

01085
2
22)



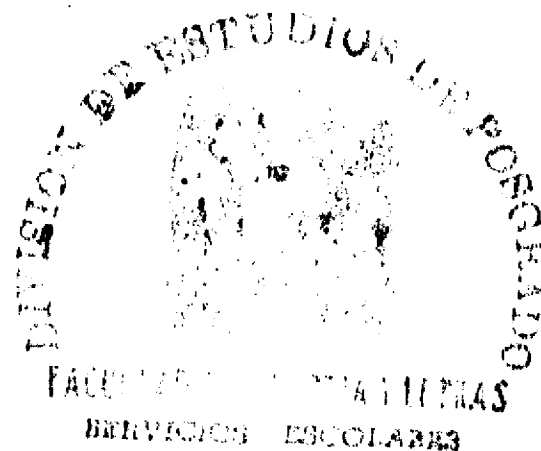
Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

De la Escuela Nacional de Altos
Estudios a la Facultad de Filosofía
y Letras, 1910-1929.
Un proceso de feminización

Tesis que presenta
Ruth Gabriela Cano Ortega
para obtener el título de
Doctora en Historia de México

1996



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS

COMPLETA

ABSTRACT de la tesis de doctorado en Historia de México,
presentada por RUTH GABRIELA CANO ORTEGA

"De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de
Filosofía y Letras. Un proceso de feminización (1910-1929)"

La tesis es un estudio histórico sobre el acceso de las mujeres a la educación universitaria, en particular a la Escuela Nacional de Altos Estudios, institución creada en 1910 y que en 1924 se transformó en la Facultad de Filosofía y Letras, Facultad para Graduados y Escuela Normal Superior. El trabajo muestra que el acelerado aumento de la población estudiantil femenina de Altos Estudios y Filosofía y Letras, ocurrido en el período abordado, fue un proceso paralelo al creciente énfasis pedagógico que la institución adquirió en estos años, a raíz de la generalización de una política educativa reahacia a la actividad universitaria sin utilidad social inmediata, que tomó impulso a raíz de la Revolución Mexicana. Así, la tesis relaciona la política de educación superior, y el inestable perfil académico de Altos Estudios y Filosofía y Letras, con el crecimiento de su población estudiantil femenina en la intrincada coyuntura política de la transición del régimen porfiriano a los gobiernos de la Revolución Mexicana. Al mismo tiempo, el trabajo propone que Altos Estudios y Filosofía y Letras abrieron la posibilidad a las profesoras normalistas de trascender el perfil profesional de "maestras de enseñanza básica en el de maestra universitaria, y así desempeñar funciones de responsabilidad en el sistema educativo como administradora de nivel medio o bien como autora de libros de texto. Dicha transformación conlleva modificaciones graduales en las funciones de hombres y mujeres en la cambiante sociedad de las primeras décadas del siglo y en las concepciones culturales de las diferencias entre los sexos, y de lo masculino y lo femenino.

El trabajo se divide en dos partes. La primera aborda el debate en torno al feminismo y a la educación intelectual de las mujeres, ocurrido entre 1880 y 1910, y analiza las posibilidades de formación profesional accesibles al sexo femenino en esos años: el magisterio, la alternativa profesional femenina más demandada, y las profesiones liberales, medicina y jurisprudencia, en donde las mujeres ingresaron sólo en casos excepcionales.

En la segunda parte se analiza la evolución de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1910 y 1929, haciendo énfasis particular en los cambios en el perfil académico de la institución, en la composición por sexo del alumnado y en las actividades desempeñadas por alumnas y profesoras. En esta historia de la institución se van entretejiendo las trayectorias escolares y profesionales de una profesora, Carmen Ramos del Río y cinco alumnas, Luz Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano y Palma Guillén.

Vo. bo. Dr. Javier Garcíaadiego D.
Asesor

Lic. Ruth Gabriela Cano Ortega
Sustentante

ABSTRACT presented by RUTH GABRIELA CANO ORTEGA, candidate to the doctorate in Mexican history

"From Escuela Nacional de Altos Estudios to Facultad de Filosofía y Letras. A process of feminización (1910-1929)"

This dissertation is a historical approach to the access of women to higher education in Mexico during the late XIX and early XX centuries. It centers on Escuela Nacional de Altos Estudios, (created in 1910) which in 1924 turned into the Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados. The female student population increased rapidly as a greater emphasis was given to pedagogical activities in the institution. This change in the academic profile of Altos Estudios was a result of the social orientation that influenced university education as a result of the Mexican Revolution and of the influence of pragmatic educational philosophy from the United States. Higher education government policies are related to the unstable academic profile of Altos Estudios and Filosofía y Letras, and to the growth of the female student population. These social processes are seen as part of the changes that came about as in the period of transition between the *Porfiriato* and the Mexican Revolution.

At the same time, I argue that Altos Estudios and Filosofía y Letras opened new possibilities to normal school teachers eager to go beyond teaching in elementary education and became university graduates who had an active participation in the postrevolutionary educational reform as administrators, or textbook writers. This process provoked changes in the social functions of men and women and on the cultural definitions of the concepts of masculinity and femininity.

The thesis has two parts. The first one refers to the debate on education and feminism which occurred between 1880 and 1910 and analyzes the possibilities offered to women in the teaching profession and in the liberal professions: law and medicine. Teaching was the most popular profession for women, while law and medicine were masculine areas with very few women.

The second part analyzes the historical evolution of Altos Estudios and Filosofía y Letras between 1910 and 1929. It gives special attention to the changes in the academic profile of the institution, in the sexual composition of the student body and in academic activities performed by female students and teachers. The academic personal histories of six women, one teacher (Carmen Ramos del Río) and five students (Luz Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano y Palma Guillén) are highlighted.

Vo. bo. Dr. Javier Garciadiego D.
Tutor

Lic. Ruth Gabriela Cano Ortega
Candidate

Indice

	página
Introducción	v
Agradecimientos	xviii
Siglas empleadas.	xx

Primera parte

1. El feminismo y la igualdad intelectual entre los sexos. Una polémica entre los siglos XIX y XX	
1.1. Introducción	2
1.2. El término feminismo	6
1.3. El fantasma de la masculinización	11
1.4. La inferioridad intelectual	18
1.5. Angeles domésticos y mujeres perfectas.	25
2. Los espinosos caminos del magisterio y las profesiones liberales	
2.1. Introducción	32
2.2. Distinción de nacimiento, diferencia educativa	34
2.3. Graciosas, dulces, puras y baratas	37
2.4. Una institución desbordada.	41
2.5. Palabras eficaces y labores espinosas	46
2.6. Cada madre un Froebel o un Pestalozzi	49
2.7. Un sistema pedagógico de vanguardia.	51
2.8. Comisionadas, directoras e inspectoras.	54
2.9. Intrusas toleradas	58
2.10. Formar hombres: agregar fuerza mental	59
2.11. Virtud no riñe con ciencia.	66
2.12. La boca en diestras y finas manos	71
2.13. Un ejército de pluma femeniles	73

Intermedio

3. De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. Los avatares	
3.1. Introducción.	80
3.2. Un destino grandioso y trascendente	82
3.3. Una institución abigarrada y cambiante	87
3.4. Vestir de <i>frac</i> a un pueblo descalzo	90
3.5. Las medidas de la inestabilidad	97
3.6. Una falange de buscadoras de la verdad	104
3.7. Discreto feminismo.	109

Segunda parte

4. Breve fantasía porfiriana, sitio del Ateneo y ordenamiento constitucionalista	
4.1. Introducción.	115
4.1. Breve fantasía porfiriana	117
4.2. Pioneros anhelos de cultura	127
4.3. Sitio ateneísta	133
4.4. <i>Kinder</i> universitario	141
4.5. Un gentío de mujeres	144
4.6. La <i>vulgarización</i> del conocimiento	151
4.7. Señoritas profesoras galardonadas	161
5. Del impulso vasconcelista y los golpes del callismo	
5.1. Introducción.	169
5.2. Altos Estudios al servicio del pueblo	178
5.3. Vasconcelos y las mujeres	182
5.4. Cursos, títulos y grados.	190
5.5. Cursos de invierno y de verano.	200
5.6. La investigación y el desarrollo de la psicología	213
5.7. El <i>Teachers College</i> , John Dewey y la Primera Guerra Mundial.	218
5.8. La Asociación de Universitarias Mexicanas	235
5.9. Los golpes del callismo y la desvinculación entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior	245
Epílogo.	259

Apéndices

Apéndice 1: Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras: cuadros

Cuadro A. Cronología de directores de la Escuela Nacional de Altos Estudios, la Facultad de Filosofía y Letras y la escuela Normal Superior, rectores de la Universidad Nacional, y secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes y de Educación pública, 1919-1929 269

Cuadro B. Población estudiantil por sexo, 1910-1929 270

Cuadro C. Cursos y profesores 1910, 1911, 1912, 1913 1914, 1921, 1922, 1923 y 1926. 271

Cuadro D. Títulos y diplomas, 1919-1925 276

Cuadro E. Grados, 1928-1934 280

Cuadro F. Títulos de tesis, 1929-1937 281

Apéndice 2: Mujeres intelectuales y profesionistas entre los siglos XIX y XX. Índice biográfico y fuentes. 283

Fuentes consultadas. 294

Introducción

1.

Inaugurada en el mes de septiembre de 1910, a escasas semanas de iniciarse la Revolución Mexicana, la Escuela Nacional de Altos Estudios quiso ser una novedosa institución académica, productora de conocimientos científicos y filosóficos, y dedicada a la docencia e investigación especializadas pero, al correr de los años, se convirtió en una escuela universitaria de superación magisterial. En Altos Estudios (denominada en 1924 Facultad de Filosofía y Letras, Facultad para Graduados y Escuela Normal Superior) también se hizo investigación y se impartió enseñanza científica, aunque estas actividades nunca tuvieron la misma prioridad que la concedida a la de formación docente. El énfasis pedagógico corrió paralelo a un acelerado crecimiento de la población estudiantil femenina y, a la vez, significó la adaptación del proyecto académico de la institución a las necesidades de educación básica de los grupos sociales mayoritarios. Dichas necesidades eran conocidas desde los tiempos porfirianos, pero se percibieron como un problema social urgente a raíz de la Revolución Mexicana y de la influencia que en ese tiempo alcanzaron las ideas educativas modernizadoras de origen estadounidense.

Esta tesis analiza las sucesivas transformaciones en el perfil académico y en la estructura institucional de Altos Estudios y de Filosofía y Letras, desde su fundación en 1910 hasta el año de 1929, fecha en que la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados se disgregó en dos dependencias distintas, la Facultad de Filosofía y Letras, y la efímera Escuela Normal Superior. En ese mismo año se inicia la etapa de la Universidad Nacional como una corporación pública autónoma. El año de 1929 es, por lo tanto, un parteaguas tanto para la Universidad Nacional como para la Facultad de Filosofía y Letras.

La propuesta central de esta investigación es que el énfasis pedagógico de Altos Estudios y Filosofía y Letras contribuyó a

divulgar corrientes pedagógicas modernizadoras, al tiempo que estimuló un notable crecimiento de la población estudiantil femenina (en 1910, eran mujeres el 15 por ciento del alumnado y para 1926, éstas llegaron a representar el 78 por ciento), tendencia que ha persistido a lo largo del siglo. A partir de 1924, las mujeres fueron mayoría absoluta en el alumnado de Altos Estudios, pero desde varios años atrás obtuvieron gran parte de los premios títulos y certificados otorgados, si bien sólo unas cuantas se integraron a una planta docente que fue predominantemente masculina.

Aun cuando las mujeres ejercieron escasa influencia en la orientación académica de Altos Estudios y Filosofía y Letras, esta institución juega un papel significativo en el acceso femenino a la educación superior -iniciado a mediados del siglo XIX-, pues en ella se opera una transformación del perfil de maestra normalista en el de universitaria, que, sin abandonar la profesión magisterial, deja de lado la enseñanza en el nivel básico, adquiere una formación humanística o científica universitaria amplia y desempeña funciones de responsabilidad en el sistema educativo como promotora de innovaciones educativas, administradora de nivel medio, o bien, como autora de libros de texto. Dicha transformación conlleva modificaciones graduales en las funciones de hombres y mujeres en la cambiante sociedad de las primeras décadas del siglo, así como, en las concepciones culturales de las diferencias entre los sexos, y de lo masculino y lo femenino. De este modo, la feminización de Altos Estudios y Filosofía y Letras perpetúa la separación de las esferas masculina y femenina en el campo la enseñanza pública y, al mismo tiempo, acrecienta la legitimidad del trabajo de las mujeres en el magisterio al fortalecer su conceptualización como la extensión de las cualidades maternas al servicio de la sociedad entera.

El trabajo se divide en dos partes. La primera aborda el debate en torno al feminismo y a la educación intelectual de las mujeres, ocurrido entre 1880 y 1910, y analiza las posibilidades de formación profesional accesibles al sexo femenino en esos años: el magisterio -la alternativa profesional femenina más

demandada- y las profesiones liberales -medicina y jurisprudencia-, en donde las mujeres ingresaron sólo en casos excepcionales. Esta primera parte de la tesis -integrada por dos capítulos, "El feminismo y la igualdad intelectual entre los sexos: la polémica" y "Los espinosos caminos del magisterio y las profesiones liberales"- es una aproximación a la dimensión ideológica y a las medidas concretas de la política educativa hacia las mujeres vigente en el porfiriato; ambas son un marco de referencia para comprender el proceso de feminización de la Escuela Nacional de Altos Estudios, tema central de la tesis que se aborda en la segunda parte. En el capítulo 3, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. Los avatares" cumple la función de vincular la primera y la segunda parte de la tesis. En él se explican los criterios de la periodización, se presentan los perfiles académicos y profesionales individuales que posteriormente se abordan con detenimiento, y se exponen las líneas interpretativas generales de la transformación académica y de la feminización de Altos Estudios y de Filosofía y Letras. En la segunda parte de la tesis se analiza la evolución de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1910 y 1929, haciendo énfasis en los cambios en el perfil académico de la institución, en la composición por sexo del alumnado y en las actividades desempeñadas por alumnas y profesoras. En los capítulos 4 y 5 -"Breve fantasía porfiriana, sitio ateneísta y ordenamiento constitucionalista", y "El impulso vasconcelista y los golpes del callismo"- se analizan los cambios en la orientación académica tanto en la estructura interna como en la planta docente de Altos Estudios y Filosofía y Letras en el período de 1910 a 1929. Los capítulos 3, 4 y 5 son una historia de la institución en la que se van entretejiendo las trayectorias escolares y profesionales de una profesora, Carmen Ramos del Río y cinco alumnas, Luz Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano y Palma Guillén.

No se trata de un abordaje prosopográfico;¹ ya que una biografía colectiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras exigiría aplicar las mismas preguntas a porciones significativas del alumnado y del profesorado, operación posible solamente cuando existe información relativamente uniforme sobre el grupo elegido.² En este caso los datos biográficos disponibles son desiguales y la intención es más simple: mostrar las posibilidades intelectuales y profesionales que Altos Estudios y Filosofía y Letras ofrecieron a un puñado de maestras normalistas deseosas de ampliar sus horizontes y de hacer una carrera en el ámbito de la educación pública que las llevara más allá del aula de una escuela primaria, que era el destino profesional femenino más común. Al mismo tiempo, las trayectorias individuales agregan al análisis una riqueza que no ofrecen los escuetos datos cuantitativos del proceso de feminización del alumnado de Altos Estudios y Filosofía y Letras.

Nacidas en las dos últimas décadas del siglo XIX, Carmen Ramos del Río (México, D. F., 1879), Luz Vera Córdoba (Altotonga, Ver., 1881) Adriana García Corral (Chihuahua, Chih., 1884), Eulalia Guzmán Barroso (San Pedro, Piedra Gorda, Zac., 1890), Soledad Anaya Solórzano (Guadalajara, Jal., 1895), y Palma Guillén y Sánchez (México, D. F., 1898) bien pueden considerarse como integrantes de una misma generación. Las seis obtuvieron el título de profesoras normalistas, pero la coincidencia que más interesa destacar en este estudio es que su vinculación académica con Altos Estudios y Filosofía y Letras les permitió tener posiciones de influencia en la reforma educativa de los años

¹ Lawrence Stone define a la prosopografía como "la investigación retrospectiva de las características comunes a un grupo de protagonistas históricos, mediante un estudio colectivo de sus vidas", en *El pasado y el presente*, México, FCE, 1981, pp. 61-94.

² Una apreciación crítica de los usos de la prosopografía en la historia de las universidades es la de Salvador Albiñana, "Biografía colectiva e historia de las universidades españolas", en Margarita Menegus y Enrique González González (coord.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, México, UNAM/CESU, 1995, pp. 33-82.

veinte y hacer una ruptura discreta, pero contundente, con definiciones culturales de lo femenino, vigentes en las décadas anteriores. No se profundiza en los aspectos personales de sus vidas (el tipo de fuentes empleadas no lo permite), ni en sus ideas y obras, ni se hacen biografías cabales: el periodo de 1910 a 1929 es un fragmento muy significativo pero relativamente corto de estas vidas iniciadas en las postrimerías del siglo XIX, y que se prolongaron durante más de setenta años. No obstante, en sus biografías se vislumbran elementos que permiten afirmar que Ramos Guzmán, Guillén, García Corral, Anaya Solórzano, y Vera encarnan una cara poco conocida de las transformaciones sociales y culturales del papel social de las mujeres y de las representaciones, así como de las simbólicas de lo femenino ocurridas en los años diez y, particularmente, en la década del veinte. En este período se insertan las vidas de sus contemporáneas Nahui Ollin (Carmen Mondragón, 1893), Tina Modotti (1896), Antonieta Rivas Mercado (1900) y la precoz Frida Kahlo (1907).

Ramos, Vera, García Corral, Guzmán, Anaya Solórzano y Guillén no son una muestra representativa de las numerosas mujeres que pasaron por las aulas de Altos Estudios y Filosofía y Letras en el periodo señalado, ni mucho menos del conjunto de normalistas de su generación. Si Altos Estudios y Filosofía y Letras imprimió un giro decisivo a la vida profesional de las seis maestras realizadas en este trabajo, es indudable que la asistencia a la referida institución universitaria habrá sido un hecho poco significativo o aun intrascendente para muchas otras alumnas que continuaron con su empleo en una escuela primaria o que eligieron dedicarse al hogar.

La intención al centrar la historia de Altos Estudios y Filosofía y Letras en torno a seis individualidades, es aproximarse a una "jaula flexible e invisible" formada por el ambiente social y la cultura de la época, de donde destaca Carlo Guinzberg, "nadie escapa sino para entrar en el delirio y la falta de comunicación".¹ Este trabajo se interesa de manera

¹ Carlo Guinzburg, *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona Muchnik Editores, 1986, p.

particular por una dimensión de la jaula flexible: las convenciones de género en donde se inscriben los papeles sociales y las posibilidades de vida individual accesibles a hombres y mujeres.

II.

Todo objeto de estudio es construido. El de esta tesis, la feminización de la Escuela de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras se formuló a partir de dos referencias teóricas: la categoría de género y el enfoque social en la historia de la educación. La primera referencia es la categoría de género,⁴ instrumento analítico de gran relevancia para la historiografía contemporánea, destaca el inglés Peter Burke,⁵ y que en México apenas se empieza a utilizar." Dicha categoría ha sido objeto de un copiosísimo debate teórico⁶ que no altera la

22.

⁴ La más influyente reflexión en torno a la utilización de la categoría género desde la disciplina de la historia es Joan Scott, "El género: una categoría útil para el análisis histórico" [1986] en Marta Lamas, (comp.) *La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM/Miguel Angel Porrúa, 1996, pp. 265-302. Son de interés otros trabajos de Scott al respecto: Joan Wallach Scott, *Gender and the Politics of History*, Columbia University Press, 1988 (Gender and Culture) e "Historia de las mujeres" en Peter Burke (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1993 (Alianza universidad, 765).

⁵ Peter Burke, *History and social theory*, Cornell University Press, Ithaca, New York, 1992, p. 52.

⁶ Se empiezan a hacer valoraciones críticas al uso de la categoría de género en la historiografía mexicana: Ana Lidia García Peña, *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*, México, UNAM-PUEG, 1994 (Serie Avances) y Elsa Muñoz, "Historia y género: una reflexión sobre México", en *Acta sociológica*, México, núm. 16 enero-abril de 1996, pp. 41-69.

⁷ Por lo menos tres volúmenes editados en México ofrecen una muestra de los numerosos trabajos teóricos sobre el género, en su mayoría anglosajones: Marta Lamas, *op. cit.* y Carmen Ramos Escandón, *Genero e historia: la historiografía sobre la mujer*, México, Instituto Mora/UAM, 1992 y *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM, 1991.

premisa fundamental sintetizada por Peter Burke en los siguientes términos: "ser hombre o ser mujer son roles sociales, definidos de manera diferente en los distintos periodos históricos". En el campo de la historia, continúa el historiador británico, el género lleva a la explicitación de las "convenciones sociales del ser mujer o del ser hombre en un grupo social particular, en una determinada región o periodo histórico".⁸ Más exactamente, prosigue el citado autor, se trata de describir "las convenciones de género dominantes",⁹ pues éstas, por lo general, no son aceptadas de manera unívoca sino que son un terreno en disputa en que se juegan relaciones de poder.¹⁰

En el presente trabajo, la indagación en torno al género aborda, por un lado, la definición cultural del magisterio como una profesión femenina identificada con la maternidad, en la que la presencia de mujeres se admite, pero no siempre se estimula. Por el otro lado, explora "el fantasma de la masculinización", término que engloba la persistente inquietud que provoca el acceso y la dedicación del sexo femenino a la actividad profesional universitaria.

