar, se refiere a ellas como “muchachitas mías” y expresa que entiende “los motivos muy particulares”, “razones muy poderosas”,¹⁸ que tuvieron para desistir del curso mencionado, pero, al mismo tiempo, las llamó a la reflexión acerca de la fortaleza de las mujeres:

¿Hay acaso obstáculos invencibles para los seres jóvenes, capaces de todas las luchas y dueños de todo el vigor y la esperanza que es herencia legítima de la juventud de la raza? ¿Por qué no han aplicado

16 *Ibid.*, ff. 170, 207, 210, 212 y 234.

17 Cabe señalar que, finalmente, el responsable de la Dirección General de Educación envió un oficio al director de la Escuela Normal para autorizar la baja de dichas alumnas del curso Pedagogía de Párvulos. *Ibid.*, f. 218.

18 *Ibid.*, f. 170.

ustedes a los problemas de su propia existencia las alentadoras enseñanzas que han recogido de mis lecciones? ¿Por qué se dejan dominar por los obstáculos en vez de reconcentrar sus energías y combatirlos victoriosamente? ¿Por qué hoy dan ustedes al señor director de la Escuela Normal y a mí una prueba de su poca confianza en sí mismas y en sus amigos?¹⁹

Si bien las alumnas no lo muestran en su solicitud de baja, Berta señala en su discurso que las mujeres pueden ser fuertes, decididas, disciplinadas y constantes en el logro de sus objetivos cuando se lo proponen. Es probable que sus enseñanzas incluyeran la descripción de esas cualidades, que pueden poseer todas las personas, incluidas las mujeres. Seguramente a ello se refiere cuando menciona “las alentadoras enseñanzas que han recogido de mis lecciones”. Sin duda, predicaba con el ejemplo; recordemos que por motivos de estudio vivió en dos ciudades estadounidenses y convivió con hombres y mujeres, estudiantes y profesionistas, con mentalidad diferente a la mexicana. El velado señalamiento a la fortaleza femenina indica que muy probablemente estuvo en contacto con personas que tenían ideas feministas, tanto en México como en el vecino país del norte.

En la segunda mitad del siglo XIX, en Estados Unidos ya se conocían los preceptos del feminismo de la primera ola, que luchaba por la igualdad de derechos de las mujeres con respecto a los de los hombres, como el voto femenino que defendían las sufragistas y el derecho a la educación. La estancia de Von Glümer en aquel país se remonta a las dos primeras décadas del siglo XX, por lo que es obvio que conoció de cerca y directamente la mentalidad feminista estadounidense y europea de la época. De acuerdo con Wilbert Pinto es

en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, [que las] mujeres de Inglaterra, Portugal, Suecia, Francia, Italia, Alemania y Estados Unidos, se dan a la lucha por los derechos sociales, civiles, económicos y educativos. Es en este contexto cuando el movimiento propiamente feminista inicia su fortalecimiento con el surgimiento y desempeño de

19 *Loc. cit.*

las sufragistas y la incorporación de jóvenes mujeres solteras de clase media a las universidades y sectores laborales que eran coto masculino (2003: 32-33).

Ana Lau señala que, en México, el periódico *Violetas del Anáhuac* (el cual circuló entre 1846-1896) planteaba el problema del sufragio femenino, de la igualdad de derechos para ambos sexos y se abogaba por la instrucción formal de las mujeres (Lau, 1995: 86). Estos asuntos siguieron siendo parte de la agenda feminista alrededor de 1910. Gisela Espinosa y Ana Lau Jaiven mencionan que por esos años las demandas y propuestas del movimiento feminista incluían el derecho al voto femenino y “el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas; por la equidad en el acceso a la educación y al mercado de trabajo; por recibir salario igual por trabajo igual” (2011: 9), entre otras reivindicaciones.

