



ISBN: 9786073044752

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

García García, A. M. S. y Ochoa García, M. R. (2020). Berta von Glümer, pionera en la formación de las educadoras en Veracruz (1918-1925). En M. Zabalgoitia Herrera, E. Ritondale y E. C. Vallejo Grande (Coords.), *Culturas de género, nación y educación en México (siglos XIX y XX)* (pp. 157-178). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

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 pequeños 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.), *Variedad 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.