La categoría de género, en síntesis, permite preguntar por la historicidad de lo femenino y lo masculino, conceptos necesariamente relacionados entre sí, y evita el restringirse a a destacar la presencia aislada de mujeres en un periodo histórico dado, siendo más descriptiva que relacional y sin

⁸ Existe una amplia bibliografía sobre los problemas metodológicos de la historia de mujeres. A mi juicio, los más útiles en castellano son: Gisela Bock, "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional"; Arlette Frage, "La historia de las mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía", en *Historia social*, núm. 9, invierno de 1991, pp. 55-101 y Georges Duby y Michelle Perrot, "Escribir la historia de las mujeres", en *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 1991, pp. 7-17.

⁹ Peter Burke, *ibidem*. La traducción es mía.

¹⁰ En *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México*, la crítica literaria Jean Franco analiza "la lucha por el poder interpretativo" que se juega en los significados de las definiciones culturales de lo femenino, lo masculino y de los términos mujer y hombre.

preguntarse por la dinámica social de género en la que se constituyen las formas de ser mujer y de ser hombre.¹¹ No obstante, la documentación de figuras femeninas -la labor de dar visibilidad a las mujeres de otros tiempos- constituye una tarea preliminar de carácter imprescindible al analizar la construcción histórica del ser mujer u hombre. La noción de individuo se puede ampliar por encima de las barreras del androcentrismo y no sólo hacia los sectores populares de la sociedad, como lo propone Carlo Guinzburg. De ahí que una preocupación central de esta investigación sea la de ofrecer perfiles biográficos, tan completos como sea posible, de mujeres relacionadas con la educación superior en el periodo porfiriano y en la primera mitad del siglo veinte. A lo largo del trabajo se presentan datos fundamentales (nombres y apellidos, lugares y fechas de nacimiento y muerte, obras) de una serie de individualidades que podrán ser aprovechados por otras investigaciones. Los datos se presentan en forma sistemática en un apéndice que también reúne referencias a las fuentes documentales de donde proviene la información.

El afán de dar visibilidad a las protagonistas de un episodio del acceso femenino a la enseñanza superior ubica al trabajo en lo que se ha dado en llamar de manera general "historia de mujeres", delimitación un tanto vaga cuando se trata de precisar las coordenadas temáticas y metodológicas de un estudio histórico.

De forma paralela, el trabajo se inscribe en el campo de la historia social de la educación, pues aborda un episodio del acceso de las mujeres a la enseñanza superior, proceso característico de la universidad moderna. Así, la segunda

¹¹ El esfuerzo por resaltar la presencia y el protagonismo femenino en una circunstancia histórica dada, la llamada "historia contributiva de mujeres" se ha criticado en tanto no plantea enfoques y problemas nuevos, sino que elabora agregados o anexos que no profundizan ni proponen revisiones de las interpretaciones históricas androcéntricas. Una ponderación sintética de los aportes y las limitaciones de los enfoques contributivos en el campo de historia de mujeres es la de Mary Nash, "Nuevas dimensiones en la historia de la mujer", en Mary Nash (ed.), *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona, Ediciones El Serbal, 1984, pp. 9-50.

referencia teórica en que se inscribe el trabajo, es el enfoque social que hoy prevalece en la historia de la educación en México.¹² Entiendo la historia de la educación como un proceso en el que interactúan las estructuras institucionales y los componentes sociales (las plantas administrativa, docente y el estudiantado) modificándose los unos a los otros. Dicha interrelación entre la estructura institucional, el profesorado y el estudiantado se abordó mediante el contraste de fuentes institucionales -informes, planes de estudio, principalmente- y los documentos contenidos en los expedientes personales, *curricula*, hojas de servicio y correspondencia.

III.

La bibliografía sobre los temas de esta tesis es escasa. La historiografía sobre la Universidad Nacional de México se ha interesado más por los aspectos jurídicos de la institución,¹³ (de indudable relieve para el desarrollo de Altos Estudios y Filosofía y Letras), pero no tiene mucho que ofrecer con respecto a la evolución interna particular de la dependencia universitaria en cuestión. Estos trabajos se preocupan poco por ofrecer un conocimiento problematizado de la historia de la universidad que relacione aspectos sociales con elementos de historia política. Lo mismo sucede con los estudios específicos sobre la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras,¹⁴

¹² Susana Quintanilla, *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1995 y Josefina Zoraida Vázquez, "Introducción" a *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, (Lecturas de historia mexicana).

¹³ Alfonso de María y Campos, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)* México, UNAM, 1975 y Julio Jiménez Rueda, *Historia jurídica de la Universidad de México*, Facultad de Filosofía y Letras, 1955 (Ediciones del IV Centenario de la Universidad Nacional).

¹⁴ Abordo algunos aspectos de la historiografía sobre la Escuela Nacional de Altos Estudios en Gabriela Cano, "De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras (1910-1929)" en Enrique González González, (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo María Luna*, México, CESU/FFyL/UNAM/Instituto Dr. José María Luis Mora, 1996, pp. 687-

de reciente factura y que fueron efectuados desde la perspectiva de la pedagogía. La exhaustiva pesquisa de Libertad Meléndez Meléndez (1996)¹⁵ aborda las complejísimas transformaciones de los planes de estudios, títulos y grados en un periodo temporal muy extenso, de 1910 a 1994; mientras que Patricia Ducoing (1991)¹⁶ se aboca a desentrañar los orígenes y el desarrollo de la pedagogía entre 1881 y 1954. En cuanto a los trabajos pioneros de Beatriz Ruiz Gaytán (1954, 1967 y 1970),¹⁷ éstos fueron efectuados cuando las fuentes documentales de Altos Estudios aún no estaban disponibles para la consulta. Enfocados a la historia de las ideas, estos trabajos se ocupan de los orígenes de la institución, en particular de las concepciones de Justo Sierra sobre la Escuela Nacional de Altos Estudios. El interés historiográfico por las ideas universitarias de Sierra presente en Ruiz Gaytán y otros autores, debe mucho al trabajo de Edmundo O'Gorman, (1948)¹⁸ publicado con motivo del centenario del nacimiento de Justo Sierra. En este trabajo O'Gorman reconoce que Altos Estudios fue para Sierra más una promesa que una realidad.

716.

¹⁵ Libertad Meléndez Meléndez, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados, 1910-1994*, tesis de doctorado en pedagogía, 1996, una versión sumaria de trabajo es "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994, pp. 97-149.

¹⁶ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 2 tomos, México, UNAM, 1990.

¹⁷ Beatriz Ruiz Gaytán, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954, "Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios", *Historia mexicana*, vol. 16, núm. 64, abril-junio de 1967 y "La Facultad de Filosofía y Letras y sus postulados" *Historia mexicana*, tomo 19, núm. 4, abril-junio de 1970, pp. 574-584.

¹⁸ Edmundo O'Gorman "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de 1910", *Filosofía y Letras*, t. 17, núm. 34, abril-junio 1949. Existe una reedición de este texto en el folleto: Edmundo O'Gorman, *Justo Sierra y la universidad moderna*, México, UNAM-CELSU, 1986 (Pensamiento universitario, Nueva época, 62). Las citas en el presente escrito provienen de la reedición.

No obstante, el historiador también sostiene -y en esto muchos lo siguen¹⁹- que la Universidad y la Escuela Nacional de Altos Estudios concretaron los postulados antipositivistas que Sierra les atribuyó en sus momentos inaugurales. En todo caso, cabe destacar que si bien los orígenes de Altos Estudios han sido objeto de interés para la historiografía, los años posteriores a su inauguración y las décadas subsecuentes apenas han recibido atención.²⁰

La relación entre la Universidad Nacional y la Revolución Mexicana se empieza a enfocar en trabajos de investigación aparecidos a partir de la década de los ochenta,²¹ y se aborda con toda amplitud en la obra de Javier Garcíadiego Dantan²² que ofrece una interpretación iconoclasta de los orígenes de la Universidad Nacional.²³ A partir de una evaluación de las actividades académicas de las diversas escuelas universitarias

¹⁹ Gloria Villegas Moreno, "La Universidad de Justo Sierra y la Revolución" *Memorias del primer encuentro sobre historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1984 pp. 76-107, Lourdes Alvarado "La Escuela de Altos Estudios. Sus orígenes. en *op. cit.* pp. 57-75, y Josefina MacGregor, "La Universidad Nacional: ¿Porfirista o revolucionaria? *Eslabones*, julio-diciembre 1992, pp. 29-40.

²⁰ Los trabajos de Libertad Meléndez, *op. cit.* y Patricia Duccing, *op. cit.*, abordan décadas posteriores a la inicial, pero no profundizan en un momento específico, dado lo prolongado del periodo que abarcan. Por su parte, Gloria Villegas se ocupa de la dependencia universitaria en la década del veinte en "Bajo el signo de Atenea", en *Setenta años...*, *op. cit.*, p. 151-183.

²¹ Gloria Villegas, "La Universidad..." y "Bajo el signo..." *op. cit.*, y Josefina MacGregor, *op. cit.* Un trabajo precursor con este interés es el de Michel Burke, "The University of Mexico and the Revolution", *The Americas*, 34, oct. 1977.

²² Javier Garcíadiego Dantan, *The Universidad Nacional and the Mexican Revolution 1910-1929*, tesis de doctorado, Universidad de Chicago, 1988. Una versión revisada de este texto es *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México/CESU, 1996.

²³ Una convincente síntesis de la provocadora interpretación de Garcíadiego se publicó con el título de "Una efemérides falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910", *Revista de la Universidad de México*, num. 483, abril de 1991, pp. 41-49.

y de un enfoque de historia política poco usual en la historiografía sobre la universidad moderna en México, Garcíadiego se distancia de la postura de O'Gorman al poner en tela de juicio el carácter antipositivista y la madurez académica de la Universidad en 1910.

Por otra parte, la historia de la educación de las mujeres en la época moderna ha sido menos estudiada que la historia de Altos Estudios. No existen estudios específicos sobre el tema,²⁴ pero existen trabajos históricos que ofrecen información diferenciada por sexo para los años del porfiriato.²⁵ Algunos aspectos sobre las ideas educativas del sexo femenino se han abordado en trabajos de corte literario sobre escritoras pioneras²⁶.

Las fuentes documentales utilizadas en la presente investigación provienen, en su mayoría, del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, adscrito al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). El Fondo Escuela Nacional de Altos Estudios ofreció la mayor parte de la documentación empleada para elaborar la historia de la institución, mientras que los fondos Ezequiel A. Chávez, y Escuela Galación Gómez ofrecieron materiales complementarios. A su vez, la consulta documental en el departamento de Colecciones Especiales de la Milibank Memorial Library del *Teachers College* de la Universidad de Columbia fue decisiva para lo relacionado con dicho colegio. Por su parte, las trayectorias individuales se construyeron, en lo fundamental, con expedientes personales

²⁴ El aspecto educativo se dejó fuera en el trabajo de María de la Luz Parcerro, *Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*, México, INAH, 1992 (Colección científica).

²⁵ Moisés González Navarro, "El porfiriato. Vida social", en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, México, Editorial Hermes, 1957; Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato, México*, El Colegio de México, 1993 y Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987 (Foro 2000).

²⁶ Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac, *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991.

depositados en el Archivo General, el Archivo de Personal de la UNAM (ambos a cargo del AHUNAM), en el Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras, y en los fondos Antiguo Magisterio y Personal Sobresaliente del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. La consulta de documentos tanto del Archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores y de la Biblioteca del Departamento de Estudios Históricos del INAH, sirvió para asuntos específicos del trabajo.

Contrariamente a la idea generalizada con respecto a la escasez de fuentes para la historia centrada en mujeres -un obstáculo contundente al estudiar los periodos más lejanos de la historia-, quiero destacar que tanto la documentación inédita como los impresos localizados para la presente investigación fueron abundantes y muy ricos. Pude confirmar que la relevancia de los documentos históricos se aprecia en la medida en que se formulan las preguntas adecuadas.

El objeto de estudio de esta tesis se formuló a partir de las referencias teóricas mencionadas así como de intereses y recuerdos personales. Mi aproximación inicial a Altos Estudios respondió al afán de hacer una ubicación social e histórica de algunas de las participantes en el feminismo de la primera mitad del siglo, entre las que se encuentran Luz Vera, Adriana García Corral, Palma Guillén y otras alumnas de Altos Estudios que se mencionan más adelante. El interés por las mujeres de Altos Estudios se avivó cuando recordé el entusiasmo con el que las profesoras Luz Vera, Adriana García Corral y Jovita Elguero eran evocadas por dos de sus alumnas en la Secundaria 6 (hoy lleva el nombre de Adriana García Corral) durante los años treinta. La seriedad y la dedicación profesional con que las maestras impartían sus clases y se ocupaban de la formación las alumnas dejó huella en esas dos jóvenes, que posteriormente ingresaron a la Universidad Nacional, institución que definió sus vidas y con la que permanecieron vinculadas durante largas décadas. Los relatos sobre la Secundaria 6 de las maestras universitarias Carmen Ortega Rivera y Berta Esquivel Rivera, mi madre y mi tía respectivamente, son el antecedente más remoto de esta investigación.

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis fue posible gracias a las becas de estudios de posgrado (1993-1996) y de investigación bibliográfica (verano de 1993) que me otorgó la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Mi agradecimiento a la UAM y a su política de becas al personal académico se dirige a quienes me ofrecieron su confianza a lo largo de varios años: el doctor Sergio Pérez Cortés y el maestro Gregorio Vidal Bonifaz, sucesivos Jefes de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Iztapalapa y el maestro Octavio Nateras Domínguez, secretario de esa División; también a la doctora María Pía Lara Zavala, generosa amiga, y al doctor José Lema Labiade, jefes del Departamento de Filosofía, así como a los integrantes del Área de Historia del Estado y la Sociedad. Por otra parte, el programa de doctorado tutorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) me ofreció la oportunidad de profundizar, en la tesis, las líneas de investigación iniciadas anteriormente; reconozco el apoyo de los doctores Alvaro Matute Aguirre y Miguel Soto Estrada, sucesivos asesores del posgrado en Historia de México.

Los comentarios al presente trabajo del doctor Javier Garcíadiego Dantan siempre fueron pertinentes. Agradezco sus atinadas sugerencias y el interés con que leyó varias versiones del manuscrito. A los doctores Enrique González González, Alvaro Matute, Víctor Díaz Arciniega y a las doctoras Graciela Hierro, Georgette José Valenzuela y Susana Quintanilla les doy mi gratitud por su buena disposición para participar en el jurado de examen de grado en medio de sus múltiples ocupaciones. Enrique González, amigo entrañable, rebasó con mucho las obligaciones de jurado y sus opiniones fueron de gran utilidad.

Julia Ruisánchez de Sabido compartió conmigo recuerdos de sus años como profesora y de su madre, Julia Nava de Ruisánchez. Rosa María y Estela Zalce Novaro y Lourdes Franco tuvieron la generosidad de platicarme sobre su querida Soledad Anaya Colórzano. Les agradezco el tiempo y la confianza.

Carmen Nava leyó numerosas versiones del manuscrito y escuchó mis inquietudes sobre la historia y las mujeres de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía. Su buen juicio histórico enriqueció al trabajo y me evitó muchos tropiezos. Las recomendaciones de Lorenzo M. Luna (q.e.p.d.) fueron muy provechosas para iniciar la investigación por buen camino y con la asesoría de un conocedor de la historia de la Universidad Nacional. Teresita de Barbieri hizo señalamientos de gran valor, lamentablemente obstáculos burocráticos impidieron su participación como jurado. Estoy en deuda con quienes leyeron avances del trabajo -Griselda Gutiérrez Castañeda, Josefina MacGregor, Nelson Minello y Georgette José Valenzuela- y con quienes ayudaron a localizar materiales impresos y documentales: Martha Morineau, Marcia Muñoz de Alba, Silvia Vázquez Vera, Ana María Sánchez y, de manera muy especial, Araceli Mingo, siempre dispuesta a contribuir en lo que fuera necesario, por más laborioso o descabellado que pareciera.

La desinteresada ayuda de David Ment, Jefe de área de *Special Collections* de la biblioteca del *Teachers College* de la Universidad de Columbia fue de gran utilidad, al igual que la buena disposición y los conocimientos sobre los fondos del Archivo Histórico de la UNAM de la señora María Teresa Morfín Núñez. Rosario Taracena, José Javier Hernández y Ana Lida García Peña colaboraron en la ardua tarea de corrección.

El juego de palabras y silencios de Antonieta Torres Arias fue un terreno donde pude medio sostenerme durante los largos años dedicados a esta investigación. *Debate feminista* me dio la oportunidad de publicar en sus páginas trabajos que fueron referencias claves de la tesis; a Marta Lamas, su directora, le agradezco también la generosidad con que prodiga su biblioteca y, sobre todo, sus ideas.

En la última y muy intensa etapa de la elaboración de la tesis, Patricia Vega aligeró en mucho lo pesado del trabajo. Sus desvelos, madrugadas y contribuciones, así como la presencia de Franz fueron la pieza decisiva para llegar al final del doctorado.

Siglas Empleadas

AE	Altos Estudios
AFYL	Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras
AG	Archivo General del AHUNAM
AHSEP	Archivo Histórico Secretaría de Educación Pública
AHSRE	Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
AP	Archivo de Personal (del AHUNAM)
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
Conaculta	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes
ENAE	Escuela Nacional de Altos Estudios
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
FENAE	Fondo Escuela Nacional de Altos Estudios
FEACH	Fondo Ezequiel A. Chávez del AHUNAM
FEGG	Fondo Escuela Galación Gómez del AHUNAM
FYL	(Facultad) de Filosofía y Letras
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEHRM	Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana
MML-SC	The Milbank Memorial Library, Special Collections
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBA	Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
TC	Teachers College de la Universidad de Columbia
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UN	Universidad Nacional
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

Primera parte

Capítulo 1: El feminismo y la igualdad intelectual entre los sexos. Una polémica entre los siglos XIX y XX.

1.1. Introducción

Una mañana de 1907, alumnas y maestras de una escuela para mujeres de la ciudad de México escucharon, expectantes, al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes declarar su simpatía por el feminismo. "¡Cómo no volverse feminista ante vosotras, niñas queridas! ¡Cómo no sentir que esta inferioridad es una mentira, una leyenda que ha terminado!",¹ exclamó Justo Sierra en espontánea pero lúcida intervención oratoria en que puntualizó sus ideas sobre los límites y el sentido de la educación de las mujeres.

Las anteriores declaraciones de Justo Sierra sobre el feminismo, sus beneficios y peligros, no fueron un pronunciamiento aislado;² formaban parte de una discusión pública³ en torno a este asunto y al acceso de las mujeres a la educación superior y a las profesiones que desarrolló en los medios intelectuales de la ciudad de México a lo largo de la última década del siglo XIX y la primera del XX. Participaron en la polémica personajes de la talla intelectual de Justo Sierra, Genaro García, José María Vigil, o Andrés Molina Enríquez, así como funcionarios con influencia en el sistema educativo como Ezequiel A. Chávez, subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes desde 1905 o Félix F. Palavicini,

¹ Justo Sierra, "Improvisación con motivo de la inauguración oficial del Departamento de práctica mercantil en la Escuela 'Miguel Lerdo de Tejada', verificada el día 12 de la Escuela agosto de 1907" en *Obras completas. La educación nacional*, vol. VIII, México, UNAM, 1984, p. 329.

² Sierra abordó el tema de la educación femenil en "Murmullos" [firmado con el seudónimo Alter], *El Federalista*, 15 de mayo de 1872, según refieren José Ignacio Mantecón Navasat, Irma Contreras García e Ignacio Osorio Romero, *Biobibliografía general de don Justo Sierra*, México, UNAM, 1969, p. 25.

³ Una aproximación inicial a este debate, desde una perspectiva jurídica, puede localizarse en Marcia Muñoz Alba, "La condición jurídica de la mujer en la doctrina mexicana del siglo XIX" en Beatriz Bernal (coord.), *Memoria del IV Congreso de Historia del Derecho Mexicano (1986)*, 2 vols., México, 1988, vol. II pp. 811-823.

Secretario de Instrucción Pública designado por Venustiano Carranza. También manifestaron sus opiniones con respecto a los temas en discusión el médico militar de origen guanajuatense y varias veces diputado Manuel Flores, el oscuro Andrés Ortega,⁴ socio de la Academia Mexicana de Geografía y Estadística, y Horacio Barrera, hijo del célebre Gabino Barrera y asiduo colaborador de la farragosa *Revista Positiva* (1909-1914) que el Ingeniero Agustín Aragón editó con el afán de mantener vivo el pensamiento comtiano.

El feminismo y la educación intelectual de las mujeres fue tema recurrente en las publicaciones periódicas dirigidas a mujeres (en su mayor parte elaboradas por ellas mismas) que florecieron en la ciudad de México en la década de los ochenta del siglo pasado: *El correo de las señoras* (1883-1893), *El album de la mujer* (1883-1890), *Las hijas de Anáhuac. Periódico literario redactado por señoras*, luego, *Las violetas de Anahuac* (1887-1889) y *La mujer mexicana. Revista mensual científico literaria consagrada a la evolución progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana* (1903-1905).⁵ Estas revistas no postulan un

⁴ La única otra referencia a Ortega, aparte del texto sobre feminismo que se analiza a lo largo del capítulo fue Andrés Ortega, *Cantos patrióticos y composiciones varias*, México, s.e., 1907. En este pequeño libro se incluye el poema "Mujer y patria" (p.61-65) que fue pronunciado por el autor en la Escuela Normal de Maestras de la ciudad de Puebla.