No hay duda de que Berta fue una mujer autónoma que conocía los objetivos del movimiento feminista y probablemente estuvo de acuerdo con sus demandas y propuestas. Sus decisiones y acciones son muestra de su autonomía al estudiar en el extranjero por varios años; trabajar en un medio dominado por varones, e intentar con ahínco mejorar la disciplina del estudiantado y profesorado de la Normal Veracruzana, aunque no lo consiguió, pues la sociedad patriarcal de aquellos tiempos se regía por los preceptos del orden de género.

De este orden dependen el tipo de relaciones sociales que se establecen, los procesos que subyacen en la base de la división del trabajo y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Tal estructura determina las prácticas sociales, pero, a la vez, se origina en ellas; tiene su razón de ser en un complejo sistema de representaciones sobre lo masculino y lo femenino que, al eliminar las semejanzas naturales entre las personas, producen la diferencia sexual y, más particularmente, la desigualdad social. Es una unidad que promueve la desigualdad entre hombres y mujeres, y está siempre en permanente construcción, de ahí su carácter histórico (Connel, 1987).

Para concluir este apartado podemos señalar que en sociedades patriarcales regidas por el orden de género, los varones procuran

dominar y controlar el espacio público y mostrar su jerarquía y poder con respecto a las mujeres, coartando su autonomía y obstaculizando cualquier muestra de capacidad de agencia por parte de ellas. ¿No es esto lo que nos ejemplifica la actitud y comportamiento del director de la Escuela Normal Veracruzana ante los intentos de Berta de disciplinar a los estudiantes varones? Obviamente sí.

ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

Los estereotipos abarcan un amplio conjunto de creencias sociales y tienen una importante función en la construcción de la identidad social. Se vinculan con los prejuicios y la discriminación. Son creencias populares basadas en los atributos que caracterizan a un grupo social (las mujeres, los hombres, los franceses), sobre las que existe un acuerdo común y básico (González, 1999: 79). Los prejuicios son el conjunto de creencias y juicios de carácter negativo con relación a un grupo social. Se considera que son fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias, y por ende están constituidos por estereotipos; es decir, los estereotipos serían el componente cognitivo (creencia, juicio) de los prejuicios, que tienen carácter negativo. Si bien existe una relación estrecha entre estereotipos negativos y prejuicios, algunos estereotipos no están asociados a prejuicios. Ejemplo de estereotipos positivos son la sensibilidad y la dulzura atribuida a las mujeres o la abnegación de padres y madres al cuidar a sus hijos (González, 1999: 79-80). En ciertas ocasiones un estereotipo positivo asociado a una categoría social implica un reconocimiento dañino y prejuicioso. Por ello, al considerar a las mujeres como seres débiles, delicados y sensibles, entre otras características, la sociedad reacciona negándoles derechos y oportunidades (González, 1999: 80). De esta manera, a través del tiempo, los estereotipos de género con que se ha socializado a las mujeres las han perjudicado, lo cual es una muestra de que ciertos estereotipos de género contribuyen a perpetuar su posición de inferioridad (Uribe *et al.*, 2008: 1).

A Berta von Glümer se le discriminó en el campo laboral educativo en el que se desenvolvía por ser mujer y considerar que, por ello,

no podía intervenir en la disciplina de los estudiantes varones de la Normal Veracruzana, aunque fuera subdirectora de esa escuela. Se dudó de su capacidad y fortaleza para ello. También se cuestionó su autoridad a tal punto que renunció a su cargo en 1925. Se retoma la carta dirigida al director general de Educación el 8 de septiembre de 1924. En ella refiere “las condiciones que prevalecen en la Escuela Normal”, a las cuales

Justa y cabalmente he dirigido mis esfuerzos a cambiarlas poco a poco, lenta pero segurísimamente convencida, de qué es lo que debía hacer. Por otra parte, asistir impasible al espectáculo de la escuela en desorden; aceptar complaciente y *débil* cuanto surja de ese desorden y recibir al mismo tiempo los honorarios de subdirectora y maestra, son cosas que no están en mi naturaleza hacer. Quizá Ud. sepa tan bien como yo cuán gozosa y eficaz es mi cooperación siempre en la obra de educación de la juventud, mi concepto del deber será tal vez erróneo, pero en todo caso, es para mí el único verdadero y tiene que normar mi conducta mientras yo viva. En vista de esta exposición y circunstancia, y segura de que sería un extremo desventajoso para mí prolongarla [...] ruego a Ud. [...] indicarme qué forma le parece a Ud. conveniente formule yo [...] mi intención de separarme de la Escuela Normal.²⁰