⁵ En lo fundamental, estas publicaciones tienen un carácter literario y no periodístico, según se les ha caracterizado reiteradamente. Predominan los ensayos literarios, la poesía y las reflexiones filosóficas. Las noticias informativas, con un contenido propiamente periodístico, ocupan un porcentaje relativamente pequeño de sus páginas. Con diferentes enfoques, estas revistas se han analizado en Fortino Ibarra de Anda *El periodismo en México. Las mexicanas en el periodismo* (con un nuevo capítulo por Concha de Villarreal), segunda edición, tomo 2, México, Editorial Juventud, 1937 y María del Carmen Ruiz Castañeda "Revistas femeninas (Siglo XIX)", manuscrito 25 p., Nora Pasternac, "El periodismo femenino en el siglo XIX: Violetas de Anahuac" en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac. *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991, pp. 399-418; Elvira Hernández Carballido, "Dos violetas del Anáhuac" en María Esperanza Arenas Fuentes, et. al., *Diez estampas de mujeres mexicanas*, México, Documentación y Estudios de Mujeres, 1994, pp. 105-139; y Lucrecia Infante Vargas, *Las mujeres y el amor en*

ideal femenino único pero pueden considerarse como un interlocutor crucial de la polémica en cuestión. Dos firmas sobresalen entre las numerosas autoras que colaboran en dichas publicaciones: la de Laureana Wright de Kleinhans, prolífica ensayista y autora de *Mujeres notables* (1910), publicación oficial de las Fiestas del Centenario, y la de Dolores Correa Zapata, profesora tabasqueña que más tarde se uniría al movimiento revolucionario.

Si bien esta polémica no fue relevante para toda la sociedad, tampoco fue un asunto con significación sólo para un estrecho círculo de mujeres interesadas en abrirse caminos en un ambiente social restrictivo, sino que fue más allá. Llegó a tener resonancias en periódicos obreros,⁶ y aun en la prensa diaria.⁷ Más importante es que la polémica trazó los cauces dentro de los cuales se desarrolló la política educativa del régimen hacia el sexo femenino. Así pues, el feminismo y la educación profesional e intelectual de las mujeres fueron temas de primera importancia -y no marginales como podría pensarse- en las extensas reflexiones en torno al problema educativo que se elaboraron en la época porfiriana.⁸ Cabe destacar que los pronunciamientos aquí reseñados son tan sólo una pequeña selección de muchas más opiniones que se expresaron con respecto a los asuntos referidos.

Violetas del Anáhuac (1887-1889), México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, tesis de licenciatura en historia, 1995.

⁶ Verena Radkau, "Por la debilidad de nuestro ser". *Mujeres del pueblo en la paz porfiriana*, México, CIESAS, 1989, (Cuadernos de la Casa Chata, 168). p. 16-17.

⁷ Horacio Barreda anuncia la publicación en la prensa de artículos sobre feminismo; Horacio Barreda, "Estudios sobre el feminismo" en Lourdes Alvarado (comp.) *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, CESU, 1991, *passim*.

⁸ Los derechos individuales de las mujeres, tanto los educativos como los políticos, fueron tema de una amplia discusión entre los pensadores ilustrados franceses. Véase Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros, *La ilustración cívica, La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Edición de Alicia H. Puleo, Madrid, Anthropos-Editorial del hombre/Dirección General de la Mujer, 1993.

Las distintas posturas del debate se configuraron en el marco de la tensión existente entre el liberalismo doctrinario (la ideología de los políticos de la generación de Benito Juárez), por un lado, y la corriente intelectual del positivismo, en sus vertientes spenceriana y comtiana, por el otro. Las argumentaciones liberales heredadas de las doctrinas del derecho natural y del utilitarismo y, por supuesto, de la filosofía política de la Ilustración -centrada en el individuo y sus derechos- fueron empleadas para defender la igualdad racional entre los sexos y los derechos educativos de las mujeres. Por su parte, los conceptos de la entonces novedosa sociología organicista nutrieron las posturas que consideraban a la biología femenina y, en particular, a la capacidad procreativa como factores determinantes de la subordinación social de las mujeres, de su dedicación exclusiva al ámbito doméstico y su exclusión de la educación intelectual. No se piense, sin embargo, que es posible identificar fácilmente las ideas liberales y las positivistas.⁹ Unas y otras se mezclan en las posturas ante el feminismo, la masculinización de las mujeres, la inferioridad intelectual femenina y los ideales del *angel del hogar* y la *mujer perfecta*, que son ejes destacados de la polémica en cuestión. Laureana Wright de Kleinhans, defendió la igualdad racional y los derechos individuales de hombres y mujeres con argumentos ilustrados, y rebatió las posturas de corte organicista que proclamaban la inferioridad intelectual del sexo femenino, pero no fue del todo ajena a la generalizada confianza en la ciencia el orden y el progreso. Más aún: en el ideal de la *mujer perfecta* es posible identificar resonancias positivistas, en los conceptos de la complementariedad entre los sexos.

Establecí los años de 1880 y 1910 como los límites temporales del desarrollo de la polémica. Empero, las raíces de la discusión, ubicadas en el pensamiento ilustrado, se remontan varias décadas atrás. De la misma manera, la influencia de esta

⁹ Charles Hale encuentra una integración del liberalismo y del positivismo en la "política científica", criterio predominante en el gobierno de Porfirio Díaz. Véase Charles Hale, *La transformación del liberalismo en México*, Editorial Vuelta, 1991, pp. 20, 43 y 55.

polémica va más allá de 1910, año de rupturas en tantos aspectos de la vida social del país, que puede considerarse también el inicio de nuevas concepciones con respecto a las ideas y a las posibilidades de la educación superior del sexo femenino a raíz de la fundación de la Universidad Nacional, de la Escuela Nacional de Altos Estudios, y de la celebración del primer ciclo de conferencias que organizó el Ateneo de la Juventud, ya con esa denominación. Por último, quiero destacar que elegí una exposición temática y no cronológica del debate referido porque, en mi opinión, existió continuidad en la manera de entender los conceptos básicos, a lo largo de las tres décadas señaladas.

1.2. El término feminismo

La palabra feminismo se empezó a utilizar en Francia a principios de la década de los ochenta del siglo pasado y alrededor de 1894-95 cruzó el Atlántico. En los Estados Unidos su empleo se generalizó hacia 1910, mientras que en Argentina, México,¹⁰ y al parecer en otros países hispanoamericanos, era frecuente desde los primeros años del siglo.¹¹ En los medios cultos de la ciudad de México¹² el vocablo feminismo era tan aceptado que, al menos

¹⁰ La mención más temprana del término feminismo que localicé fue la de César Lombroso, "El feminismo desde el punto de vista sociológico", en *Revista de Legislación y Jurisprudencia*, julio-diciembre de 1896, pp. 385-400.

¹¹ Véase Asunción Lavrín "The ideology of feminism in the Southern Cone 1900-1940", mecanuscrito, Washington, Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1985, 42 p.; Seminar of Feminism and Culture in Latin America, "Towards a History of Women's Periodicals in Latin America. Introduction.", y Janet Greenberg, "Towards a History of Women's Periodicals in Latin America: A Working Bibliography" en *Women, Culture and Politics in Latin America*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1990, pp. 173/321.

¹² El intelectual jalisciense Agustín Rivera no usa el término en el folleto escrito en Lagos de Moreno e impreso en Mazatlán, *Pensamientos filosóficos sobre la educación de la mujer en México escogidos de muchos autores celebres y muchos del autor*, Mazatlán, Edición de "El correo de la tarde"/Tipografía y Casa editorial Valdés y Cía., 1908, 67 p.

desde 1902, Justo Sierra lo utilizaba en actos públicos¹³ sin considerar necesario el dar ninguna explicación sobre su significado.

Un análisis preliminar deja ver, sin embargo, que la palabra feminismo no tenía una acepción única y precisa en la época estudiada como tampoco lo tiene hoy. Al doblar el siglo el vocablo aludía, en primer término, a una valoración de cualidades atribuidas a las mujeres y, al mismo tiempo, hacía referencia a un conjunto de ideas muchas veces contradictorias entre sí sobre los derechos individuales de las mujeres y su emancipación. Dicha contradicción señala Karen Offen,¹⁴ surge porque en el feminismo occidental conviven dos maneras de interpretar las relaciones entre los sexos y los derechos de las mujeres. La primera sostiene que los derechos de las mujeres son distintos a los de los hombres en tanto se construyen a partir de las funciones desempeñadas por las mujeres en el ámbito privado. Son derechos equivalentes a los masculinos, pero no son idénticos. Tienen "la misma calidad"¹⁵ explicaba Justo Sierra. El otro enfoque, de corte igualitario, atribuye a las mujeres exactamente los mismos derechos educativos, civiles y aún políticos que tienen los hombres. Los derechos políticos femeninos en estos años apenas se tocan porque la participación política de las mujeres se ve como una posibilidad a muy largo plazo.

Las posiciones teóricas que dan sustento a los feminismos decimonónicos están vinculadas a dos representaciones de la mujer.¹⁶ La primera de ellas, que fue predominante, destaca la

¹³ Justo Sierra, "Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación Pública" pronunciado el 13 de septiembre de 1902, en *Obras completas. Discursos*, vol. V, pp. 298-302 y también "Improvisación...", 1907, *op. cit.* vol. VIII, p. 329.

¹⁴ Karen Offen, "Definir el feminismo: un análisis histórico comparativo, *Historia social*, núm. 9, invierno, 1991, pp. 103-137.

¹⁵ Justo Sierra, "Discurso de apertura...", *op. cit.*, p. 300.

¹⁶ Véase Anne Marie Kappeli, "Escenarios del feminismo" en Georges Duby y Michael Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad.*, vol. 8, Madrid, Taurus, 1993, pp. 192-193.

capacidad de procreación como el elemento esencial en la constitución social y subjetiva de las mujeres, aquello que necesaria e irremediablemente las distingue de los hombres, esa "distinción natural entre los sexos" que las reformas sociales feministas no deberían suprimir, recalca Justo Sierra." Por su parte, la perspectiva teórica del igualitarismo representa a la mujer como un individuo dueño de las capacidades y cualidades propias de los seres humanos sin encontrar en ellas nada que las haga diferentes de los hombres. Abrevando en las ideas filosóficas de la Ilustración, este enfoque reconoce a las mujeres los mismos derechos naturales que poseen los individuos del sexo masculino y postula la igualdad racional entre los seres humanos. Es la fuente teórica de las posturas críticas a la inferioridad femenina, incluida la de Sierra: "Ya se acabó el tiempo en que se os hacía aparecer como seres inferiores". Cabe señalar que en esta línea de reflexión no hay lugar para pensar a las mujeres y a los hombres como seres sexuados ni para pensar las diferencias y las jerarquías sociales entre unos y otras.

Una idea clave del feminismo diferenciador es el concepto de la complementariedad entre las funciones sociales y las cualidades subjetivas de los sexos. Este concepto, que parte de la separación liberal entre lo público (identificado con lo masculino) y lo privado (identificado con lo femenino) se refuerza con las ideas del positivismo sobre la especialización de las funciones de cada sexo. Al ser diferentes entre sí, masculinidad y feminidad se complementan. "Vosotros y vosotras os completáis mutuamente: sois una personalidad sola con la que estamos llamados a continuar la creación perpetua de la patria", declaraba Justo Sierra. A los hombres les corresponde actuar en la esfera pública y desempeñarse como proveedores; son responsables de "la parte material, adquirir el sustento". El ámbito femenino, continúa el Secretario de Instrucción Pública, es "el orden, la tranquilidad y el bienestar de los hogares, y

¹ Sierra, "Discurso de apertura...", *op. cit.*, p. 300.

² Justo Sierra, "Improvisación con motivo...", *op. cit.*, p. 329.

sobre todo contribuir con un plan superior a formar almas, a formar espíritus que es obra suprema".¹⁹ La concepción de Sierra de la complementariedad entre los sexos, por un lado, coincide con el positivismo de Comte al atribuir a las mujeres una función moral, y, por el otro, se inscribe en la corriente del liberalismo doctrinario al sostener que la educación intelectual podría ser aceptable para las mujeres, siempre y cuando no las alejara de su papel doméstico. "No os estorbará lo que sabéis, lo que aprendéis", subrayó Justo Sierra al dirigirse a un grupo de alumnas que terminaban sus estudios mercantiles. Así continuaba el Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, "Acabará por morir esa impía preocupación de que las mujeres que saben resultan poco aptas para el hogar [...] La mujer instruida y culta será verdaderamente propia para el hogar, para ser la compañera del hombre en la formación de la familia".²⁰ Sierra no se refería a una educación femenina igualitaria ni propugnaba por el abandono del ideal doméstico -nadie lo hizo en esos años-, tampoco impugnaba la jerarquía entre hombres y mujeres, pero al reivindicar la necesidad de una educación femenina esbozaba el ideal de la esposa culta y compañera intelectual, que José María Vigil defendió.

El feminismo diferenciador representa a la mujer ante todo como madre. La capacidad materna -aun cuando no la ejerciera- era considerada la piedra de toque de la diferencia sexual femenina, el elemento que definía a las mujeres no solo físicamente, sino también en lo psíquico y en lo social. Desde esta perspectiva, la maternidad real o en potencia constituía a las mujeres como sujetos esencialmente distintos de los hombres, definía su función en la sociedad como madres y esposas; determinaba su dedicación, sino exclusiva si prioritaria, al ámbito doméstico y moldeaba aún su actividad en la esfera pública como maestras o en actividades filantrópicas.

Las acepciones decimonónicas del término feminismo se han esbozado aquí de manera independiente la una de la otra para

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Justo Sierra "Improvisación con motivo...", *op. cit.*, p. 329.

facilitar su comprensión. No hay que perder de vista sin embargo, que dichos enfoques nunca se expresaron de manera aislada según se presentan en el esquema anterior sino que, por el contrario, convivían en forma estrecha, como sucedía en el caso de Justo Sierra.

Por otra parte, las caracterizaciones del feminismo de Andrés Ortega y Horacio Barreda, antifeministas fervientes, distinguen las vertientes igualitarista y diferenciadora. La "escuela fisiológica", escribe Ortega, busca "educar a la niña para ser mujer y madre de familia", mientras que la "escuela psicológico utilitaria" intenta que "la mujer salga del hogar disputando al ser masculino sus laureles de médico, abogado e ingeniero".²¹ Horacio Barreda coincide con Ortega en la identificación del feminismo con el acceso de las mujeres al ejercicio profesional. El comtiano habla de un "feminismo práctico" refiriéndose a aquellos casos "reales y efectivos en los que el desempeño de las altas especialidades técnicas, estéticas, científicas o filosóficas, así como la injerencia activa en los asuntos sociales o políticos" recae sobre mujeres.²² En primer término, Horacio Barreda ve en el feminismo una corriente civilizadora que busca el mejoramiento social, la felicidad y el bienestar del sexo femenino; objetivo que en su opinión se alcanza en tanto la mujer ejerce una "libertad positiva" que le permite desplegar sus atributos espirituales y morales y que no la obligara a efectuar labores intelectuales, que desde su punto de vista eran incompatibles con sus constitución orgánica.²³ La otra faz del feminismo, destaca Barreda, propugna por la perfecta igualdad de los sexos, tanto

²¹ Andrés Ortega, "El feminismo. Discurso pronunciado por el señor licenciado Andrés Ortega en el acto de ser recibido como socio en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, el jueves 13 de junio de 1907", *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, 5a. época, tomo II, 1907, pp. 326-337. Aparece en Ana Lau y Carmen Ramos (comps.), *Mujeres y revolución (1900-1917)*, México, INEHRM, 1993, pp. 92-93.

²² Horacio Barreda, *op. cit.*, p. 38.

²³ *Ibidem*, p. 108.

en su "organización cerebral" como en el acceso a las funciones públicas.²⁴

Una aclaración final sobre el uso del término feminismo. Esta palabra, ya se dijo, se incorpora al vocabulario culto hasta principios del siglo, es decir, una década más tarde de la fecha que este trabajo toma como el momento de inicio de la polémica. Sin embargo, estoy utilizando la palabra feminismo para caracterizar una etapa del debate en que el término no se empleaba en México y para identificar a autores que en el momento no se reconocían a sí mismos en este término. Por ejemplo, Laureana Wright, fallecida en 1896, probablemente nunca se familiarizó con la palabra en cuestión.

Opté por este uso aparentemente anacrónico del término, para denominar de manera general a las ideas sobre la emancipación y los derechos de las mujeres que eran vigentes en la ciudad de México en los años noventa del siglo pasado, porque según se observará en la exposición, para ese entonces, y quizá aún desde unos años antes, ya estaban bien constituidos los enfoques sobre las relaciones de género arriba reseñados y al iniciar el siglo veinte éstos se agruparían bajo la denominación de feminismo. A mi juicio, la introducción del neologismo no significó un cambio sustantivo en el pensamiento sobre los temas del feminismo. De cualquier manera, en el desglose de la polémica desarrollado a continuación, usaré el término feminismo sólo en referencia a aquellos autores que lo hallan empleado.

1.3. El fantasma de la masculinización

El límite del feminismo era que su afán igualitario lo pudiera llevar al extremo de redefinir el papel social femenino y las cualidades subjetivas atribuidas a las mujeres hasta hacerlas desaparecer por completo. Sierra advirtió ese riesgo: "No, no es esto lo que desamos; entonces se perdería el encanto

²⁴ *Ibidem*, p. 38.

de la vida".²⁵ A su vez, Andrés Ortega señalaba que las corrientes igualitaristas en la educación profesional femenina podrían herir en el corazón [a las mujeres], asesinarlas proditoriamente (sic), masculinizándolas con lo que hoy torcidamente se llama *feminismo*"²⁶.

Los efectos masculinizadores del feminismo se solían relacionar con el acceso femenino a las profesiones liberales. Una crónica periodística sintetiza las reacciones ante las profesionistas pioneras: "Cada vez que se anuncia el ingreso de alguna dama al foro o su admisión como doctora en medicina, la opinión se conmueve [...] Se pinta al hombre meciendo cunas y a la mujer practicando disecciones y pronunciando alegatos"²⁷ Andrés Ortega figuraba entre los promotores de visiones negras sobre la masculinización: "En las grandes ciudades no es raro encontrar tribunos con faldas que reivindicuen los derechos de su sexo y prorrumpan en violentas invectivas contra sus opresores"²⁸.

En su exageración, las imágenes anteriores expresan la ansiedad que provocaba el acceso femenino a las profesiones, pero no expresan las actitudes de las profesionistas pioneras ni de las defensoras de la igualdad entre los sexos. A éstas no les interesaba abandonar el ideal doméstico, por el contrario, aspiraban a que la educación intelectual enalteciera las funciones de madre y esposa, fortaleciera la influencia de las mujeres en la familia y refinara las cualidades femeninas de ternura, amor y dulzura. "En lo concerniente al amor y a los lazos íntimos de la familia, la mujer nunca dejará de ser mujer"

²⁵ Justo Sierra, "Improvisación con motivo...", *op. cit.*, p. 329.

²⁶ Andrés Ortega, *op. cit.*, p. 95. Los subrayados son del original.

²⁷ Manuel Flores, "La mujer y las profesiones liberales" [El mundo ilustrado, 5 de mayo de 1901] en Milada Bazant (ed.) *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP/El Caballito, 1985 (Biblioteca pedagógica), p. 144.

²⁸ *Ibidem*, p. 98

subrayó Laureana Wright en el ensayo "La emancipación de la mujer por el estudio". A su vez, Severa Aróstegui, escritora ampliamente publicada en la prensa, aclaraba en el poema "Hogar, Patria y Ciencia": no [vamos] a traspasar la línea / que le marca el deber a nuestro sexo".²⁹

También era excesiva la apreciación de Andrés Ortega con respecto a lo numeroso de "los tribunos con faldas". En los últimos años del siglo XIX y en los primeros del XX, el número de mujeres dedicadas a las profesiones liberales, medicina y jurisprudencia,³⁰ era insignificante. En 1901, año en que apareció el artículo antes citado de Manuel Flores, sólo había dos mujeres con títulos profesionales: la médica Matilde Montoya (1887)³¹ y la abogada Victoria Sandoval de Zarco (1898).³² A lo largo de la década siguiente se mantuvo igualmente bajo el porcentaje de profesionistas del sexo femenino; para 1910, fecha de fundación de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios, tan sólo dos más -las médicas Antonia Ursua (1908)³³ y Columba Rivera (1910)³⁴- se habían agregado al contingente de "las emancipadas" como se llamaba con frecuencia

²⁹ Severa Aróstegui, "A la sociedad protectora de la mujer (en su velada inaugural)", *La mujer mexicana*, II: 3, marzo de 1905, p. 3.

³⁰ En ingeniería, también considerada una profesión liberal, no hubo mujeres tituladas. Vale la pena precisar que en el porfiriato se tomaban como "profesiones" un conjunto de actividades económicas mucho más amplio de las consideradas como tales hoy en día: el sacerdocio en todos los cultos, las actividades artísticas, la mecanografía, entre muchas otras más. Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993. p. 217.

³¹ AHUNAM, AG, exp. 10726, Matilde Montoya.

³² Dolores Correa Zapata "La señora licenciada Victoria Sandoval de Zarco", *La mujer moderna*, I: 10, octubre de 1904, p. 1.

³³ AHSEP, Colección Antiguo magisterio, c. 5488, exp. Antonia Ursua.

³⁴ AHUNAM, AG, exp. 1799, exp. Columba Rivera.

a las profesionistas pioneras." Igualmente insignificante -no pasaba de una decena- era el número total de abogadas y médicas en ejercicio³⁶ (cifra que incluía no sólo a las tituladas en las escuelas de la capital sino también a las egresadas de instituciones de provincia. En números relativos, el sexo femenino representaba únicamente el 0.25% del total de profesionales de la medicina en ejercicio y el 0.76% de quienes se dedicaban a la jurisprudencia.³⁷ Ligeramente más elevado era el porcentaje de dentistas de sexo femenino, 7.14% en 1900,³⁸ aunque sólo eran tres las odontólogas tituladas.³⁹ No hay que

³⁶ Existen algunas discrepancias con respecto a la identidad de las primeras profesionistas. En *El porfiriato. Vida social* (México, Editorial Hermes, 1957, p. 635), Mosisés González Navarro menciona entre las médicas a Soledad Régules y Guadalupe Sánchez. De la primera no ha sido posible corroborar su titulación, sin embargo sabemos que fue estudiante de medicina (véase: "A las alumnas de la Escuela de Medicina" en *La mujer mexicana* I: 1, enero de 1904). En cambio, de Guadalupe Sánchez no he encontrado mención alguna entre las médicas pioneras. Es probable que Guadalupe Sánchez sea varón según lo sugiere el análisis del "Registro de alumnas tituladas 1833-1927" (AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Medicina, Sección alumnos, caja 6, exp. 20) elaborado por Lourdes Alvarado "Matilde P. Montoya, pionera de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Medicina", s.f. mecanuscrito. Por otra parte, tampoco he hallado referencia alguna sobre Josefina B. de Arce quien según González Navarro era una de dos abogadas tituladas. Sin embargo, en 1904 sólo había una abogada de acuerdo con una bien informada fuente de la época: Dolores Correa Zapata, "La señora..." *op. cit.*, p. 1.

³⁷ En 1900 se registraron cuatro médicas y dos abogadas en ejercicio, *Censo general de la Republica Mexicana por estados verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Direccion General de Estadistica a cargo del Dr. Antonio Peñafiel*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaria de Fomento, 1900-1905, p. 66-67 y 170-171.

³⁸ *Ibidem*. El censo de 1900 registró a 824 abogados de sexo masculino y 522 médicos.

³⁹ *Ibidem*. En el mismo año, el censo registró un total de 45 dentistas en ejercicio, de los cuales tres eran mujeres.

⁴⁰ La pionera Margarita Chorné y Salazar se tituló en 1886, Clotilde Leonila Castañeda, en 1896, y María Dolores (sic), en 1899, según datos de Martha Victoria Díaz Gómez, *Nacimiento de una profesion. La odontología en el siglo XIX en Mexico*, México, Facultad de Filosofía y Letras/UNAM, 1990, tesis de licenciatura

perder del vista, sin embargo, que la odontología no era en esos años una profesión liberal sino una especialidad de nivel técnico que no exigía estudios preparatorianos. La tan temida "desersión en masa del hogar y del deber materno"⁴⁰ no estaba pues a la vuelta de la esquina.

En su ambigüedad y exageración, las visiones de la masculinización de las mujeres llegaron a constituir un verdadero fantasma sobre "la ruina del hogar y el abandono de la familia".⁴¹ Se llegó a augurar que sobrevendría "el exterminio de la raza" a raíz del desorden doméstico y el caos social.⁴² Entre los promotores de la idea del genocidio provocado por la emancipación femenina se encontraba Andrés Molina Enriquez. En un apartado de *Los grandes problemas nacionales* (1910) este autor exponía una síntesis de la teoría de la energía de Herbert Spencer. Según el inglés, en las mujeres, la actividad cerebral absorbe una parte de la dosis de energía correspondiente a la función reproductora de manera, que: "La falta de fuerza reproductiva se debe al exceso de trabajo que se impone al cerebro".⁴³ Los excesos intelectuales impiden a las mujeres concebir, y en caso de que sean capaces de gestar y parir, estarán imposibilitadas para criar a sus hijos: "las jóvenes de pecho raso que sobreviven a la educación no son capaces o aptas para amamantar".⁴⁴ El estudio y el desempeño intelectual de las mujeres se asocia -supuesta demostración científica de por medio- con la imposibilidad de la reproducción y, en última instancia, con la aniquilación de la especie, riesgo que evocaba el fantasma de la masculinización de las mujeres. Spencer reconoce el papel

en historia, p. 166.

⁴⁰ Manuel Flores, *op. cit.*, p. 144.

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem.*

⁴³ Herbert Spencer, "La especie humana. Leyes de su multiplicación", en *La especie humana. La creación y la evolución*, Madrid, Imprenta Colegiata, 1885, p. 21.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 21. Los subrayados son míos.

biológico masculino en la reproducción de la especie pero, por lo que parece una rara excepción al principio de conservación de la energía, sostiene que éste no limita su desempeño intelectual: "en los hombres, en cambio, no hay prueba de que un gran dispendio cerebral disminuya su capacidad generadora".⁴⁵

El fantasma de la masculinización simbolizó el temor a un debilitamiento en la jerarquía de género. "Vosotros teméis perder algo de vuestro poderío",⁴⁶ subrayó Laureana Wright dirigiéndose escuetamente a un interlocutor masculino imaginario. Las posturas igualitaristas, ya se ha dicho, no propugnaban por el abandono doméstico pero si buscaba ampliar los márgenes de la autonomía femenina a través de la educación, que era la vía obligada para que "la mujer pierda los encantos que hoy le prestan la impotencia, la sumisión, la nulidad, la ligereza y la coquetería en que expresamente se le ha formado para comodidad y deleite del hombre". Entonces desaparecería "la mujer instrumento, la mujer autómatas, la pobre ignorante a quien no se ha enseñado ni la estimación a sí misma".⁴⁷

El peso disuasivo del fantasma de la masculinización puede valorarse de mejor manera al observar la insistencia con que los y las defensoras de la instrucción de las mujeres aseguraban que ni su dedicación al hogar ni sus cualidades subjetivas se verían desvirtuadas por el cultivo de la inteligencia. Refiriéndose a María Sandoval de Zarco, abogada y la única de la generación de profesionistas pioneras que contrajo matrimonio, la escritora y profesora tabasqueña Dolores Correa Zapata replica a los promotores del fantasma de la masculinización: "veis como la ciencia no quita a la mujer nada de su poética belleza ni tampoco la incapacita para los más humildes trabajos del hogar".⁴⁸ El hogar de la licenciada Sandoval de Zarco es "poético y risueño", destaca Correa Zapata, para luego concluir que los conocimientos

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Laureana Wright, "La emancipación de la mujer por medio del estudio", en *La mujer mexicana*, 11: 9, septiembre, 1905, p.2.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Dolores Correa Zapata, "La señora..." *op. cit.*, p. 2.

de jurisprudencia no atentaban contra el ser mujer, ni contra la dedicación a las labores domésticas ni aun contra la subordinación de la esposa al marido, "y veis como ese talle erguido que ante el jurado defiende al inocente puede también inclinarse ante el brasero a preparar la sopa para el amado esposo".⁴⁹ Otro ejemplo de las posibilidades de convivencia entre capacidades profesionales y cualidades femeninas lo encontraba la misma Correa Zapata en la médica Columba Rivera: "quien la conozca sabrá que el saber ni mata ni envenena, que el estudio ni marchita la juventud de la mujer ni entenebrece el alma, ni amarga el corazón, ni aridece los espíritus".⁵⁰ A su vez, la profesora tapatía Rosa Navarro también se preocupó por desmentir a quienes pensaban que "la mujer ilustrada es perjudicial en la sociedad e incapaz de llenar sus deberes como esposa y madre". Aseguraba que "muchas jóvenes con la misma seguridad que escriben una novela moral asisten a un enfermo que con igual facilidad resuelven un problema de álgebra que confeccionan la ropa y aprenden el arte culinario".⁵¹

La exaltación de las cualidades subjetivas y del papel doméstico femenino, rechazo contundente a la tan temida masculinización, fue un medio para conseguir la aceptación de la educación intelectual de las mujeres -"no ser una bestia de carga"- sin desafiar las nociones dominantes de lo femenino y lo masculino. "¿Nos atacan por bachilleras?, seamos modestas, ¿nos atacan porque abandonamos los cuidados y trabajos de nuestro sexo? Hay que demostrarles que podemos cumplir con nuestro deber sin ser por eso una simple bestia de carga [...] Tenemos que duplicar nuestros esfuerzos", escribía la señora Guadalupe Gutierrez de Joseph en un artículo dedicado al feminismo.⁵² Ya

⁴⁹ *Ibidem.*

⁵⁰ Dolores Correa Zapata, "Columba Rivera", en *La mujer mexicana*, I: 8, agosto de 1904, p. 1.

⁵¹ Rosa Navarro, "La ilustración de la mujer" en *Las clases productoras*, s. f., citado en Laureana Wright *Mujeres notables*, México, Tipografía económica, 1910, p. 453.

⁵² Guadalupe Gutierrez de Joseph, "El feminismo en México", *La mujer mexicana*, III: 11, noviembre, 1906, p. 12.

fuera como una estrategia o como una convicción auténtica, la reivindicación del desempeño profesional y de la producción intelectual de las mujeres iba acompañada casi siempre del enaltecimiento de las diferencias entre los sexos tanto en la constitución subjetiva como en las funciones y en los espacios sociales.

1. 4. La inferioridad intelectual

Justo Sierra era verdaderamente optimista al proclamar en 1907 que "la leyenda de la inferioridad femenina" había terminado. Las ideas de la debilidad intelectual de las mujeres, enmarcadas por lo general en el pensamiento positivista, tuvieron peso significativa aún después de 1910.

En el positivismo la especialización de las funciones sociales de hombres y mujeres y, por ende, la jeraquía entre los sexos se consideran un indicio de progreso. Tanto Auguste Comte como Herbert Spencer abordan el problema de las diferencias entre los sexos. En el sistema filológico de Comte este asunto tiene una importancia de primer orden; Herbert Spencer no le da tanto relieve al asunto, pero este autor es el de más influencia en el pensamiento social mexicano del siglo XIX, según la opinión de Charles Hale."¹

Comte atribuye a las mujeres un poder espiritual singular que determina su papel como promotoras de sentimientos amorosos en la regeneración positiva de la sociedad. En este proceso, los hombres se encargaran del raciocinio y las clases sociales de las actividades prácticas. La espiritualidad femenina, lo mismo que el estado infantil perpetuo que el francés atribuye a las mujeres y su incapacidad para toda actividad extradoméstica se consideran manifestaciones naturales de la particular biología del sexo femenino."²

¹ Charles Hale, p. 409.

² Terry Kandal, *The Woman Question in Classical Sociological Theory*, Florida International University Press, 1988, p. 77.

La idea de la espiritualidad femenina aparece tanto en Justo Sierra como en José María Vigil y en Laureana Wright. Don Justo declaró ante el Consejo Superior de Educación Pública: "dotada de una aptitud infinita de emoción y de amor [la mujer mexicana] logra reparar por donde quiera las bancarrotas morales, los desastres sociales, las faltas voluntarias e involuntarias del hombre".⁵⁵ Sierra se separa del pensamiento comtiano con respecto a la inferioridad intelectual de las mujeres y en la apreciación negativa del feminismo que sostenía el fundador del positivismo⁵⁶.

El esfuerzo más importante de sistematización de las ideas comtianas sobre la diferencia sexual lo hace, ya bien entrado el siglo XX, Horacio Barreda, hijo de Gabino Barreda, quien había introducido las ideas de Comte a México cincuenta años antes. La argumentación antifeminista de Horacio Barreda fundamentalmente se apoya en ideas comtianas aunque también se perciben en él influencias spencerianas. Publicado en la *Revista Positiva* a lo largo de 1909, el reiterativo y extenso ensayo de Barreda sobre el feminismo seguramente tuvo muy escasos lectores. A pocos⁵⁷ interesaba el trasnochado afán de la *Revista Positiva* (1901-1914), dirigida por Agustín Aragón, de mantener viva y difundir la vertiente metafísica del pensamiento comtiano desarrollada por Pierre Laffite, discípulo de Comte.⁵⁸

⁵⁵ Justo Sierra, "Discurso de apertura...", *op. cit.* p. 301.

⁵⁶ Terry Kandal, *op. cit.*, pp. 74-79 y Genvieve Praisie, "Del destino social al destino personal. Historia filosófica de la diferencia de los sexos" en Georges Duby y Michelle Perrot, *op. cit.* vol. 7, p. 70-71.

⁵⁷ Entre los allegados a la marginal *Revista Positiva*, estaba el doctor Porfirio Parra, nombrado por Justo Sierra director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, cargo que ocupó desde que ésta se fundó en 1910 hasta su fallecimiento en 1912. Por su parte, Agustín Aragón y Horacio Barreda se contaban entre los más acendrados críticos de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

⁵⁸ Sobre el comtismo otodoxo véase Dirk Raat, "Agustín Aragón and Mexico's Religion of Humanity" en Dirk Raat (ed.) en *Mexico. From independence to Revolution 1810-1910*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1982, pp. 241-259.

En el referido ensayo Horacio Barreda pretende demostrar lo pronunciado de las diferencias físicas, intelectuales y morales que distinguen a las mujeres de los hombres.⁵⁹ Entre las diferencias corporales, además de la capacidad reproductiva, el autor encontraba notables semejanzas con la niñez: "sus huesos son pequeños, su tejido celular esponjoso y más húmedo lo que causa redondez en sus formas". En cuanto a las diferencias intelectuales y morales, Barreda sostenía que "la mujer siempre prefiere abandonarse a las emociones del corazón que a las demostraciones de una razón fría y severa".⁶⁰

Igualmente significativas eran las diferencias cerebrales entre los sexos según el pensamiento comtiano. En las mujeres predominaban las inclinaciones morales elevadas -amor, sacrificio, veneración, abnegación- mientras que en el hombre prevalecían los impulsos egoístas. A la superioridad moral femenina, según Comte, correspondía la inferioridad intelectual de las mujeres. Con respecto a las facultades mentales escribía Barreda "observamos la marcada repugnancia que inspira a la mujer toda observación profunda y prolongada a causa de la invencible fatiga que a poco le sobrevienen [lo que] pone bien de manifiesto la debilidad relativa de su órganos cerebrales que corresponden a las funciones de abstracción". Las capacidades intelectuales femeninas se reducían a la formulación de los pensamientos concretos. "No puede hacer sistematizaciones y generalizaciones ya que su poder deductivo es inferior al del hombre y no tiene aptitudes lógicas". En conclusión, escribía Barreda "la inteligencia femenina no manifiesta aquellos atributos mentales que son indispensables para realizar poderosas inducciones científicas [ni] llevar a cabo sublimes construcciones estéticas".⁶¹ Por lo tanto, la educación habría de preparar a las mujeres para el mejor desempeño de su misión específica mediante el desarrollo de sus sentimientos y de su capacidad moral, cualidades consideradas innatas y propias de su sexo. De ninguna

⁵⁹ Horacio Barreda, *op. cit.*, p. 53.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 56.

⁶¹ *Ibidem*, p. 50.

manera la escuela debería realizar "la tarea tan vana como peligrosa de crear aptitudes".⁶² La educación femenina se debería regir por el concepto de la libertad positiva. Esta garantizaba a las mujeres la posibilidad de desplegar sus atributos característicos, derivados de su particular organización física, intelectual y moral sin que se le "exigieran actividades incompatibles con su constitución orgánica"⁶³. El principio de la libertad positiva habría de regir la educación de la mujeres de manera que éstas pudieran despelegar sus atributos característicos derivados de su particular organización física intelectual y moral, sin que se le exijan actividades incompatibles con su constitución orgánica"⁶⁴.

Por su parte, Herbert Spencer abordó la cuestión de los sexos en distintos momentos y sus ideas al respecto se fueron modificando a través del tiempo. En su primera etapa, Spencer sostuvo una postura relativamente favorable a la igualdad entre los sexos,⁶⁵ pero sus conceptos sobre el carácter absoluto de las diferencias entre hombre y mujeres tuvieron más divulgación". El

⁶² *Ibidem*, p. 108.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 52.

⁶⁵ En *George Eliot and Herbert Spencer. Feminism, evolutionism and the reconstruction of gender*, (Princeton, Princeton University Press, 1991), Nancy Paxton documenta la alteración a su obras tempranas efectuada por Herbert Spencer. Eliminó el capítulo "Los derechos de la mujer" del libro *Estadísticas sociales* (1850), y modificó numerosos pasajes referidos a este tema en los primeros volúmenes de su *Filosofía sintética* (1862).

⁶⁶ En México prácticamente no se conoció la etapa igualitarista de Spencer; su obra más conocida fue *Principios de moral* (1892-1893). Aquí cito una traducción resumida de este libro elaborada por Ezequiel A. Chávez y que alcanzó dos ediciones, una en 1894 y otra en 1898: *Resumen sintético de los pincipios morales de H. Spencer*, México-París, Librería de la Vda. Ch. de Bouret, 1905. En *Principios de moral*, Spencer se opone al sufragio femenino con el argumento de que el derecho al voto coloca a las mujeres en condiciones de superioridad con respecto a los hombres pues no se acompaña de la obligación de incorporarse al ejército y defender al país con las armas en momentos de guerra (Chávez, *op. cit.* p. 148-149). Por su parte, el jurista mexicano Genaro García (*op. cit.*) rebate esta y otras ideas sobre la desigualdad

evolucionismo spencierano, aunado a los conceptos darwinistas de la selección natural, abrieron paso a una corriente de pensamiento que proclamaba la radical inadecuación femenina para la actividad intelectual y política, y hacía de la reproducción de la especie la única vocación femenina posible. Spencer ni siquiera reconoce la fuerza espiritual y la capacidad moral que Comte encuentra en las mujeres.

Spencer sostiene que las diferencias subjetivas entre los sexos son tan pronunciadas como las corporales. La debilidad reflexiva y la fuerza de sus sentimientos imposibilita a las mujeres para intervenir en la vida pública y emprender proyectos intelectuales. Si bien Spencer admite que a muy largo plazo, después de un intenso proceso educativo, las mujeres pueden ser susceptibles de adquirir derechos políticos, en cambio rechaza tajantemente la igualdad intelectual entre los sexos. Considera la incapacidad intelectual femenina como un hecho natural, absoluto e inmodificable y más aún, señala que cualquier esfuerzo por favorecer el desarrollo mental femenino amenaza a la reproducción de la especie.

Las ideas spencerianas sobre la incompatibilidad entre la actividad intelectual femenina y la procreación, son el sustrato conceptual del ensayo de Félix Palavicini "El ideal femenino en el mundo moderno".⁶⁷ Aunque el ingeniero tabasqueno reconoce la importancia del feminismo, también considera que la inferioridad intelectual femenina es un hecho indiscutible. Además de apoyarse en el organicismo social spenceriano, Palavicini recurre al libro *La inferioridad femenina*⁶⁸ del psiquiatra y neuropatólogo P. J. Moebius, quien sostenía la existencia de una relación entre el tamaño de la cabeza y el desarrollo de las facultades mentales.

femenina expresadas en *Principios de moral*.

⁶⁷ En Félix F. Palavicini, *Problemas de educación*, Valencia, Editorial Sempere y Cia., 1910, pp. 59-70.

⁶⁸ P. J. Moebius, *La inferioridad mental de la mujer*, Valencia, s.f., c. 1903, citado por Geraridine M. Scalón en *La polémica feminista en la España contemporánea 1868-1974*, Madrid, Ediciones Akal, 1986, p. 165.

Cabe mencionar que en el citado ensayo Palavicini sostiene que la educación intelectual de hombres y mujeres es indeseable, y que ambos sexos se beneficiarían más bien una educación práctica como la enseñanza de un oficio o de una industria. Sin embargo, su antintelectualismo no es del todo igualitario sino que es más acentuado con respecto al sexo femenino. A los hombres, la educación profesional podía llevarlos a perder energía y al subempleo, en cambio a las mujeres las conducía "al pedantismo ridículo, a un brillante miseria académica o - resonaban los ecos spencerianos- a ser madre de una prole enfermiza, débil y degenerada".¹⁹ De ahí que, con mayor razón y con mayor derecho que a los hombres, les advertía a las mujeres: "cuidaos del intelectualismo".²⁰ y les recomendaba: "No seáis universitarias, no seáis académicas"²¹. Esto aseveraba quien llegó a ser Secretario de Instrucción Pública en 1915 bajo el gobierno constitucionalista; pero además, Palavicini llegó a señalar la necesidad de una política educativa que evitara "la multiplicación ilimitada de las cerebrales".²²

Paralelamente, existió una postura igualitarista con respecto a la incapacidad intelectual de las mujeres. Tuvo menos influencia, pero fue clave para los ideales femeninos sostenidos por José María Vigil y Laureana Wright. Desde los tiempos de Benito Juárez, José María Covarrubias, el fundador de la política educativa liberal, sostenía con toda contundencia: "la inteligencia puede brillar en uno u otro sexo". No obstante, Díaz Covarrubias se adscribía a la idea de que las profesiones, lo mismo que "el mundo de la ciencia" eran "esferas de actividad varonil"²³ y que el límite forzoso del acceso femenino a la

¹⁹ Félix Palavicini, *op. cit.*, p. 63.

²⁰ *Ibidem*, p. 64.

²¹ *Ibidem*, p. 62.

²² *Ibidem*, p. 67.

²³ José María Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*, México, Imprenta del gobierno, 1875, p.

educación superior era la conservación de "la cardinal hegemonía" de la mujer: "el hogar doméstico".⁴

Años después, Wright y García rebatieron las concepciones positivistas sobre la inferioridad intelectual femenina. Algunos "sabios", ironiza Laureana Wright, convalidan el hecho de que "la mujer haya sido reducida a cero en la gran aritmética del mundo". Aducen, continúa la escritora "el menor tamaño y la diferencia que han creído encontrar en la masa cerebral de la mujer comparada con la del hombre". Esas "pequeñas diferencias físicas", argumenta Wright de Kleinhans, no desvirtúan la igualdad esencial entre los seres humanos. "Podemos asegurar sin temor a equivocarnos, que la inteligencia no consiste en la talla individual."⁵ La firmeza de la autora proviene de su confianza en los principios de la Ilustración pues afirma: "Guiándonos únicamente por el raciocinio, creemos que estos dos seres, hombre y mujer, forman una sola especie, que poseen los mismos instintos, las mismas aspiraciones, idénticas funciones, idénticos destinos y que son complementos el uno del otro y que son iguales moral e intelectualmente"⁶. Wright no repara en el hecho de que dos seres idénticos, absolutamente iguales entre sí, no pueden ser complementarios.