Berta señala que no era débil, como se creía eran las mujeres; que trató de tomar acciones para mejorar el desorden que imperaba en la Normal, y que no fueron bien recibidas por el director, ni algunos profesores, quienes no le permitieron intervenir como subdirectora. Así, la estrategia que eligió en un medio hostil a ella fue renunciar. En un mundo de varones difícilmente pueden las mujeres cambiar algo, porque no se los permiten, lo cual es un ejemplo de sexismo en el ámbito laboral.

Las tensiones que se sucedieron entre el director de la Escuela Normal Veracruzana y Berta von Glümer como subdirectora de dicha institución remiten al fenómeno denominado “controversias entre las pedagogías” por Jennifer Gore (1996), quien, ante su prác-

20 *Ibid.*, f. 573. Las cursivas son de las autoras.

tica docente, se ha cuestionado la homogeneidad de la “pedagogía radical”. Sus reflexiones le han llevado a proponer que, al interior de los discursos que se reclaman emancipadores, hay tensiones debido a las relaciones de poder. El caso aquí revisado muestra contradicciones entre quienes se reclaman como renovadores y reformadores, porque hay una discusión sobre quién debe o puede dirigir el proceso de cambio en la formación de los maestros veracruzanos alrededor de 1920. También muestra la influencia dominante de los varones en una sociocultura patriarcal.

SUS DOTES ARTÍSTICAS

La profesora Von Glümer, además de dedicar buena parte de su tiempo y esfuerzos a la concreción del proyecto de poner en marcha el jardín de niños en Xalapa, Veracruz, fue autora de al menos 100 cuentos y 100 canciones, algunos de los cuales quedaron recopilados en *Colecciones de cuentos y canciones para los niños*.²¹ En ellos muestra sus ideas sobre cómo debían ser educados los pequeños de ambos sexos. Sus productos artísticos constituían una herramienta didáctica para sus clases, los cuales ya habían sido propuestos por Fröebel años atrás (“Bertha von Glümer”, s. d.). Compiló y organizó una colección de *Cuentos de navidad* que fue publicada en 1930; en 1932, tradujo del inglés la *Autobiografía* de Federico Fröebel; dos años después, en 1934, junto con Dolores Coria escribió sus *Rimas y juegos digitales para el hogar, el kindergarten y la escuela primaria*. Posteriormente, en la década de los sesenta, la casa editorial de Emilio Wirth le imprimió su libro *A la luz de mi lámpara* (1961), sus *Apuntes de literatura infantil* (1963a) y los *Apuntes de técnica del kindergarten* (1963b).

Sus creaciones literarias se inscriben en la tradición de las escritoras mexicanas que le antecedieron en el siglo XIX. Particularmente de aquellas que se comprometieron con la emancipación de sus congéneres por medio de la educación. Sus cuentos y canciones muestran

21 *Ibid.*, f. 58.

su compromiso con la enseñanza y sus inquietudes pedagógicas, que compartió con la maestra Dolores Correa Zapata, quien con sus poemas inspiró a sus lectoras a luchar por la superación intelectual de las mujeres apoyadas en la educación (Alvarado, 2009).

CONCLUSIONES

Las mujeres han sido piezas clave en la construcción y consolidación del proyecto de educación nacional de México. A pesar de sus invaluable servicios y apoyos a la nación y al moderno sistema educativo, buena parte de la sociedad no sólo no reconoció esto, sino que obstaculizaba su labor, debido a los prejuicios y estereotipos de género que no les permitían aceptar que laboraran en el espacio público y sobresalieran en él.