Aunque sostiene una postura igualitarista, Genaro García reconoce que el sexo femenino tiene una "condición psicológica particular" que se caracteriza por una acentuada "impulsividad y excitabilidad nerviosa". García considera esa disposición psicológica particular, como "producto meramente artificial de la sujeción inicua a que el hombre ha sometido [a la mujer] abusando de su mayor fuerza bruta"⁷. Un explicación de esta

CXCIII.

⁴ *Ibidem*, p. CLXXXIX.

⁵ Laureana Wright, "La emancipación de la mujer por el estudio", *op. cit.*, II: 7, 15 de julio de 1905, p. 3.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Genaro García, *op. cit.*, p. 77.

naturaleza sobre las diferencias subjetivas entre ellos, que enfatice la desigualdad social entre los sexos y no las diferencias corporales como lo hace Genaro García, sólo aparece en el pensamiento de Laureana Wright.

1.5. Angeles domésticos y mujeres perfectas

A pesar de las diferencias entre las concepciones políticas de José María Vigil, liberal de la vieja guardia, y de Justo Sierra, impulsor de la política científica, sus visiones sobre las diferencias y la complementariedad entre los sexos coinciden en aspectos sustantivos. Ambos sostienen el ideal de esposa culta, reconocen las posibilidades de la creatividad intelectual de las mujeres y están a favor de su educación superior. Don José María sin embargo celebra los logros intelectuales femeninos y defiende el derecho de las mujeres a una educación igualitaria con un fervor militante que está ausente en Sierra.

En *La mujer mexicana*¹, Vigil no escatima elogios para "la parte que la mujer ha tomado en el cultivo de las letras". Ha colaborado en la prensa y, algunas señoras han fundado y dirigido periódicos, señala el autor refiriéndose a *El álbum de la mujer* y *El correo de las señoras*. Dichos trabajos, subrayaba Vigil, eran prueba de "la capacidad e instrucción de sus autores quienes tratan con bastante acierto cuestiones históricas, literarias, y científicas, sin olvidar los fines morales a que están llamadas por su sexo y su educación"². Igualmente, Vigil veía con buenos ojos el ingreso de alumnas a la preparatoria y a las escuelas profesionales y "el extraordinario aumento del gremio de

¹ *La mujer mexicana* (Estudio dedicado a la distinguidísima señora Carmen Romero Rubio de Díaz) México, Tipografía de la Secretaría de Fomento 1893. Originalmente se publicó en la *Revista Nacional de Ciencias y Letras*, tomo 1, 1889 y se incluye en José María Vigil *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, (Estudio preliminar de Ana Elena Díaz Alejo y Ernesto Prado Velazquez), México, UNAM, 1977. Las referencias a las páginas aquí citadas corresponden al folleto editado en 1893.

² *Ibidem*, p. 17.

profesoras"³, fenómeno este último que también Justo Sierra aprobaba pero que le causaba cierta ansiedad por parecerle excesivo e incontrolable.

Movido por su admiración hacia las creaciones literarias femeninas José María Vigil preparó en 1893 la edición de *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*⁴, recopilación en donde se propone hacer patente "la parte que en todo el tiempo ha tomado la mujer en el desenvolvimiento intelectual de México". Aludiendo indirectamente a las posturas que sostenían la inferioridad intelectual femenina, el compilador resalta que el volumen es una muestra de "que no es el ingenio patrimonio del sexo fuerte"⁵. La valoración de las actividades intelectuales femeninas no impide a Vigil exaltar las diferencias entre las naturalezas femenina y masculina como lo hacen todos sus contemporáneos, científicos, liberales, feministas y antifeministas.

Para Vigil, el cultivo de la inteligencia no atenta contra el carácter moral de las mujeres. Al contrario, la educación intelectual refina el espíritu femenino, en consecuencia, la esposa culta es un mejor complemento para su marido. "A través de la literata, de la artista, de la poetisa, recalca Vigil, se encuentra a la esposa, a la madre, que con sus gracias y ternura embellece y vivifica el hogar"⁶.

La oportunidad de editar con patrocinio oficial la recopilación poética se le presentó a Vigil con motivo de la Exposición Colombina, organizada en Chicago para conmemorar el IV Centenario del Descubrimiento de América. En la exposición se construyó un Palacio de la Mujer, recinto proyectado por una arquitecta norteamericana para albergar labores enviadas por

³ *Ibidem*.

⁴ José María Vigil *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, (Estudio preliminar de Ana Elena Díaz Alejo y Ernesto Prado Velázquez), México, UNAM, 1977 (Nueva Biblioteca Mexicana, 43). Es una edición facsimilar de la original de 1893.

⁵ *Ibidem*, p. IX-X.

⁶ José María Vigil, *ibidem*, p. 31.

mujeres de distintas razas y países". El pabellón mexicano exhibió pañuelos de Toluca, tejidos indígenas de Tehuantepec, réplicas del traje de los rurales bordados en oro y plata; pinturas al óleo, acuarelas sobre porcelana además de tres volúmenes de poesía femenina, entre ellos, el de José María Vigil⁸. Unas y otros, las labores manuales y las producciones intelectuales se consideraban expresiones específicamente femeninas que enaltecían la función doméstica.

La postura de Vigil es un contrapeso a los efectos disuasivos de la educación superior de las mujeres provocados por el temor a la masculinización. A don José María, este fantasma no lo persigue porque él tiene plena confianza en el carácter esencial e inmodificable de las diferencias entre los sexos. Aún siendo cultas y educadas, escribe Vigil, "las mujeres en ningún momento pretenderán "usurpar el lugar que la naturaleza le ha asignado al hombre". Por la misma razón, desde su punto de vista, no era factible que en México prospera el feminismo al que Vigil se refería como "las teorías disolventes de la familia". En este autor las diferencias entre los sexos no se perciben como hechos naturales sino como fenómenos culturales tenazmente arraigados en la identidad nacional.

⁷ Sobre la Exposición Colombiana de Chicago (1893), sus antecedentes y la participación mexicana, consúltese el informado "Estudio introductorio" de María Elena Díaz Alejo y Ernesto Prado Velázquez que precede la edición facsimilar de *Poetisas mexicanas* referida.

⁸ Los otros dos volúmenes también preparados especialmente para la Exposición Colombina fueron: *La lira poblana*. (Poesías de las señoritas Rosa Carreto, Severa Aróstegui, Leonor Cravioto, María Trinidad Ponce y Carreón, María de los Angeles Otero y Luz Trillanes y Arrillaga), Imprenta de Francisco Díaz de León Sucs., 1893 y *Colección de varias composiciones poeticas de señoras zacatecanas*. Zacatecas, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, 1893 [Esta colección reúne poesía de Josefa Letechipia de González, Elodia Ruiz, Soledad Arias, Refugia Murguía de Ferniza, Guadalupe Calderón, Manuela Rodríguez y Tomasa Serra de Villagrana y fue preparada por la señora Apolonia León de Aréchiga a solicitud de la Junta de Señoras de la Ciudad de México]. Vease: Ana Elena Díaz Alejo y Ernesto Prado Velázquez *op. cit.*, p. XXXII, n. 29. Tiene interés también el libro de Rosa Carreto *Obras completas*. (Edición y prólogo de Luis Mario Schneider) Puebla, Gobierno del estado, 1992 (Colección V Centenario).

Vigil le da un lugar a la creatividad intelectual femenina pero, al mismo tiempo, le impone restricciones. Desde su perspectiva las diferencias sociales y subjetivas entre los sexos implicaban necesariamente una relación jerárquica. La sumisión y la docilidad lo mismo que la dedicación doméstica eran cualidades de la naturaleza femenina inmunes a los efectos de educación intelectual. "La escritora mexicana, declaraba don José María, es ante todo mujer, y la mujer en México es ante todo sin metáfora el *ángel del hogar*".

El *ángel del hogar*, es el enemigo principal de la escritora sostenía Virginia Woolf en 1931 aludiendo al ideal femenino característico de la época victoriana¹⁰. Aquella mujer que quiera dedicarse a la escritura, tiene por fuerza que asesinar a esa metáfora alada, sentenciaba de manera tajante la inglesa. El *ángel del hogar* no piensa en sí, ni tiene deseos propios, vive para los demás, se sacrifica día día por los otros. No se expresa, no murmura; finge seduce y engaña; hace todo por mantenerse dentro de los estrechos límites del comportamiento que se considera propio de las mujeres.

El ideal del *ángel del hogar* estaba atravesado por contradicciones difíciles de resolver. Exigía vivir para otros, sin tener ni expresar pensamientos propios -seguir al marido ya fuera "su suerte próspera o adversa, ejecutando *sin murmurar* el papel de esposa y madre..."¹¹- ¿cómo ser culta y creativa y desplegar dotes intelectuales sin tener una autonomía subjetiva y un criterio independiente, cualidades negadas a los ángeles domésticos? No obstante, el *ángel del hogar* con vocación de cultura, según lo concebía Vigil, daba legitimidad a la actividad intelectual femenina y ofrecía un contrapeso al fantasma de la masculinización.

¹⁰ *Ibidem*, p. 23. El subrayado es mío.

¹¹ Virginia Woolf "Professions form Women" en *Women and Writing* (Introduction by Michele Barrett) London, The Women's Press, 1979, pp. 57-63.

¹² José María Vigil, *op. cit.*, p. 30.

Los límites del *ángel del hogar* se aprecian mejor al compararlo con la *mujer perfecta*, ideal postulado por Laureana Wright. Mientras el *ángel del hogar* se distingue por ser para otros, por negarse a sí mismo como sujeto la *mujer perfecta* se caracteriza precisamente por lo contrario, se apropia de sí misma: "tomándose los derechos y los recursos que indebidamente se le niegan, se levanta de la inutilidad en que vegeta". La *mujer perfecta*, continúa Wright, "es capaz de dirigir por sí sola al puerto de salvación la frágil embarcación de su porvenir"¹².

El programa de "emancipación de la mujer" trazado por Laureana Wright enfatiza su transformación en un sujeto con voz y deseos propios, capaz de reconocer y defender sus derechos individuales. La educación intelectual y el fortalecimiento moral son el camino de la emancipación para Laureana Wright quien entiende que el dominio masculino se sustenta en el terreno del pensamiento. El sexo femenino se encuentra en una condición de "vasallaje intelectual" ya que, explica Wright, "el hombre ha desheredado a la mujer del derecho natural de pensar y de obrar que tiene todo ser racional"¹³. A eso se debe que se le margine de la educación intelectual: "se le despoja de todos los arbitrios mentales de la ciencia [...] Lo mismo que se le priva del libro, del telescopio y del botiquín, se le priva de la cámara de fotografía, del burril y de la vara de medir"¹⁴. En consecuencia, el primer paso de la emancipación del sexo femenino, desde el punto de vista de Laureana Wright es: "restituir a las mujeres su "potencia intelectual" de manera que ellas puedan compartir con los varones el "trono" del pensamiento"¹⁵.

¹² Laureana Wright, "La mujer perfecta" en *El correo de las señoras*, 1893, 12: 1, p. 1.

¹³ Laureana Wright, "La emancipación de la mujer por el estudio", *op. cit.*, 11: 8, 15 de agosto de 1905.

¹⁴ Laureana Wright, "La mujer perfecta", *op. cit.* p.1.

¹⁵ Laureana Wright, "La emancipación de la mujer por el estudio", *op. cit.*, 11: 8, 15 de agosto de 1905.

La *mujer perfecta*, al igual que el *angel del hogar*, añade sus responsabilidades intelectuales y públicas a sus obligaciones familiares tradicionales, nada más alejado de la fantasmal imagen de la masculinización de las mujeres intelectuales. Así, señala Wright de Kleinhans, lo mismo tendrá capacidad de "ser esposa que socia, mecer la cuna del tierno infante y educar al párvulo, que formar al adulto conforme a la razón y a la ciencia; que lo mismo sepa invertir el capital del marido según la profesión u oficio que posea" y que además sea capaz de extender la alegría, la moral y la virtud a la sociedad entera"¹⁶.

Defendiéndose de sus críticos, Laureana Wright aclaraba que propugnar por *la mujer perfecta* no era de ninguna manera, una postura insensata, pretenciosa, o delirante. Era una aspiración fundada en la más estricta justicia según la entendía la teoría liberal. Las argumentaciones de Wright a favor la igualdad de derechos entre los sexos tenían su punto de partida en los valores de igualdad y libertad individual, sustento del liberalismo. Su propuesta no era otra cosa que hacer extensivos a las mujeres estos principios liberales e igualitarios.

El ideal de la *mujer perfecta*, no obstante, planteaba exigencias elvadisimas. Aquella que aspirara a esa *perfección* tenía integrar sus responsabilidades familiares con las profesionales y lograr un equilibrio entre la autonomía personal y la cualidades espirituales femeninas. Laureana Wright y Mateana Murguía nacidas a mediados del siglo XIX, en alguna medida pudieron vivir de acuerdo con el ideal de *la mujer perfecta*: ambas se dedicaron a labores creativas, contrajeron matrimonio (Murguía se casó cuatro veces y enviudó tres) y procrearon hijos. Las mujeres intelectuales, de la siguiente generación, que fueron las primeras profesionistas, difícilmente se ajustaron al ideal de esposa culta. Sólo Victoria Sandoval de Zarco se caso, pero ninguna de las médicas lo hizo.

¹⁶ Laureana Wright, "La mujer perfecta", *op. cit.*, p. 1.

El matrimonio y la maternidad tampoco fueron la forma de vida las mujeres de la siguiente generación¹⁷ que a través de su vinculación con Escuela Nacional de Altos Estudios o con la Facultad de Filosofía y Letras llegaron a tener posiciones de influencia en el sistema educativo posrevolucionario. Ellas pudieron rebasar las ideas de la inferioridad intelectual femenina, pero no pudieron ser *mujeres perfectas* ni lograron deshacerse del poderoso fantasma de la masculinización.

¹⁷ A esta generación pertenece Clementina Batalla de Bassols, nacida en 1894, quien se recibió de abogada a mediados de 1920. En ese mismo año contrajo matrimonio y se dedicó de lleno al hogar a lo largo de cuarenta años. El título de abogada le fue expedido en 1962, a los tres años de la muerte de su marido.

Capítulo 2: Las posibilidades del magisterio y las profesiones liberales para las mujeres (1880-1910)

2.1. Introducción

La instrucción primaria "está destinada en México, como en otros países, a ser impartida cada vez de un modo más completo por las delicadas, por las cariñosas, por las maternales manos femeninas".¹ Al escribir estas palabras en el balance sobre el estado que guardaba la educación pública al comenzar el siglo XX, Ezequiel A. Chávez aludió a que en 1895, a cinco años de su inauguración, la Escuela Normal de Maestras se vio obligada a cerrar la inscripción durante un año porque la demanda estudiantil rebasaba su capacidad. Justo Sierra también consignó el gran interés con que las jóvenes perseguían la profesión magisterial. La escuela Normal, destacó con cierta inquietud don Justo, envía a la corriente profesional "un contingente que pronto la hará desbordar".²

La desproporción entre la demanda femenina de formación profesional en terreno del magisterio -la actividad profesional más importante para las mujeres en términos cuantitativos y simbólicos- y las posibilidades de atenderla de las instituciones educativas estatales, así como la resignada inquietud de Sierra y Chávez frente al desbordado crecimiento de las mujeres en la enseñanza, expresan la tensión existente entre las dos caracterizaciones del magisterio que convivían en el proyecto educativo porfiriano. La más antigua, arraigada en el pensamiento liberal, veía al maestro como un evangelizador laico y masculino, la otra, surgida de la pedagogía decimonónica, concebía a la enseñanza como una actividad profesional femenina y se volvió

¹ Ezequiel A. Chávez, "La educación nacional", en Justo Sierra (ed.), *México: su evolución social*, tomo 1, vol. 2. México, Ballescá y Cia., 1901, p. 562.

² Justo Sierra, "Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación Pública", pronunciado el 13 de septiembre de 1902, en *Obras completas. Discursos*, vol. V. p. 300.

dominante a pesar de los afanes igualitaristas del liberalismo educativo.³

A pesar de ser una profesión mal pagada y muy exigente, el magisterio abrió espacios de influencia en la esfera pública, ofreció posibilidades de desarrollo intelectual y de ampliación de los márgenes de autonomía personal a aquellas mujeres que transitaban por sus espinosos caminos. De ahí que considere que la caracterización femenina de la profesión magisterial favoreció una transformación gradual y a veces imperceptible de las simbolizaciones de género y, en menor medida, de las relaciones sociales entre hombres y mujeres.

Las profesiones liberales, medicina, jurisprudencia e ingeniería, en cambio, se rigieron formalmente por preceptos igualitarios, por lo menos a partir de los años ochenta. En principio, ni las condiciones y tiempos de estudio ni los títulos eran distintos para cada sexo. Sin embargo, estas profesiones, las más prestigiosas, mejor remuneradas y con mayores exigencias académicas, a pesar de ceñirse a una reglamentación genéricamente neutra en apariencia, se concebían como espacios sociales masculinos en los que, como veremos en este capítulo, la presencia femenina se aceptaba con dificultad. Las profesionales pioneras se percibían -ya se ha dicho- como una amenaza a la diferenciación social y simbólica entre hombres y mujeres. Aun siendo casos excepcionales, las médicas y la abogada tituladas antes de 1910 dieron cierta validez al discurso igualitarista de los educadores porfirianos sobre la educación profesional. Pero los escollos que enfrentaron tanto en las escuelas como en su ejercicio profesional son prueba de las restringidas oportunidades de crecimiento intelectual y de influencia pública que eran posibles para ellas y que en cambio no estaban restringidas para sus colegas del sexo masculino.

En 1910, la Universidad Nacional lo mismo que la Escuela Nacional de Altos Estudios conservaron en su legislación el

³ Sobre el igualitarismo y los fines políticos del proyecto educativo liberal, véase Francois-Xavier Guerra, *México, del antiguo régimen a la revolución*, tomo 1, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, pp. 393-399.

criterio igualitarista prevaleciente en las escuelas nacionales, Medicina, Jurisprudencia e Ingeniería. Alumnos y alumnas, profesores y profesoras, en principio, se sujetarían a las mismas reglas. Sin embargo, la Universidad, institución dedicada a actividades intelectuales y la formación profesional, se consideró un ámbito masculino, conformado por sujetos también masculinos aunque jurídicamente fueran sexualmente neutros. De ahí que el número de tituladas en medicina y jurisprudencia en la primera década de vida universitaria apenas creció; entre 1910 y 1920 sólo tres médicas se titularon, y en este periodo sólo una abogada presentó su examen profesional.⁴ No ocurrió así en la Escuela de Altos Estudios donde en estos años dio inicio un proceso de feminización que creció aún más en la siguiente década, como se verá en el capítulo 3.

2.2. Distinción de nacimiento, diferencia educativa

El principal objetivo de la instrucción pública porfiriana era transformar al país en una nación unificada en torno a los valores liberales de igualdad, laicismo y democracia. La escuela permitiría, algún día, acabar con la "anarquía mental" de la que hablaba Francisco Bulnes⁵ y que era considerada por los intelectuales liberales y por el propio gobierno como el más serio obstáculo para construir una nación moderna y progresista y formar un estado poderoso. La instrucción pública, "elemento esencialmente civilizador, constituye la base más firme sobre que reposa la prosperidad de los pueblos", proclamaba Porfirio Díaz en su informe presidencial de 1888.⁶

⁴ Clementina Batalla presentó examen profesional en la Escuela de Jurisprudencia en 1920. Más de cuarenta años después, en 1962, el título correspondiente le fue expedido por solicitud suya.

⁵ Citado por Milada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, p. 16.

⁶ Porfirio Díaz, "Informe que da a sus compatriotas el presidente de los Estados Unidos Mexicanos, acerca de los actos de su administración en el periodo constitucional del 10. de diciembre de 1884 al 30 de noviembre de 1888", en *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la independencia hasta nuestros días* (Prólogo).

En el liberalismo educativo, sostiene Francois Xavier Guerra, tiene más importancia la formación de conciencias laicas, igualitaristas y democráticas que la impartición de conocimientos propiamente dichos, de ciencias útiles y aún del alfabeto.⁷ Dicha priorización de objetivos obedece a una concepción de la escuela pública como un medio que transformaría a la sociedad tradicional en una sociedad moderna integrada por individuos a través de la socialización de los conceptos centrales del liberalismo, soberanía del pueblo, democracia, república, hombre-ciudadano.⁸ Sólo el "aura vivificadora" de la enseñanza, declaraba el presidente Díaz, haría posible la emergencia de la igualdad individual entre los mexicanos.⁹

La diferencia sexual fue la única distinción de nacimiento que el liberalismo -tanto el educativo como el político- no reconoció como un obstáculo a su proyecto igualitario.¹⁰ En ningún momento, la enseñanza buscó desaparecer las diferencias entre hombres y mujeres, ni legislativas ni las sociales, ni mucho menos las subjetivas. Por el contrario, promovió un sistema de relaciones sociales de género y una simbolización de ellas

J. M. Puig Casauranc), México, SEP, 1936, p. 34.

⁷ Francois Xavier Guerra, *ibidem*.

⁸ *Ibidem*, p. 429,

⁹ Porfirio Díaz, *ibidem*.

¹⁰ Existe una copiosa bibliografía que aborda el estudio de la diferencia sexual en el liberalismo político desde perspectivas disciplinarias diversas, filosóficas, politológicas e históricas. Una buena selección de estos trabajos es la recopilada por Gisela Bock and Susan James (eds.), *Beyond equality and difference. Citizenship, feminist politics and female subjectivity*, New York/London, Routledge, 1992. Algunos trabajos sobre este tema publicados en castellano son: Mary Dietz, en "El contexto es lo que cuenta. Feminismo y teorías de la ciudadanía" en *Debate feminista*, 1, marzo de 1990; Chantal Mouffe, "Feminismo, ciudadanía y política democrática radical", en *Debate feminista*, 7, marzo de 1993, pp. 3-22, Dominique Godineau, "Hijas de la libertad y ciudadanas revolucionarias", y Nicole Arnaud-Duc, *Las contradicciones del derecho*, en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en occidente. El siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales*, Madrid, Taurus, 1993, pp. 23-39 y 92-127.

según los parámetros de la teoría política liberal. La idea central era que cada sexo, además de tener una constitución subjetiva particular, cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado. A ellos se les educaba de acuerdo con el arquetipo liberal masculino de ciudadano -individuos jurídicamente iguales entre sí, capaces de desempeñarse en la esfera pública- mientras que, en el caso de las mujeres, el modelo ideal perseguido era el del *ángel del hogar*. En la escuela, "embrión de la nación entera" y "gran laboratorio de patriotismo y de las virtudes cívicas", no sólo se ensayan las funciones políticas y sociales según lo señala Guillermo Prieto;¹¹ también ahí se pone en práctica la diferenciación social de género y su representación simbólica.

Reducir el poder de la Iglesia en la sociedad fue una meta tan importante del proyecto educativo liberal como lo fue el propósito de diluir al máximo la diversidad cultural y social del país. Según los liberales, las actitudes de la sociedad hacia la Iglesia se diferenciaban por sexo, siendo el clericalismo de las mujeres más pronunciado que el de los hombres.¹² El clericalismo femenino se percibía como un verdadero peligro pues, señala Jean Franco, la *intelligensia* liberal pensaba que las mujeres transmitirían ideas oscurantistas a la siguiente generación y con ello se debilitaría la influencia del estado.¹³ De ahí que atenuar la devoción de las mujeres a la Iglesia fuera el propósito central de la educación femenina. Pero no para transformarlas en individuos autónomos e igualitarios: bastaba

¹¹ Guillermo Prieto, *El Universal*, 21 de enero de 1891, citado por Francois Xavier Guerra, *op. cit.*, vol. 1, p. 429.

¹² Un sugerente estudio antropológico, de Manuel Delgado, *Las palabras del otro hombre. Anticlericalismo y misoginia*, Barcelona, Muchnick, 1993, analiza el anticlericalismo español del siglo XX como un proceso de afirmación masculina frente a lo que se percibe como una hegemonía matriarcal.

¹³ Jean Franco, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México* (versión actualizada), México, El Colegio de México-FCE, 1994 (Colección Tierra Firme), p. [84].

con que tuvieran conciencias laicas para que fueran madres republicanas.

2.3. Graciosas, dulces, puras y baratas

La instrucción primaria "está destinada en México, como en los demás países, a ser impartida cada vez de un modo más completo por las delicadas, por las cariñosas, por las maternales manos femeninas" escribía Ezequiel A. Chávez con tono de resignación en el balance de la educación nacional que elaboró al comenzar el siglo XX.¹⁴ Aun tratándose de una actividad formal propiamente dicha, especialmente a partir de la segunda mitad de los años ochenta, cuando empezaron a fundarse las escuelas normales, la enseñanza se constuyó imaginariamente como una labor identificada con la maternidad. A lo largo de los años porfirianos y aun después, fue incuestionada la idea de que las mujeres eran idóneas para ser profesoras en los niveles básicos por estar dotadas de cualidades psicológicas y morales particulares de su sexo surgidas de su capacidad procreativa y de su función doméstica. "La mujer, mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor el corazón humano, y particularmente el de los niños; sus tiernos reproches producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de estos. En fin, podemos estar seguros que un niño educado por institutrices aptas, saldrá de sus manos lleno de sentimientos incompatibles con una existencia viciosa..."¹⁵ escribía en 1875 José Díaz Covarrubias. Veinticinco años más tarde, Justo Sierra reiteraba la misma idea: las mujeres "instintivamente se dirigen hacia las tareas educativas, hacia el cuidado material y moral de los niños; a todo prefieren esto, para nada son más aptas".¹⁶

¹⁴ Ezequiel A. Chávez, "La educación nacional", en Justo Sierra (ed.), *México: su evolución social*, tomo 1, vol. 2, México, Ballezá y Cía, 1901, p. 562.

¹⁵ José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria y la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*, México, Imprenta del gobierno, 1875, p. CXX.

¹⁶ Justo Sierra, "Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación Pública", pronunciado el 13 de septiembre de 1902,

La identificación de las mujeres con los niños y de lo infantil con lo femenino,¹⁷ frecuente en el pensamiento liberal,¹⁸ fortalecía la idea de que las maestras estaban naturalmente dotadas para el desempeño de su profesión. Las ventajas educativas del anañamiento de las mujeres son precisadas por el citado Díaz Covarrubias: "Graciosas dulces y puras, [las maestras] los hacen [a los educandos] como ellas, dulces, puros y graciosos".¹⁹

La concepción de la idoneidad femenina al magisterio se apoyaba en las ideas del pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi y, muy en particular del alemán Federico Froebel, quienes tuvieron una muy significativa influencia en la formación intelectual de los educadores porfirianos.²⁰ Por ejemplo, Joaquín Baranda, afirmaba, refiriéndose a Froebel: "el ilustre fundador de los jardines de infancia designó a la mujer como maestra destinada a los párvulos, comprendiendo que por la ternura de sus

en *Obras completas. Discursos*, vol. V, p. 301.

¹⁷ Ni mujeres ni niños tenían lugar en el ideal masculino que constituía el modelo humano del liberalismo y era considerado el único capaz de encarnar los valores de igualdad y democracia. El anañamiento de las mujeres en textos literarios decimonónicos ha sido abordado por Jean Franco, *op. cit.* [p. 98-99], y por la crítica argentina Sylvia Molloy, "Dos lecturas del cisne: Rubén Darío y Delmira Agustini", en Patricia Elena González y Eliana Ortega (eds.), *La sarten por el mango*, Río Piedras, Puerto Rico, Ediciones Huracán, 1984, pp. 57-69.

¹⁸ Un ejemplo es el citado discurso donde Justo Sierra proclama su simpatía por el feminismo; llama niñas a las maestras y alumnas a quienes se dirige, "Improvisación con motivo de la inauguración oficial del Departamento de práctica mercantil en la Escuela 'Miguel Lerdo de Tejada', verificada el día 12 de agosto de 1907", en *Obras completas. La educación nacional*, vol. VIII, México, UNAM, 1984, pp. 327-330.

¹⁹ José Díaz Covarrubias, *ibidem*.

²⁰ Tanto Pestalozzi como Froebel heredaron de Rousseau la idea de que todos los seres humanos poseen capacidades innatas y que la función del proceso educativo es favorecer su florecimiento. La contribución de estos pedagogos fue elaborar metodologías que desde los primeros años de la infancia desarrollaran la inteligencia natural y dieran formación moral.

sentimientos se identificará con el delicado ejercicio del magisterio".²¹

La importancia de la madre en la educación temprana fue un concepto que Froebel heredó de Pestalozzi. Federico Froebel, a su vez, desarrolló la idea de que la educación -especialmente durante la primera infancia- era misión específica de las mujeres, tanto de las madres como de las maestras. Desde su perspectiva, era prioritario revertir la separación de las mujeres de su rol de madres, el cual era un resultado nocivo del proceso de industrialización de principios del siglo XIX.²² Hubo también motivos de carácter económico para considerar conveniente el trabajo femenino en el magisterio; y esos mismos motivos expresó el propio Díaz Covarrubias sin ambages: una profesora "sale más barata".²³ El sobresaliente rendimiento de las maestras se debía a su mayor dedicación y permanencia en el trabajo. Dichas cualidades, según el citado autor, eran resultado de la falta de oportunidades de empleo, distintas al magisterio, que las distrajeran de sus labores en la escuela o bien que las orillaran a abandonar su carrera en la enseñanza pública para desempeñarse en otro campo profesional, como sucedía frecuentemente en el caso de los maestros.²⁴ Estar entregadas por completo a las labores escolares como lo exigía el influyente ideal magisterial femenino esbozado por Díaz Covarrubias, hacía incompatible la enseñanza con el matrimonio.

El trabajo de las mujeres en el magisterio era más redituable que el masculino no sólo por las causas que señala José Díaz Covarrubias sino por la diferencia entre los salarios de profesoras y profesores que prevaleció a lo largo del siglo

²¹ Joaquín Baranda, 1890, citado por María de Lourdes Gómez Girón, *La fundación de la Escuela Normal de México y profesionalización de la enseñanza*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1988, p. 91.

²² Carolyn Steedman, *Childhood, culture and class in Britain*, Margaret McMillan, London, Virago, 1990, pp. 82-83.

²³ José Díaz Covarrubias, *op. cit.*, p. CXXII.

²⁴ A finales del siglo XIX, Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 561, opinaba en el mismo sentido.

XIX y hasta bien entrado el siglo XX.²⁵ La retribución económica era aún más baja para las mujeres que para sus colegas de sexo masculino, motivo por el cual muy pocos hombres elegían dedicarse a la enseñanza, según apunta el propio Chávez.

Si a las mujeres se les pagaba menos era porque su ingreso se pensaba como una aportación complementaria, y no esencial, para el sostenimiento de una familia. El salario femenino, pensaba Sierra, tendría utilidad en casos extraordinarios, cuando el hombre -padre o marido- estuviera incapacitado para cumplir su función como proveedor.²⁶ Las mujeres con responsabilidades económicas propias no pensaban que lo excepcional de su situación justificara la precariedad de sus ingresos. Cuatro veces viuda y madre de una hija, la escritora y profesora Mateana Murguía - quien, en palabras de Laureana Wright, cumplió "con los arduos deberes de padre y madre"²⁷ - protestó en 1889 por la diferencia sexual en los salarios magisteriales. "Por una disposición que no nos atrevemos a calificar, asienta Murguía, los profesores disfrutaban de setenta pesos, y las profesoras, solo reciben...icuatenta y cinco pesos!". La desigualdad salarial es aún más injusta, continuaba la escritora, porque las maestras no tienen la posibilidad de completar su ingreso impartiendo lecciones a domicilio por las noches, como muchos profesores lo hacen, pues al volver a su casa a las 8 ó 9 de la noche "bien saben que en el camino encontrarán mil impertinentes que las

²⁵ Los salarios magisteriales es un tema que aún está por investigarse. Sobre los salarios asignados originalmente a las escuelas normales, femenina y masculina, véase, Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987 (Foro 2000), p. 138. Una referencia a la diferencia de los salarios de maestros y maestras en la segunda década del siglo XX puede hallarse en Ruth Gabriela Cano, *La huelga magisterial de 1919. Del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1984, pp. 42-48.

²⁶ Justo Sierra, *op. cit.*, 1907, p. 329.

²⁷ Laureana Wright de Kleinhans, "Mateana Murguía de Aveleyra" en *Mujeres notables mexicanas*, México, Tipografía económica, 1910, p. 368.

importunan y disgustan".²⁸ En México, subrayaba Murguía, "todavía es un delito que una señorita ande sola por la noche".

Aun cuando la supuesta idoneidad de las mujeres para el magisterio tenía mucho arraigo, la política educativa favoreció la capacitación y el ingreso masculino a las filas de la enseñanza pública. La profesión magisterial en todo momento ofreció mejores condiciones a los varones; de la misma manera, la enseñanza normal masculina antecedió y fue modelo de la femenina. Ello, en alguna medida, puede explicarse porque la educación pública era el medio a través del cual el liberalismo pretendía modernizar a la sociedad, estableciendo valores laicos y democráticos a la vez que se erradicaban los resabios coloniales, en especial las ideas clericales que con frecuencia se atribuían a las mujeres. Desde la perspectiva liberal, resultaba difícil admitir que la enseñanza pública, formadora de ciudadanos y labor crucial para la consolidación del estado, quedara en manos de mujeres. La *intelligensia* liberal, afirma la crítica norteamericana Jean Franco, se representaba a sí misma como la guía de la nación, capaz de sacar de la barbarie, algún día, a indios, negros y mujeres. La nación era pues imaginada como un gran salón de clases en el que estos tres grupos sociales ocupaban el papel de alumnos, menores de edad, mientras la *intelligensia* liberal impartía la lección.²⁹ El ideal liberal de maestro, un evangelizador laico, era ante todo masculino.

2.4. Una institución desbordada

No obstante la vigencia del ideal magisterial masculino y de las políticas que intentaban frenar el aumento del número de mujeres dedicadas a la enseñanza, la Escuela Normal de Maestras

²⁸ Carta de Mateana Murguía al señor regidor Ramón Rodríguez Rivera, *Violetas de Anáhuac*, II:10, 9 de marzo de 1889, citada por Elvira Hernández Carballido, "Dos violetas del Anáhuac", en María Esperanza Arenas Fuentes et al., *Diez estampas de mujeres mexicanas*, México, Documentación y Estudios de Mujeres, 1994, pp. 105-139. Esta carta también se analiza en María de la Luz Parcero, *Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*, México, INAH, 1992 (Colección científica), p. 70.

²⁹ Jean Franco, *op. cit.*, p. 81.

fue una institución prominente y muy concurrida. Más aún, según Ezequiel A. Chávez, esta normal fue "el único establecimiento para la educación intelectual de las señoritas mexicanas".³⁰

La educación normal, el gran proyecto de Joaquín Baranda³¹ como Secretario de Justicia e Instrucción Pública, tenía el propósito de modernizar y uniformar la enseñanza primaria. La escuela normal, explica Baranda, "sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza".³² Regidas por criterios educativos comunes, las escuelas normales enseñarían a los futuros maestros las teorías pedagógicas más modernas y les inculcarían los valores que orientaban el proyecto educativo nacional. En la medida en que los normalistas se incorporaran a las escuelas de todo el país, se iría desterrando la improvisación y la anarquía que prevalecía en la enseñanza.

La enseñanza normal masculina antecedió y fue modelo de la femenina. La pionera Escuela Normal de Jalapa (1885) permitió el ingreso femenino tardíamente,³³ convirtiéndose en una de las pocas instituciones mixtas de su tipo ya que en casi todo el país prevaleció la política de establecer escuelas separadas para

³⁰ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 562.

³¹ Joaquín Baranda fue Secretario de Justicia e Instrucción Pública entre 1882 y 1901.

³² Joaquín Baranda, "Discurso pronunciado por Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes al inaugurarse la Escuela Normal de Profesores de enseñanza primaria de la Ciudad de México", México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1877, edición facsimilar en Alberto Morales Jiménez, *Maestros de la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987, p. 313.

³³ La maestra Genoveva Cortés, directora de la Escuela Normal de Profesoras de la ciudad de México entre 1912 y 1914 recordaba haber sido "la primera dama que estuvo en la Escuela Normal de Jalapa que era para varones [...] el trato para las compañeras era perfectamente correcto y la conducta de ellas completamente decorosa", en Consuelo Colón, *Mujeres en México*, Prólogo de Gregorio López y Fuentes, México, Imprenta Gallarda, 1944, p. 80.

hombres y mujeres.³⁴ En la ciudad de México, al eliminarse el carácter coeducacional del proyecto original de la Normal capitalina elaborado por Ignacio Altamirano³⁵ se determinó que las escuelas normales fueran unisexuales; la Normal para Profesores se inauguró en 1887 mientras que la de mujeres abrió sus puertas hasta 1890.

Fue política generalizada el favorecer el desarrollo de la normal masculina, que era de carácter nacional; sin embargo, ésta nunca superó la falta de alumnado. La Escuela Normal de Profesoras de la Ciudad de México, en cambio, fue una institución exitosa. Desde sus primeros tiempos, la normal de mujeres tuvo una numerosa demanda estudiantil. A cinco años de su inauguración, en 1895, incluso fue necesario cerrar la inscripción porque la escuela estaba desbordada.³⁶ En 1900, las alumnas de la Normal representaban el 91% del total de estudiantes normalistas.³⁷ Para esa misma fecha, al cumplirse la primera década de la institución, doscientas alumnas se habían titulado; es decir, veinte por año. En comparación, los logros de la normal de varones fueron pobres: en trece años de trabajo esta escuela sólo había conseguido expedir cuarenta y nueve

³⁴ En 1900 eran mixtas sólo las normales de Jalapa y de Coahuila además de la Academia de Dibujo de Puebla que expedía títulos magisteriales, *cfr.* Milada Bazant, *op. cit.*

³⁵ Ignacio Manuel Altamirano, "Proposición de proyecto de ley sobre la creación de la Escuela Normal para Maestros aprobada por el ministro de Justicia e Instrucción Pública", mayo de 1885, en *Obras completas. Escritos sobre educación*, vol. XVI, tomo 2, México, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 1989, p. 164. El procedimiento burocrático mediante el cual se eliminó el carácter coeducacional de la normal de la ciudad de México está descrito por Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987 (Foro 2000), pp. 98-102.

³⁶ Porfirio Díaz, "Informe...", 1 de abril de 1895, en Puig Casauranc, J.M. (ed.), *La educación a través de los mensajes presidenciales...*, *op. cit.*, p. 60.

³⁷ También en los estados, las alumnas representaban un porcentaje mayor al cincuenta por ciento. En Mérida eran el 96%, en Zacatecas el 73%, y en Tamaulipas el 54%. Los porcentajes anteriores se obtuvieron a partir de datos proporcionados por Milada Bazant, *op. cit.*, pp. 262-256.

títulos.³⁹ La desproporción entre los resultados de una y otra escuela es aun mayor cuando se considera la desventaja presupuestal de la escuela femenina y los estímulos que se dieron a la normal de varones.⁴⁰ En 1900, según datos proporcionados por Ezequiel A. Chávez, la Escuela Normal de Maestras tenía quinientas noventa y nueve alumnas, treinta y siete profesoras, y un presupuesto anual de cincuenta mil pesos, en tanto que la Escuela Normal de Varones en ese año tenía solamente cincuenta y ocho alumnos inscritos -una décima parte del alumnado femenino- veinte profesores y un presupuesto de cuarenta mil pesos.⁴¹

La Normal de Maestras tenía tradición y arraigo social. En 1890, más que crearse una institución nueva, se transformó en normal una escuela ya existente,⁴² la Escuela Secundaria para Niñas cuyo origen se remontaba a 1867.⁴³ Las continuidades entre las dos instituciones fueron notables: el local fue el mismo (el Ex-convento de la Encarnación en la actual Calle de Argentina donde se encuentra el edificio principal de la Secretaría de Educación Pública); el profesorado, en su mayoría, continuó en sus puestos, y la dirección permaneció a cargo de la profesora colimense Rafaela Suárez.⁴⁴ Más aun, la Normal de Profesoras

³⁹ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 552.

⁴⁰ *Ibidem*. "Se procuró cultivar artificialmente el interés por la carrera de maestro", escribía Chávez. Se dieron pensiones a los estudiantes y estímulos a los gobiernos de los estados, "encareciéndoles que enviaran alumnos".

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Concepción Jiménez Alarcón, *op. cit.*, p. 135-139.

⁴³ Ley Orgánica de instrucción pública en el D. F., del 2 de diciembre de 1867, en Manuel Dublán y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas desde la independencia de la república*, vol. X, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez a cargo de M. Lara (hijo), 1878.

⁴⁴ AHSEP, Antiguo magisterio, Rafaela Suárez, exp. 5474. En 1883 el Presidente de la República, Manuel González, la nombró Directora de la Escuela Secundaria para Niñas. Anteriormente en esta misma institución había ocupado los cargos de subdirectora y de prefecta. En 1890, ocupó la dirección de la Escuela Normal, cargo en el que permaneció hasta su muerte en 1910. La

conservó el carácter dual que tuvo la Secundaria de Señoritas al ser un plantel en el que se impartían cursos de formación de profesores,⁴⁴ al mismo tiempo que ofrecía materias técnicas e idiomas. En sus primeros años, la Normal de Profesoras ofrecía, por un lado, una carrera de instrucción primaria con una duración de cuatro años⁴⁵ y, por el otro, un curso de conocimientos útiles,⁴⁶ que se terminaba en dos años.

documentación contenida en este expediente se refiere, entre otros asuntos, a conflictos con las autoridades educativas con respecto al edificio de la Escuela Secundaria para Niñas.

⁴⁴ A partir de 1878, bajo la gestión de Protasio Tagle en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes, la Secundaria de Niñas adquirió un perfil más definido como institución magisterial, y obtuvo la facultad de expedir títulos de instrucción primaria y secundaria. El nivel académico de la secundaria dejaba mucho que desear en opinión de Chávez. Sin embargo, esta escuela, según el mismo autor, levantó el nivel intelectual de la mujer. Cfr. Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 525. Las limitaciones de la preparación de las profesoras egresadas de esta institución son subrayadas, quizás de manera exagerada, y con intención de ironizar, por Enrique Chavarri quien no veía con buenos ojos que tantas "lindas muchachas" tuvieran títulos de "maestritas", Juvenal [Enrique Chavarri], "Admirado", *El Socialista*, 7:200, 6 de noviembre de 1876, editado con el título "Las preceptoras", en *La mujer y el movimiento obrero mexicano en el siglo XIX. Antología de la prensa*, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero, 1975, pp. 175-177. Por su parte, Anna Macías destaca la importancia de la escuela secundaria para la educación femenina y señala que la directora, Rafaela Suárez, en varias ocasiones solicitó sin éxito que la institución añadiera a sus cursos las carreras de agronomía, medicina y agentes comerciales. Cfr. Anna Macías, *Against all Odds. The Feminist Movement in Mexico to 1940*, Westport, Connecticut, Greenwood Press, p. 182, p. 11.

⁴⁵ Al establecerse la Normal de Maestras, señala Anna Macías, se redujeron las oportunidades profesionales de las mujeres en el profesorado pues esta escuela sólo expedía títulos de primaria elemental mientras que la antigua Secundaria de Niñas otorgaba certificados de enseñanza primaria y secundaria. Cfr. Anna Macías, *op. cit.*, p. 11. Esta situación se modificó en los primeros años del siglo cuando se establecieron el título de profesora de instrucción primaria elemental, que exigía cuatro años de estudios, y de instrucción primaria superior, que se obtenía después de seis años. Cfr. Concepción Jiménez Alarcón, *op. cit.*, p. 131.