Rescatar la experiencia educativa-laboral de la profesora Berta von Glümer permite comprender el papel de las mujeres en los terrenos de la educación en el estado de Veracruz, en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX, en un mundo regido por los varones. Y más aún, hace posible valorar su importante contribución como formadora de educadoras de la niñez mexicana, ya que innovó los contenidos y la forma de enseñar en espacios importantes como la Escuela Normal Veracruzana, lo mismo que en otros espacios educativos del país.

REFERENCIAS

- Alvarado, Lourdes (2009), “Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1269-1296.
- “Bertha von Glümer” (s. d.), en *Historia de la educación*, <<http://historiageneraldelaeducacion.blogspot.mx/2010/03/bertha-von-Glümer.html>>, consultado el 12 de noviembre, 2017 (entrada de blog).
- Connel, Raewyn (1987), *Gender and power. Society, the person and sexual politics*, Stanford, Stanford University Press.

- Espinosa, Gisela y Ana Lau Jaiven (coords.) (2011), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México, 1910-2010*, México, UAM-Xochimilco/Itaca/Conacyt/Ecosur.
- Fröebel, Federico (1932), *Autobiografía*, trad. Berta von Glümer, México, Imprenta Mundial Miravalle.
- Glümer, Bertha von (1963a), *Apuntes de literatura infantil*, Puebla, Editorial de Emilio Wirth.
- Glümer, Bertha von (1963b), *Apuntes de técnica del kindergarten*, Puebla, Editorial de Emilio Wirth.
- Glümer, Bertha von (1961), *A la luz de mi lámpara*, Puebla, Editorial de Emilio Wirth.
- Glümer, Bertha von (1930), *Cuentos de navidad*, México, Imprenta de Patricio Sáenz.
- Glümer, Bertha von y Dolores Coria (1934), *Rimas y juegos digitales para el hogar, el kindergarten y la escuela primaria*, México, Imprenta de Patricio Sáenz.
- Gobierno de México (1857), Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, Sancionada y Jurada por el Congreso General Constituyente, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1857.pdf?fbclid=IwAR3ZF0hPMj_vtSBZSHUgvcCugyz_K01PKzUMzGPhSgxjrweEFC_Lb6XAC8>, consultada el 11 de octubre, 2018.
- González, Blanca (1999), “Los estereotipos como factor de socialización en el género”, *Comunicar*, núm. 12, pp. 79-88.
- Gore, Jennifer (1996), *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid, Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- Hermida, Ángel (comp.) (1992), *Legislación educativa de Veracruz, de 1911 a 1916*, t. 2, vol. 3, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Herrera, María de Lourdes y Ana María del Socorro García (2017), “Mujeres del porvenir: María Ester Rodríguez y su práctica docente, 1905 y 1929”, en Gloria Tirado y Elva Rivera (coords.), *Variación y diversidad. Acercamientos a los trabajos, actividades y condiciones de las mujeres en México. Siglos XIX y XX*, México, BUAP.
- Lagarde, Marcela (1993), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.
- Lamas, Marta (1995), “La perspectiva de género”, *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, núm. 8, pp. 14-20.

- Lara, Karime (2018), “Margarita Olivo Lara: pasión por la enseñanza y la escritura”, tesis de licenciatura en Historia, Xalapa, UV.
- Lau Jaiven, Ana (1995), “Las mujeres en la Revolución Mexicana. Un punto de vista historiográfico”, *Secuencia*, núm. 33, pp. 85-102.
- Loyo, Engracia (2011), “La educación del pueblo”, en Dorothy Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México, El Colmex, pp. 227-279.
- Loyo, Engracia y Anne Staples (2011), “Fin del siglo y de un régimen”, en Dorothy Tanck (coord.), *Historia mínima ilustrada. La educación en México*, México, El Colmex, pp. 189-225.
- Pinto, Wilber (2003), “Historia del feminismo”, *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 203, pp. 30-45.
- Ruiz, Luis (1986), *Tratado elemental de pedagogía*, México, UNAM.
- Uribe, Rodrigo, Enrique Manzur, Pedro Hidalgo y Rebeca Fernández (2008), “Estereotipos de género en la publicidad: un análisis de contenido de las revistas chilenas”, *Revista Latinoamericana de Administración*, núm. 41, pp. 1-18.
- Vallejo, Alicia (2009), “Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia”, *Revista Participación Educativa*, núm. 12, pp. 194-206.
- Villalpando, José (2012), *Historia de la educación en México*, México, Porrúa.
- Vilchis, Isabel (2012), “Federico Froebel y el surgimiento del jardín de niños durante el Porfiriato”, monografía de licenciatura en Pedagogía, México, UPN.
- Zilli, Juan (1961), *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, Xalapa, Editorial Citlaltépetl.

AHBENV	Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana
AHCM	Archivo Histórico de la Ciudad de México
AHDGEPEV	Archivo Histórico de la Dirección General de Escuelas Primarias del Estado de Veracruz
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
ANMM	Academia Nacional de Medicina de México
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CSEP	Consejo Superior de Educación Pública
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
EDIAPSA	Edición y Distribución Iberoamericana de Publicaciones, S. A.
El Colmex	El Colegio de México
El Colmich	El Colegio de Michoacán
ENM	Escuela Nacional de Medicina
FCE	Fondo de Cultura Económica
Ielat	Instituto de Estudios Latinoamericanos
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
Inmujeres	Instituto Nacional de las Mujeres
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Munal	Museo Nacional de Arte
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PGJ	Procuraduría General de Justicia
PNR	Partido Nacional Revolucionario

Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
RAE	Real Academia de la Lengua Española
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

María Esther Aguirre Lora

Sus indagaciones se han dirigido hacia la historia social y cultural de la formación artística y la nueva historia de la educación, en cuanto a sus desplazamientos paradigmáticos, estrategias metodológicas y fuentes. El Museo Pedagógico de Praga le otorgó la medalla Jan Amos Komenskeho por los trabajos realizados sobre el pensador moravo, entre los cuales se cuenta la traducción de *El mundo en imágenes* (1994). Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Sociedad Española de Historia de la Educación y del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa; asimismo, fue presidenta de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En 2007 recibió la distinción Sor Juana Inés de la Cruz de la UNAM y en 2011 obtuvo el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Humanidades. Pertenece al SNI. Entre sus publicaciones más recientes se puede mencionar, bajo su coordinación, *Rememorar los derrotados. La impronta de la formación artística en la UNAM* (2015), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio* (2015), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011* (2016, 2 vols.), y *Modernizar y reinventarse. Escenarios de la formación artística, ca. 1920-1970* (2017).

María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar

Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es investigadora del IISUE e integrante del SNI. Asimismo, es profesora en la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y tutora, tanto en el Colegio de Historia como en el de Pedagogía. Sus principales líneas de investigación son: historia de la universidad y de las instituciones de educación superior, siglos XIX y XX, y educación superior femenina en México, durante el mismo periodo. Ha impartido gran cantidad de conferencias y ponencias en distintas universidades y eventos académicos nacionales e internacio-

nales. Es autora y coordinadora de 10 libros, numerosos artículos y capítulos de libros. Entre sus publicaciones destacan: *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX* (1994), *Tradición y reforma en la Universidad de México* (1994), *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental* (2004), *Educación y superación femenina en el siglo XIX: Dos ensayos de Laureana Wright* (2005), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. I, II, III* (2008), *Revista Positiva, 1901-1914. Sistema de Información Digital* (2010), *Grupos marginados de la educación, siglos XIX y XX* (2011) y *El proceso de creación de la Universidad Nacional de México a través de las fuentes documentales* (2014).

Mario Jocsán Bahena Aréchiga Carrillo

Es licenciado en Historia y maestro en Humanidades por la UAEM. Sus trabajos de investigación se centran en temas del siglo XIX tales como la historiografía, los mapas y las representaciones culturales. Colaboró y fungió como coordinador del tomo 3 de la colección *Memoria e identidad*, publicada por el Instituto de Cultura de Cuernavaca, la UAEM y Porrúa (2018). Ha participado en congresos y coloquios en universidades nacionales y extranjeras. Asimismo, ha publicado algunos artículos en revistas especializadas tanto mexicanas como extranjeras, así como capítulos de libros. Actualmente es profesor en el Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UAEM.