⁴⁶ Se impartían las siguientes enseñanzas: Cajas de fantasía y colados en madera, Galvanoplastia; Horticultura y jardinería; Italiano, Telegrafía eléctrica; Piano, Práctica del arte de la

2.5. Palabras eficaces y espinosas labores

En las escuelas normales, sostenía Baranda, "no serán las ciencias las que han de enseñarse, sino el arte de enseñarlas".⁴⁷ La enseñanza normal comprendía teoría y metodología pedagógicas, pero lo más importante sería la capacitación práctica. Por ello, todas las normales requerían escuelas anexas, "auténticas clínicas del profesorado"⁴⁸ las llamaba Baranda. El énfasis pedagógico en la enseñanza normal se matizó en los primeros años del siglo XX a instancias de Justo Sierra quien, a partir de abril de 1901, encabezó la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes creada en esa misma fecha.⁴⁹

Enseñar a enseñar siguió siendo propósito de la educación normal, pero dejó de ser el único; ahora se pretendía que este nivel educativo también suministrara "una amplia cultura intelectual".⁵⁰ Dicho cambio en el énfasis de los contenidos de la enseñanza normal fue favorable para aquellas alumnas que, observaba Chávez, "aún sin deseos de ser profesoras"⁵¹ acudieron a la Normal de Maestras. Esta era la única institución para mujeres que ofrecía una formación académica sistemática que

cocina; Pintura a la aguada y Taxidermia museográfica. María de Lourdes Gómez Girón, *La fundación de la Escuela Normal de México y la profesionalización de la enseñanza*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1988, p. 96.

⁴⁷ Joaquín Baranda, *ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ En abril de 1901, Joaquín Baranda dejó el cargo de Secretario de Justicia e Instrucción Pública que había desempeñado desde 1884. Lo sustituyó Justino Fernández, pero buena parte de la responsabilidad de los asuntos educativos en el distrito y territorios federales quedó en manos del flamante subsecretario del ramo. Justo Sierra permaneció en este cargo hasta diciembre de 1905 cuando pasó a presidir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (creada en esa fecha al desaparecer la antigua Justicia e Instrucción Pública), puesto que ocupó hasta mayo de 1911 cuando se vio obligado a renunciar debido a las circunstancias políticas del país.

⁵⁰ *Boletín de Instrucción Pública*, I:2, 20 de enero de 1903, p. 83, citado por Concepción Jiménez Alarcón, *op. cit.*, p. 182.

⁵¹ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 562.

abarcará tanto las ciencias como las humanidades. La formación intelectual normalista, siendo más práctica, carecía de la amplitud y del enfoque rigurosamente positivista que tenían los estudios preparatorianos pero no por ello dejaba de brindar herramientas para el pensamiento creativo y autónomo, al mismo tiempo que preparaba para ganarse la vida. Aunque es difícil evaluar la calidad de enseñanza impartida en la Escuela Normal de Maestras, esta institución tenía la singularidad de ofrecer un ambiente escolar propicio para el estudio y para desarrollar vocaciones de servicio público.

No se piense sin embargo que el deseo de conocimiento era el único móvil de alumnas normalistas, ni siquiera el más importante. Había maestras frívolas y poco dispuestas a aceptar la disciplina escolar. En un informe sobre las condiciones de la instrucción pública, Laura Méndez de Cuenca asegura que en la Escuela de la Encarnación "todas las clases servidas por mujeres invariablemente concluían porque la profesora sacaba de su bolsa de mano el indispensable espejito, la borla y la cajita de polvo, y en presencia de las alumnas, quienes a su vez la imitaban, se ponía como polvorón..."⁵² El ideal protestante de austeridad personal, eficacia en el trabajo, influyente en la enseñanza normal femenina tanto en las laicas como en las protestantes,⁵³ no era fácilmente aceptado por todas las profesoras.

Un título de profesora abría la puerta de entrada a una profesión respetada.⁵⁴ Por más cierta que fuera la opinión de Ezequiel A. Chávez, de que las "espinosas labores del magisterio" ofrecían tan sólo una "mezquina retribución",⁵⁵ ser profesora

⁵² AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 24, exp. Laura Méndez de Cuenca [Informe sobre el sistema educativo en Estados Unidos], s.f., mecanuscrito.

⁵³ Sobre el ideal de maestra protestante y su importancia entre las normalistas, véase Jean Pierre Bastian, "Modelos de mujer protestante: ideología religiosa y educación femenina", en Carmen Ramos Escandón et al., *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1987, pp. 163-188.

⁵⁴ Justo Sierra, *op. cit.*, p. 562.

⁵⁵ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 562.

titulada significaba tener un salario relativamente estable, que a pesar de ser muy bajo, podía representar un ascenso social y ampliar los márgenes de la independencia personal femenina.

La profesión magisterial, hay que subrayarlo, era un destino profesional mal pagado y muy demandante. Casi siempre era una actividad monótona que exigía entrega y dedicación además de ofrecer pocas oportunidades de desarrollar trabajos creativos y de lograr una superación intelectual. "El porvenir que se ofrece a los maestros de primeras letras, opinaba Chávez, no se compensa con los esfuerzos que se les piden".⁵⁶ Para los hombres, ser maestro era una alternativa profesional poco atractiva comparada con las posibilidades que ofrecían las profesiones liberales o el comercio. En cambio, para las mujeres emplearse en una escuela era una alternativa al encierro doméstico y a la exclusiva dedicación a los hijos, que no exigía rupturas subjetivas severas como podría ser un distanciamiento del ideal femenino y doméstico. Ser maestra era un "trabajo honrado" que lejos de atentar en contra de las simbolizaciones de género, las reforzaba. No era el magisterio una profesión que masculinizara a las mujeres pues el trabajo de la maestra se construía imaginariamente como una actividad muy parecida a la maternidad.

La estrecha identificación de la madre y la maestra, al mismo tiempo que legitimaba el desempeño femenino en la enseñanza también imponía a las profesoras las restricciones del ideal maternal aunque no de una manera absoluta. Refiriéndose a las maestras, Ezequiel A. Chávez escribe: "esas débiles mujeres que van a los pueblos más apartados del movimiento material e intelectual a crear con la eficacia de su palabra y con el conjuro de su bondad la luz de la ciencia".⁵⁷ Por más que la capacidad de entrega y la debilidad que otros veían en la maestra y que ella misma sentía la asemejaran mucho a la madre, la posibilidad de tener palabra eficaz, palabra escrita en un libro de texto o pronunciada en el aula ante un grupo de alumnos singularizaba el trabajo de las profesoras.

⁵⁶ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 561

⁵⁷ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 562.

2.6. Cada madre, un Froebel o un Pestalozzi

Los paralelismos entre el magisterio y la maternidad eran varios. El trato constante de la madre y la maestra con los niños y su papel central en la formación del niño era el más evidente. A esta semejanza se agregaba el ideal femenino de abnegación, entrega a los otros y negación de sí que pesaba tanto en el hogar como en el salón de clases. Elemento común a la representación de madres y maestras era el sacrificio femenino en favor de la infancia.

Las profesoras se concebían a sí mismas y eran vistas por otros como "madres en espíritu" pues siendo "mujeres que nunca habían conocido el más sublime de los amores, el amor maternal, habían sacrificado su vida y su fuerza con infatigable vigilancia y cuidado por el bienestar de la niñez"⁵⁸ escribía la educadora tamaulipeca Estefanía Castañeda.⁵⁹ El ideal de maternidad espiritual daba la posibilidad de identificarse subjetivamente y de ser reconocidas socialmente como madres a aquellas maestras que se dedicaron a la instrucción pública y no procrearon hijos ni contrajeron matrimonio. Ese fue el caso de la tabasqueña Dolores Correa Zapata, Rosaura Zapata (La Paz, Baja California) y de la propia Estefanía Castañeda. Las tres profesoras hicieron carreras exitosas en la enseñanza pública desempeñándose no sólo como maestras de banquillo sino como autoras de libros escolares, de artículos pedagógicos, y de textos literarios, lo cual además de un salario estable y decoroso, les atrajo prestigio y reconocimiento social. En la esfera pública se desarrollaron como individuos con un margen de autonomía relativamente amplio, pero no por ello se distanciaron de las concepciones dominantes de la mujer y lo femenino. Por más que el concepto de maternidad espiritual reforzara a la madre como única representación posible de la mujer, éste legitimó la vida profesional de las maestras.

⁵⁸ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda, Comunicación al Congreso Internacional de Madres, Washington, D. F. [circa 1906].

⁵⁹ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda.

La incompatibilidad entre la maternidad biológica y espiritual parecía ser un sobreentendido ampliamente aceptado pero no por ello dejaba de causar actitudes ambiguas. Muchos critican, apunta Laureana Wright, a "esa pléyade de las solteronas que no teniendo hijos hacen objeto de su ternura a la humanidad y defensoras desde sus bellos ideales aman y veneran a las buenas madres, sin egoismos y envidias inmotivadas..."⁶⁰ No haber procreado descendencia causaba cierta inquietud entre las propias profesoras según lo sugiere un relato literario de Dolores Correa Zapata escrito casi al final de sus días⁶¹ o el tono con que Estefanía Castañeda sostiene que la maternidad espiritual podía considerarse cualitativamente superior a la procreación biológica. "No solamente necesitamos madres, sino madres con espíritu educador porque la madre que únicamente lo es por el instinto maternal, no es enteramente una verdadera madre. Es sólo una mujer que ha dado nacimiento a niños". Lejos de considerar las labores maternas como una práctica natural o espontánea, Castañeda partía del supuesto de que éstas debían ceñirse a las teorías pedagógicas modernas. Para lograr el buen desarrollo de la infancia, agregaba, "cada madre puede convertirse en un Pestalozzi o en un Froebel".⁶² El adecuado ejercicio maternal entonces exigía los conocimientos profesionales de la maestra. Precisamente, la divulgación del conocimiento pedagógico entre las madres era el objetivo del Congreso de Madres celebrado en Washington a principios del siglo

⁶⁰ Laureana Wright, *op. cit.*, p. 402.

⁶¹ Dolores Correa Zapata, "Los hijos hacen falta en el hogar. Por encubrir la calvicie", *La mujer. Revista quincenal. Organó del Consejo Feminista Mexicano*, I:3, 15 de junio de 1921, p. 15. El título original del relato debió ser simple y llanamente "Por encubrir la calvicie". La frase que le antecede parece haber sido agregada por la editora, quizá para llamar la atención de las lectoras, pero no es la conclusión del relato. Este más bien hace una crítica a las mujeres que por soledad adoptan hijos.

⁶² AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda, Comunicación al Congreso Internacional de Madres, Washington, D. C. [circa 1906].

XX en el que Estefanía Castañeda presentó el trabajo citado anteriormente.

2.7. Un sistema pedagógico de vanguardia

La identificación entre la madre y la maestra operaba en todos los niveles de la enseñanza pero tenía mayor peso en el *Kindergarden*, que a principios del siglo XX era un sistema pedagógico de vanguardia. Este nivel de enseñanza fue el único de la instrucción pública en que no se combatió el predominio de las mujeres, como ocurrió en la enseñanza primaria, ya que fue incuestionada la idoneidad femenina para la educación de párvulos y la correspondiente incapacidad masculina para educar a menores de seis años.³³ Todos los aspectos teóricos y organizativos del establecimiento del *kinder* en México, incluidos los cargos directivos, estuvieron a cargo exclusivamente de profesoras.

El *Kindergarden* fue concebido en el siglo XVIII por Federico Froebel como un medio para contrarrestar el abandono en que muchas veces quedaban los niños como resultado del proceso de industrialización que al incorporar a las mujeres a la fuerza de trabajo las alejaba de sus tareas hogareñas y maternas. Este propósito, en opinión de Estefanía Castañeda lo cumplía de manera particular el *kinder* anexo a la Casa Amiga de la Obrera donde "los niños pobres reciben el cuidado que requieren tanto para el cuerpo como para el alma y la madre encuentra ahí un refugio para su tierno vástago mientras atiende su diaria y ruda labor".³⁴

Supuestos centrales del sistema *kindergarden* fueron la visión froebeliana del niño como una unidad orgánica y la idea

³³ En 1887, por ejemplo, el profesor Carlos A. Carrillo escribió que los profesores de sexo masculino no eran adecuados para la enseñanza de párvulos. Citado por Concepción Jiménez Alarcón, *op. cit.*, p. 101. En el plan de estudios de la Escuela Normal de Profesores de 1886 existía el curso "Sistema Froebel" el cual desapareció pocos años después al reformarse el plan de estudios. Al inaugurarse dicha escuela se estableció un *kindergarden* anexo el cual nunca llegó a funcionar.

³⁴ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 8 exp. Estefanía Castañeda y Cázeres, Comunicación al Congreso Internacional de Madres, Washington, manuscrito, D. C. [c. 1906].

de que la mente humana se forma de manera espontánea a partir de estímulos del exterior. La función del jardín de niños consistía en favorecer el florecimiento de las capacidades humanas innatas a través de la utilización de música y cantos así como de juegos que exigían una activa participación de niños y niñas. Un espacio amplio, aire fresco y libertad de movimiento eran considerados indispensables para el adecuado desarrollo infantil. El jardín de niños para Froebel no era tan sólo un área verde; era más bien la metáfora de una forma particular de relación entre la infancia y el medio ambiente⁵⁵ que suponía una ruptura con la antigua concepción disciplinaria rígida que Juan Jacobo Rousseau combatió desde el siglo XVIII al sostener la importancia del crecimiento y del desarrollo natural durante los primeros años de la infancia.

Los primeros *kindergardens* de la ciudad de México,⁵⁶ el "Federico Froebel", dirigido por Estefanía Castañeda y el "Enrique Pestalozzi", dirigido por Rosaura Zapata, se establecieron en 1904 luego de que la propia Rosaura Zapata y su hermana Elena regresaron de su viaje por San Francisco, California, enviadas por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para observar el funcionamiento de los *kinders* en los Estados Unidos.⁵⁷

Al mismo tiempo que los primeros *kinders* abrían sus puertas, se organizaron ciclos de lecturas, conferencias y demostraciones pedagógicas prácticas que tenían el objeto de formar personal docente de *kindergarden*, cuya labor "se fincara en una cultura profesional más amplia".⁵⁸ Al poco tiempo estas actividades académicas dieron lugar a una especialización en la educación de párvulos. Para 1905, la primera generación de *kindergardeners* o

⁵⁵ Carolyn Steedman, *op. cit.*, p. 199,

⁵⁶ Desde los años ochenta se habían fundado salas de párvulos en la ciudad de México, pero según la opinión de Rosaura Zapata, en estos establecimientos no se aplicaba el sistema froebeliano, *cfr.* Rosaura Zapata, *La educación preescolar en México*, México, s.e., 1951, p. 11.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem*, p. 25.

educadoras recibió sus certificados de aptitud; entre las pioneras de esta rama de la pedagogía estaban Carmen Ramos del Río, Leonor López Orellana, Elena Zapata, Juana López Orellana y Carlota Garza". Unos años atrás, el maestro Luis E. Ruiz había impartido una cátedra de pedagogía froebeliana en la Escuela Normal de Maestras, pero los conocimientos impartidos, señala la maestra Zapata, fueron "no más que un bosquejo".

A principios de siglo, la carrera de educadora era poco conocida pues "temíamos, destaca Zapata, que no fuera aceptada"; por eso se dieron "facilidades especiales a quienes la abrazaban". Aunque comprensible, al ser vista en retrospectiva, parece infundada la preocupación de Zapata pues la respuesta de las profesoras a esta nueva especialidad fue positiva. El sistema *kindergarden* creció con rapidez, y para 1905 ya había nueve *kinders* en la capital.⁷² El *Kindergarden* continuó siendo un área de conocimiento innovadora que contaba con el beneplácito de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Mientras tanto, Estafanía Castañeda y Rosaura Zapata viajaron al extranjero para continuar ampliando sus conocimientos sobre la educación de párvulos.⁷³ En 1908, por ejemplo, la maestra Zapata visitó el Instituto Froebel en Londres con el fin de conocer los programas

⁶⁹ *Ibidem*, p. 26.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁷¹ *Ibidem*, p. 26.

⁷² Para este año se sumaban a los mencionados *Federico Froebel* y *Enrique Pestalozzi*, los *kinders* *Enrique Rébsamen*, *Herbert Spencer* y *Juan Jacobo Rousseau*, además de los respectivos anexos a la Escuela Normal de Profesoras, al Colegio de la Paz, al Hospital de Pobres y a la Casa Amiga de la Obrera. En promedio, cada uno atendía a una población infantil de doscientos; sólo el *kinder* anexo a la Escuela Normal de Profesoras recibía cuatrocientos niños. AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda, Comunicación al Congreso Internacional de Madres, Washington, D.C. [circa 1906].

⁷³ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda y c. 43, exp. Rosaura Zapata. Entre 1908 y 1910, Estefanía Castañeda participó al menos en dos congresos internacionales en Estados Unidos. Por su parte, Rosaura Zapata en 1908 fue comisionada a Francia, Suiza y Alemania para estudiar la formación de profesoras de *kindergarten*.

de formación de profesoras de *kindergarten* ahí empleados. En este viaje se familiarizó también con la teoría del desarrollo mental de John Dewey,⁷⁴ que con el tiempo adquiriría gran relevancia en la psicología pedagógica mexicana.

2.8. Comisionadas, directoras e inspectoras

A diferencia de lo que sucedía en otros ramos de la administración gubernamental, en instrucción pública los cargos directivos, inspecciones y direcciones de escuelas, con frecuencia estaban ocupados por mujeres. El porcentaje femenino en dichos puestos, sin embargo, era un poco menor que el de mujeres en el magisterio. En 1895, por ejemplo, en el Distrito Federal había 1,236 profesoras de un total de 1,926 maestros,⁷⁵ lo que representaba el 64%. Un registro del año siguiente, 1896, indica que el porcentaje de directoras en el distrito y territorios federales era de 60% pues había sesenta y cuatro directoras y cuarenta y dos directores.⁷⁶ En cambio, pareciera que en los cargos de inspección había cierto equilibrio entre maestros y maestras.⁷⁷

El cargo de dirección de una escuela obligaba a quien lo ocupara a vivir en el propio plantel o en un edificio contiguo. En opinión de Laura Méndez de Cuenca, esta costumbre era altamente inadecuada porque no se definían con claridad los límites de la casa habitación de la directora y los de la escuela. Con frecuencia ésta era una prolongación del ámbito

⁷⁴ AHSEP, Colección personal sobresaliente, c. 43, exp. Rosaura Zapata, "Informe que presenta la señorita Rosaura Zapata a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes sobre los *kindergarten* y la enseñanza organizada para la formación de profesores de los mismos en Ciudad de Londres, 1908".

⁷⁵ *Censo general de la República Mexicana verificado el 20 de octubre de 1895*, México, Dirección General de Estadística, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897, p. 44.

⁷⁶ Manuel González Navarro, *El Porfiriato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, México, Hermes, 1957, pp. 572-572.

⁷⁷ En 1891, por ejemplo, en la municipalidad de México, había doce cargos de inspección ocupados por seis maestros y seis maestras. Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 47.

doméstico de la directora. En un caso, "la maestra en sala-escuela viste ropa de casa y no rara vez ropa de levantar o de alcoba, peinador, bata o prendas descendidas", informaba indignada Méndez de Cuenca. "Los parientes suelen interrumpir las clases con asuntos domésticos", continuaba el citado informe, y "la maestra no puede poner remedio a esta situación por ser quizá el miembro más joven de la familia y tal vez el menos importante también no obstante ser ella la única que mantiene la casa."⁷⁸ En un relato literario, Méndez de Cuenca hace una caracterización tajante de las restricciones que padece la mujer en la familia al referirse al "papel de borrego que el sexo impone".⁷⁹

Los proyectos educativos que se desarrollaron a partir de la creación de la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, encabezada por Justo Sierra, ampliaron los ámbitos de influencia de algunas maestras. El Consejo Superior de Instrucción Pública, fundado en 1901 con el fin de ser un órgano regulador de la enseñanza en el distrito y territorios federales, tenía tres mujeres entre sus veinticinco miembros: Rafaela Suárez, directora de la Escuela Normal de Maestras, Raquel Santoyo de la Escuela Primaria Anexa a la Normal, y María Llamas Bello.⁸⁰ Aunque eran un porcentaje muy reducido, apenas el 12% cuando el 70% de profesorado del Distrito Federal era del sexo femenino,⁸¹ esta presencia de las profesoras en un organismo

⁷⁸ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 24, exp. Laura Méndez de Cuenca [Informe sobre el sistema educativo en Estados Unidos], mecanuscrito, circa 1903.

⁷⁹ Laura Méndez de Cuenca, *Simplezas*, París, 1910, citado por Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac, *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991, p. 124.

⁸⁰ Federico Lazarín Miranda, "Los boletines de instrucción pública (1903-1913): Una fuente para la historia de la educación en México", *Signos. Anuario de humanidades*, IV-II, 1992, p. 143.

⁸¹ En 1900 en el Distrito Federal había 768 profesores de instrucción del sexo masculino y 1,775 del sexo femenino, *Censo general de la República Mexicana por estados verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística a cargo del Dr. Antonio Peñafiel*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1900-1905, pp. 170-171.

dedicado a discutir, planear, formular y poner en práctica proyectos programas y planes de estudio en todos sus niveles y a proponer leyes, decretos y reglamentos sobre asuntos educativos, resulta significativa si consideramos que sólo en circunstancias excepcionales las mujeres tenían reconocimiento jurídico como individuos y cuando prevalecía la subordinación femenina, según lo sugiere la situación familiar descrita por Laura Méndez de Cuenca en el párrafo anterior.