Ana María del Socorro García García

Es doctora en Historia por la UNAM y sus principales líneas de investigación son: la historia de la educación en Veracruz 1880-1930, la feminización de la enseñanza en Xalapa durante el periodo 1880-1930 y el feminismo en Veracruz 1900-1950. Se ha dedicado a reconstruir la historia de las egresadas de la Escuela Superior de Niñas de Xalapa y la Escuela Normal Veracruzana, para que sus aportaciones sean revaloradas. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia de la UV e integrante del cuerpo académico Estudios en Educación adscrito al Instituto de Investigaciones en Educación de

la misma casa de estudios. Cuenta con el perfil deseable Prodep y es miembro del SNI. Su más reciente publicación es el capítulo “Luz Vera Córdoba: una profesora en las batallas por las causas sociales”, del libro coordinado por Fernanda Núñez y Rina Ortiz, *La osadía se viste de mujer: en el escenario de un año crucial*, 1917 (2019).

Josebe Martínez Gutiérrez

Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto y doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de California, San Diego. Ha sido profesora de Literatura Hispánica en la Universidad Estatal de California. Imparte Literatura Hispanoamericana I y II, e Investigación en Literatura Hispánica en el Doctorado en Literatura Comparada y Estudios Literarios, del Posgrado de la Universidad del País Vasco. Sus publicaciones se centran en la relación actual entre literatura y políticas hegemónicas en el Estado español e Hispanoamérica. Dirige el proyecto de Estudios Transatlánticos Postcoloniales en la editorial Anthropos. Entre sus publicaciones destacan *Exiliadas: escritoras, Guerra Civil y memoria* (2007); *Margarita Nelken (1896-1968)* (1997); “La víctima en el mundo hispánico. Su definición a través del paradigma Barroco”, en *Kamchatka: Revista de Análisis Cultural* (2014); “Rebozos reconsidered: a dead end for chicano literature?”, en *Revista de Estudios Norteamericanos* (2006); “Seducción de la narrativa nacionalista en la literatura española actual”, en *Letras Peninsulares* (2002).

Rocío Ochoa García

Es profesora en las Facultades de Historia y Sociología de la UV. Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco, con especialidad en el área Mujer y Relaciones de Género. Sus principales líneas de investigación son: historia feminista de las mujeres; sexualidad, salud y derechos reproductivos de los hombres y las mujeres en el marco de la migración internacional, y familias, matrimonio y conyugalidad, cambios y continuidades en los siglos XX-XXI. Entre sus trabajos publicados se encuentran: “Conyugalidad, migración internacional y salud femenina”, en *Revista Salud Problema* (2014); “Sexualidad femenina y transgresión: apropiación del cuerpo”, en

Revista de Estudios de Antropología Sexual (2016); “Sexualidad y género en el Sur de Veracruz”, en *La Ventana. Revista de Estudios de Género* (2016), y “Manuela Contreras, una mujer con espíritu moderno”, en el libro *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX* (2018).

Mariblanca Ramos Rocha

Es médico psiquiatra por la Facultad de Medicina de la UNAM. Maestra y doctora en Ciencias-Humanidades en Salud por el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud de la UNAM. Actualmente es investigadora y docente del Departamento de Historia y Filosofía de la Medicina de la Facultad de Medicina de la misma casa de estudios. Autora de más de 120 artículos, capítulos y libros en el campo de las humanidades médicas.

Elena Ritondale

Es doctora en Filología Española y profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es miembro del equipo editorial de *Mitologías Hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios/Culturales Latinoamericanos* y del proyecto *Pedagogías de Género. Educación, Literatura y Cultura en México, siglos XIX-XX, del IISUE de la UNAM*. También trabaja como periodista y traductora. Entre sus publicaciones se encuentran el libro coordinado *Enseñanzas, figuras e historias de género y educación en México (s. XIX y primera mitad del XX)* (en prensa), así como los artículos “Modelos de feminidad atípicos en el México posrevolucionario: mujeres y soldaderas en Nellie Campobello y Elena Poniatowska” (en prensa), “Juvenicidio, sistema neoliberal y narco: ¿una generación ‘culpable’ de su muerte? Las crónicas de Javier Valdez Cárdenas y Diego Enrique Osorno” (2017), “Ni ciudad maldita ni no lugar: la Tijuana fronteriza de Luis Humberto Crosthwaite” (2017), y “Cuerpo social y cuerpo individual: canibalismo y territorio en *Al otro lado* de Heriberto Yépez” (2016). Sus líneas de investigación son: literatura fronteriza; representación literaria de jóvenes y niños migrantes; crónica hispanoamericana contemporánea; literatura y género; literatura y violencia, y narrativa sobre el narco.

Josefina Torres Galán

Es licenciada y maestra en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y doctora en Ciencias-Humanidades en Salud por el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud de la misma casa de estudios. Actualmente es docente en instituciones públicas y privadas de educación superior. Ponente en congresos nacionales e internaciones sobre historia y filosofía de la medicina, antropología médica y bioética. Jefa de las academias de Historia y Filosofía de la Medicina y de Antropología Médica, así como presidenta del Comité de Investigación y Secretaria del Comité de Ética en Investigación en Campus Universitario Siglo XXI (2018-2020). Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia y Filosofía de la Medicina, la Red Mexicana de Historiadores de las Ciencias de la Salud, The International Society of History of Medicine, la Asociación de Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, y la Comunidad en Internet de Historia de la Ciencia y la Tecnología en América Latina. Ha sido autora de diversos artículos en *Revista Letras Históricas*, *Papeles de Filosofía* y *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*; también se destacan sus colaboraciones en los libros *1810-2010. Medicina mexicana, dos siglos de historia* (2011) y *La Academia Nacional de Medicina: 150 años de sucesos médicos* (2015).

Erick Cafeel Vallejo Grande

Es licenciado en Pedagogía por la FES Aragón de la UNAM y egresado de la Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios. Ingresó al Programa de Estímulos Ayudante de Investigador del SNI, auspiciado por el Conacyt, de 2013 a 2015, realizando actividades de apoyo en el IISUE de la UNAM; asimismo, ha sido profesor adjunto del seminario disciplinario La Construcción del Campo de la Pedagogía, a cargo de la doctora Alicia de Alba, en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM, de 2015 a 2018. Actualmente es profesor en la Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón y miembro del Seminario de Textos sobre Educación y Pedagogía, dirigido por la doctora Itzel Casillas Avalos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como del grupo de investiga-

ción Pedagogías de Género. Educación, Literatura y Cultura en México (s. XIX-XX), ligado al proyecto PAPIIT Pedagogías Masculinas. Educación Superior, Género y Nación a la Luz de los Campos Universitario e Intelectual en México (s. XIX-XX), del IISUE de la UNAM.

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Es doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde obtuvo el premio extraordinario de doctorado. Actualmente es investigador en el IISUE de la UNAM, en el área de Teoría y Pensamiento Educativo, y profesor de Género en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios. Es miembro del SNI. Realizó una estancia postdoctoral en el Instituto Ibero-Americano en Berlín (2014-2016), con una beca de la Fundación Alexander von Humboldt. Desde la interdisciplina trabaja temas de educación, género, masculinidades y cultura. Desde 2017 es el investigador responsable del grupo Pedagogías de Género. Educación, Literatura y Cultura en México (s. XIX y XX), así como del proyecto Pedagogías Masculinas. Educación Superior, Género y Nación a la Luz de los Campos Universitario e Intelectual en México (s. XIX-XX). Es miembro del comité editorial de la revista *Mitologías Hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios/Culturales Latinoamericanos*. Desde fines de 2019 forma parte del COMIE. Entre sus publicaciones destacan los libros *Fantasmas de la nueva palabra. Representación y límite en literaturas de América Latina* (2013) y *Hombres en peligro. Género, nación e imperio en la España de cambio de siglo (XIX-XX)* (2017).