Diez años más jóvenes que Méndez de Cuenca y maestras normalistas, Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata se destacaron por ocupar cargos de responsabilidad en la instrucción pública, tener comisiones de estudio en el extranjero y ser promotoras de innovaciones educativas. Estefanía Castañeda se inició en el magisterio en su natal Ciudad Victoria y fue representante ante el Congreso Pedagógico del estado de Tamaulipas (1899) antes de trasladarse a la capital donde dio impulso pionero a las ideas de Federico Froebel sobre el *kindergarten* y encabezar la fundación de este tipo de establecimientos en la Ciudad de México.⁸² Rosaura Zapata, quien también fue iniciadora del *kindergarten*, se había titulado como profesora de instrucción primaria en la Escuela Normal para Profesoras en 1898, a los dieciséis años de edad.

Los viajes de trabajo al extranjero de Laura Méndez de Cuenca, Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata les fueron comisionados por Justo Sierra. La escritora Méndez de Cuenca fue representante oficial de la Secretaría de Instrucción Pública en tres ocasiones, en la Exposición de San Luis Missouri de 1904, y en el Congreso de Educación Familiar efectuado en Milán en 1906, el XIV Congreso Internacional de Higiene y Demografía, celebrado en Berlín en 1907. También visitó los Estados Unidos entre 1904-1906 para estudiar los métodos de enseñanza de ese país.⁸³ Por su parte, Rosaura Zapata, ya se ha dicho, observó el

⁸² AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda y Cázeres [Estefanía Castañeda Núñez de Cázeres].

⁸³ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 24, exp. Laura Méndez de Cuenca.

sistema *kindergarden* en escuelas de San Francisco en 1902 y mas adelante, en 1908, viajó a Francia, Inglaterra, Alemania y Suiza para estudiar los sistemas de formación de profesoras de *kindergarden*⁸⁴. Estefanía Castañeda, a su vez tambien gozo de una comisión oficial para adentrarse en los metodos del *kindergarden* empleados en los Estados Unidos y represento a la Secretaria de Instrucción Pública en el citado Congreso de Madres celebrado en Washington en 1910.⁸⁵

En 1903, cuando Laura Méndez de Cuenca regresó a México de uno de sus viajes al extranjero, Mateana Murguía escribió una semblanza sobre la escritora en la que destacaba sus méritos como educadora, subrayaba que su labor no había sido sencilla y que tampoco había "recogido el aplauso y estima que merece".⁸⁶ A pesar de los obstáculos y la falta de reconocimiento a sus empeños, las trayectorias profesionales de Laura Méndez de Cuenca, de Estefanía Castañeda y de Rosaura Zapata se desarrollaron en el sector público. Participaron en la definición de las políticas educativas y sus concepciones educativas -el *kindergarden*, en el caso de Castañeda y Zapata, y el higienismo,⁸⁷ en el de Méndez de Cuenca; tuvieron influencia aun

⁸⁴ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 43, exp. Rosaura Zapata.

⁸⁵ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda.

⁸⁶ Mateana Murguía de Aveleyra, "La señora Doña Laura Méndez de Cuenca", *La mujer mexicana*, II:2, febrero de 1903, pp. 1-2.

⁸⁷ Laura Méndez de Cuenca promovió la idea de la escuela como institución responsable de inculcar en la sociedad hábitos modernos de alimentación, aseo y moral sexual. En nuestra época, escribió en 1905, la obra más importante del progreso es "la propaganda del jabón, el peine y, el plumero, la escobeta, el cepillo y la manguera [...] Bañar al mugriento, peinar al mechudo, limpiar la pocilga de los que viven hacinados como reptiles", Laura Méndez de Cuenca, "Las necesidades de México. México necesita aseo", *La mujer mexicana*, II:4, abril de 1905, pp. 1-2. El higienismo de Méndez de Cuenca anticipa la preocupación con respecto a estos problemas que en 1920 manifestó la campaña educativa vasconcelista. Véase: "Instrucciones sobre aseo personal e higiene" (Circular número 2), 20 de junio de 1920, en Alvaro Matute (Introd. y sel.), *José Vasconcelos y la Universidad*, México, UNAM, 1983 (Textos de humanidades, 36), pp.

sistema *kindergarden* en escuelas de San Francisco en 1902 y más adelante, en 1908, viajó a Francia, Inglaterra, Alemania y Suiza para estudiar los sistemas de formación de profesoras de *kindergarden*⁸⁴. Estefanía Castañeda, a su vez también gozó de una comisión oficial para adentrarse en los métodos del *kinder* empleados en los Estados Unidos y representó a la Secretaría de Instrucción Pública en el citado Congreso de Madres celebrado en Washington en 1910.⁸⁵

En 1903, cuando Laura Méndez de Cuenca regresó a México de uno de sus viajes al extranjero, Mateana Murguía escribió una semblanza sobre la escritora en la que destacaba sus méritos como educadora, subrayaba que su labor no había sido sencilla y que tampoco había "recogido el aplauso y estima que merece".⁸⁶ A pesar de los obstáculos y la falta de reconocimiento a sus empeños, las trayectorias profesionales de Laura Méndez de Cuenca, de Estefanía Castañeda y de Rosaura Zapata se desarrollaron en el sector público. Participaron en la definición de las políticas educativas y sus concepciones educativas -el *kindergarden*, en el caso de Castañeda y Zapata, y el

⁸⁴ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 43, exp. Rosaura Zapata.

⁸⁵ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda.

⁸⁶ Mateana Murguía de Aveleyra, "La señora Doña Laura Méndez de Cuenca", *La mujer mexicana*, II:2, febrero de 1903, pp. 1-2.

higienismo,⁸⁷ en el de Méndez de Cuenca; tuvieron influencia aun en los años posrevolucionarios. Esto fue posible debido a que ser maestra era una profesión sexualmente diferenciada, simbólicamente asimilable a la maternidad y por lo tanto no significaba una ruptura con las simbolizaciones y las relaciones sociales.

2.9. Intrusas toleradas

En la enseñanza de las profesiones liberales, lo mismo que en la preparatoria, el sexo no era un criterio de distinción formalmente establecido como lo era en la educación normalista. Hombres y mujeres, en principio, podían acceder a las escuelas nacionales -Preparatoria, Medicina, Jurisprudencia e Ingenieros- en igualdad de condiciones. Sin embargo, estas instituciones se concebían como ámbitos masculinos por lo cual la presencia femenina en ellas se percibía -ya se ha dicho- como una irregularidad, un signo de la temida masculinización de las mujeres. Con excepción de las carreras cortas que se impartían en Medicina, las escuelas nacionales ofrecían una preparación profesional que correspondía a funciones sociales del ámbito público consideradas masculinas, de ahí que las mujeres fueran percibidas como intrusas en estos niveles educativos. Las

⁸⁷ Laura Méndez de Cuenca promovió la idea de la escuela como institución responsable de inculcar en la sociedad hábitos modernos de alimentación, aseo y moral sexual. En nuestra época, escribió en 1905, la obra más importante del progreso es "la propaganda del jabón, el peine y, el plumero, la escobeta, el cepillo y la manguera [...] Bañar al mugriento, peinar al mechudo, limpiar la pocilga de los que viven hacinados como reptiles", Laura Méndez de Cuenca, "Las necesidades de México. México necesita aseo", *La mujer mexicana*, II:4, abril de 1905, pp. 1-2. El higienismo de Méndez de Cuenca anticipa la preocupación con respecto a estos problemas que en 1920 manifestó la campaña educativa vasconcelista. Véase: "Instrucciones sobre aseo personal e higiene" (Circular número 2), 20 de junio de 1920, en Alvaro Matute (Introd. y sel.), *José Vasconcelos y la Universidad*, México, UNAM, 1983 (Textos de humanidades, 36), pp. 104-106. "Y la primera campaña no fue la del alfabeto, sino la de extirpación de piojos, curación de la sarna, lavado de ropa de los pequeños", diría José Vasconcelos al referirse a las etapas iniciales de la campaña alfabetizadora en *El desastre*, pp. 60-61, citado por José Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1977, p. 82.

médicas y la abogada pioneras pudieron serlo gracias a que a los ojos de los educadores más progresistas ellas avalaban la igualdad educativa considerada por muchos como signo inequívoco de progreso.

"Sólo viejos hábitos adquiridos" impiden a las mujeres aprovechar la igualdad de oportunidades de educación profesional a su alcance, escribió Ezequiel A. Chávez a principios del siglo XX. El optimismo de Chávez expresaba sus buenos deseos -fruto quizá de la antigua influencia de su compañero de estudios Genaro García- pero pasaba por alto los poderosos obstáculos subjetivos y simbólicos al ingreso femenino a los estudios preparatorianos y profesionales a los que aludía Dolores Correa Zapata en 1904 cuando se preguntaba: "¿Por qué no hay en México más que una abogada? ¿Es muy difícil convencer a profesores legistas que enseñen leyes a una mujer? ¿O que nuestros licenciados se resignen a que una mujer sea su compañera? ¿O a someter al pueblo a que tenga por defensor a una señora? ¿O que una mujer sea defendida por una compañera?"⁸⁸ Al dejar sin respuesta las interrogantes anteriores, Correa Zapata deja ver que la desigualdad entre los sexos en la educación preparatoria y profesional no sólo estaba lejos de ser una costumbre arcaica, como lo sugería Chávez, sino que enraizaba en la concepción liberal misma de las diferencias subjetivas y sociales entre los sexos que asigna a las mujeres la función doméstica como única posibilidad.

2.10. Agregar fuerza mental y formar hombres

La Ley de Instrucción Pública de 1867, al referirse a la educación preparatoria y profesional, no determinaba diferencias explícitas entre hombres y mujeres. De manera implícita esta ley, redactada en masculino, reservaba esos niveles educativos a los hombres ya que no mencionaba en ningún momento a las mujeres. El sujeto por excelencia de la legislación liberal es un individuo de sexo masculino aunque formalmente se presente como neutral, sin connotación genérica alguna. Por ejemplo, en la ley de marras

⁸⁸ Dolores Correa Zapata, "La licenciado Victoria Sandoval de Zarco", *La mujer mexicana*, I:10, octubre de 1904, p. 1.

se hace obvia toda referencia a instancias educativas accesibles a las mujeres o a los dos sexos. Se precisa que hay una Escuela Secundaria para Niñas; en cambio, nunca se expresó que la Escuela Nacional Preparatoria es para varones. Ello era un sobreentendido.

La Secundaria para Niñas y la Escuela Nacional Preparatoria, instituciones de nivel secundario, ofrecían una enseñanza tajantemente diferenciada por sexos. Mientras la Secundaria para Niñas, sin rigor académico ni programa de estudios, ofrecía materias aisladas sobre asuntos muy diversos: artes y oficios, idiomas y pedagogía,⁹⁹ que podían cursarse en horarios compatibles con las labores domésticas femeninas, la Escuela Nacional Preparatoria en cambio organizó su plan de enseñanza según los principios de la ciencia positiva considerada como lo más avanzado y prometedor del conocimiento humano. En cinco años de intenso estudio, el programa de la preparatoria pretendía dar a los jóvenes una enseñanza laica y racionalista que les permitiera iniciar estudios profesionales o bien ser adultos con conocimientos amplios y heterogéneos y brindarles posibilidades de pensamiento autónomo. El énfasis de la enseñanza preparatoria se colocaba en la formación intelectual: todo aprendizaje tiene importancia, precisaba Gabino Barreda, en la medida en que es "una fuerza que se agrega a nuestra actividad mental".¹⁰⁰

La Escuela Nacional Preparatoria, escribía Ezequiel A. Chávez en 1900, busca hacer de los educandos "hombres en el sentido más amplio de la palabra; es decir, desarrollar sus aptitudes físicas, intelectuales y morales".¹⁰¹ Proyectada por Gabino Barreda de acuerdo con los principios comtianos de la filosofía positiva, la Preparatoria se concibió como una institución masculina desde todos los aspectos. Al racionalismo y al laicismo, conceptos que el liberalismo identifica con la masculinidad, se agrega el énfasis en el desarrollo intelectual de los alumnos, lo cual, desde la perspectiva comtiana no es

⁹⁹ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 535.

¹⁰⁰ Milada Bazant, *op. cit.*, p. 164.

¹⁰¹ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, p. 573.

posible dadas las características biológicas atribuidas al sexo femenino, según se vio en el capítulo 1.

La justificación ideológica del carácter exclusivamente masculino de la Escuela Nacional Preparatoria hallaba sustento en el pensamiento del propio Comte quien favorecía una educación femenina que permitiera a las mujeres desarrollar su función moral en la sociedad, de acuerdo con los principios positivos, pero esta justificación se oponía a una enseñanza que las asemejara a los hombres. Aun cuando Genaro García fue director de la Escuela Nacional Preparatoria, las ideas igualitarias de John Stuart Mill que a él tanto lo influyeron, en cambio, parecen no haber tenido importancia alguna en el ambiente preparatoriano, a pesar de que el libro de Mill, *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive Being, a Connected View of the Principles of Evidence and Method of Scientific Investigations*, se utilizó como texto de la materia de lógica durante cinco años.²²

El ingreso femenino a la Escuela Nacional Preparatoria se planteó cuando Matilde Montoya, la primera médica cirujana titulada en 1887, necesitó acreditar la preparatoria, requisito para cursar los estudios profesionales de medicina.²³ Los empeños pioneros de Montoya en la Preparatoria y en la Escuela de

²² Su uso causó una significativa polémica sobre la orientación filosófica de la enseñanza en la Preparatoria. Cfr. Milada Bazant, *op. cit.*, pp. 165-166.

²³ La principal fuente narrativa sobre Matilde Montoya son los relatos "Sra. Soledad Lafragua de Montoya (Madre de la primera doctora mexicana y filántropa)" y "Matilde P. de Montoya (Primera doctora mexicana)" aparecidos en Laureana Wright, *Mujeres notables mexicanas*, México, Tipografía económica, pp. 529-541. Ambos textos fueron reeditados por Ana Lau y Carmen Ramos (comps.), *Mujeres y revolución (1900-1917)*, México, INEHRM, 1993. Ricas en información biográfica, las semblanzas de Matilde Montoya y de su madre sirven a Laureana Wright para ilustrar su concepción de la emancipación femenina como una lucha con tintes heroicos en la que la unión de voluntades y esfuerzos femeninos individuales paulatinamente se sobreponen a la injusta relación entre los sexos. Por otra parte, los documentos escolares de Matilde Montoya pueden consultarse en su expediente personal, AHUNAM, AG, exp. 10726. Otros trabajos son: María de Lourdes Alvarado, "Matilde P. de Montoya, pionera de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Medicina", mecanuscrito, s.f. y s. a. "La primera doctora mexicana", en *Mujeres*, 210, 25 de mayo de 1968.

Medicina tuvieron resonancia más allá de las instituciones educativas; su caso llegó a simbolizar un desafío a la caracterización masculina de la Preparatoria y de la profesión médica. Sus detractores la calumniaron,²⁴ mientras que sus simpatizantes veían en ella un modelo. Un documento publicado en la prensa a mediados de los años ochenta en apoyo de Matilde Montoya, por ejemplo, aseguraba que se trataba de "la única joven que a fuerza de sacrificios y desvelos procura abrirse paso en el dominio de la ciencia dando así a todas las personas de su sexo ejemplo digno de la protección del gobierno y del aplauso de la sociedad".²⁵ La carrera de Montoya sirvió a Laureana Wright para reforzar, con un ejemplo palpable, sus posiciones en la polémica sobre la educación de las mujeres. Matilde Montoya, aseguraba la escritora, es "una de las más brillantes pruebas que podemos aducir en certificación de la grandeza del alma, de la energía moral de la mujer" y que, enfatizaba Wright, "es digna de tomarse en cuenta por los sostenedores de la inferioridad de la mujer con respecto al hombre".²⁶

Obstetra titulada y partera con experiencia,²⁷ Matilde Montoya se vio obligada a acreditar los estudios preparatorianos porque eran requisito para cursar la carrera de médico cirujano en la Escuela Nacional de Medicina. En una primera instancia, Montoya solicitó que las materias aisladas que había cursado años atrás en el Colegio de Puebla, al igual que los estudios efectuados con maestros particulares, le fueran considerados

²⁴ Laureana Wright, *op. cit.*, p. 538-539.

²⁵ "Discurso elevado al Secretario de Instrucción Pública por varias amigas [María del Refugio Argumedo de Ortiz, Mateana Muguía, V. de Stein y Paz Gómez] de la señorita Matilde Montoya" *Diario del Hogar* 28 de diciembre de 1884 en Clementina Díaz y de Ovando y Elisa García Barragán, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*, México, UNAM, 1972, p. 207-208.

²⁶ Laureana Wright, *op. cit.*, p. 534.

²⁷ Ejerció como partera en Cuernavaca y en Puebla; en la ciudad de México trabajó en el Hospital de San Andrés donde se capacitó en el tratamiento de enfermedades de señoras bajo el Dr. Luis Muñoz, director de las sala de mujeres. *Cfr.* Laureana Wright, *op. cit.*, p. 536.

equivalentes a la enseñanza preparatoria. Dicha petición no le fue concedida. En cambio, las autoridades educativas le permitieron presentar año con año los exámenes de aquellas materias preparatorias que no había acreditado anteriormente. Siguiendo una práctica usual en ese entonces, su inscripción anual a la carrera de medicina quedó condicionada a la aprobación de los exámenes preparatorios correspondientes.⁹⁸ Esta disposición daba por supuesto que los alumnos en situaciones escolares irregulares se prepararían por sí mismos o bien con la ayuda de maestros particulares; de esta manera, dispondrían del tiempo necesario para asistir a los cursos de la Escuela Nacional de Medicina. En el caso particular de Montoya, dicha solución, además, al colocarla en una posición marginal en la institución, logró evitar la presencia femenina cotidiana en el recinto escolar preparatorio -que se percibía como una irregularidad- sin restringir los derechos educativos de la estudiante de medicina. Quizá el mayor obstáculo fue el profesor de griego que, al reprobarla injustamente le provocó algún retraso en sus estudios,⁹⁹ a pesar de que el Presidente Díaz intervino en el asunto con la intención de llegar a un arreglo discreto favorable a la alumna.¹⁰⁰

La trayectoria de Matilde Montoya en la Preparatoria da algunas pautas sobre las condiciones que enfrentaron las alumnas pioneras en esta institución aun cuando en principio tenían los

⁹⁸ AHUNAM, AG, exp, 10725, Matilde Montoya, oficio de Francisco Ortega [ENP] al Ministro de Instrucción Pública, 28 de diciembre de 1882.

⁹⁹ El asunto fue cubierto con detalle en la prensa capitalina, cfr. "Escándalo en la Preparatoria", *El correo de las doce*, 25 de diciembre de 1884; "Otra vez la señorita Montoya". *El monitor republicano*, 28 de diciembre de 1884; "Discurso elevado al Secretario de Instrucción Pública por varias amigas [María del Refugio Argumedo de Ortiz, Mateana Murguía, V. de Stein y Paz Gómez] de la Señorita Matilde Montoya", *Diario del hogar*, 28 de diciembre de 1884, en Clementina Díaz y de Ovando y Elisa García Barragán, *op. cit.*, pp. 207-208, y "Al diario oficial", *El correo de las doce*, 19 de febrero de 1885, citado por Lourdes Alvarado, *op. cit.*, p. 12.

¹⁰⁰ AHUNAM, AG, exp. 10726, Carta de Matilde Montoya a Joaquín Baranda, 10 de octubre de 1885.

mismos derechos que sus compañeros de sexo masculino, pero sin tener de ninguna manera una situación igualitaria. En 1885, una nota de prensa denunció que la Escuela Nacional Preparatoria se había rehusado a inscribir "a varias jóvenes de intachable reputación y notorias aptitudes intelectuales".¹⁰¹ Sin embargo, para 1893, se informaba que a dos alumnas se les habían concedido pensiones para sus estudios preparatorianos.¹⁰² Para los años noventa, cuando Victoria Sandoval, quien llegó a ser la primera abogada, estudiaba en la Escuela Nacional Preparatoria, ya no era novedad que una mujer concurreniera a ese plantel, señala Dolores Correa Zapata.¹⁰³

Falta identificar a las primeras alumnas que, a diferencia de Matilde Montoya, efectivamente estudiaron en las aulas preparatorias, y determinar la composición por sexo del alumnado en diferentes momentos. No hay estudios sobre este asunto;¹⁰⁴ sin embargo, para décadas posteriores existen testimonios al respecto. Clementina Batalla de Bassols, una de las cuarenta alumnas que en 1909 ingresaron a la Escuela Nacional Preparatoria, sostiene que su generación preparatoria fue la primera en tener un número relativo alto de mujeres. La acogida que recibieron "no fue mala" recuerda Clementina Batalla: "encontramos un ambiente amable que permitió al poco tiempo sentirnos como peces en el agua".¹⁰⁵ Aun cuando la enseñanza que se impartía era la misma para ambos sexos, la disciplina escolar imponía la separación de muchachos y muchachas cuando no

¹⁰¹ "Al diario oficial", *El correo de las doce*, 19 de febrero de 1885, citado por Lourdes Alvarado, *op. cit.*, p. 15.

¹⁰² A Guadalupe Sánchez y Rosario Martínez se les pensionó con \$80.00. *El partido liberal*, 25 de febrero de 1893, en Clementina Díaz y de Ovando y Elisa García Barragán, *op. cit.*, p. 309.

¹⁰³ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*

¹⁰⁴ Moisés González Navaro, *op. cit.*, p. 616, afirma que a partir de los años ochenta la concurrencia femenina a la Preparatoria era cada vez mayor pero no precisa cifras.

¹⁰⁵ AGN, Archivo particular de Clementina Batalla Bassols, "Recuerdos de aquí y de allá", manuscrito, s.f, s.p.

estuvieran en clases. Con esta política se pretendía conjurar el fantasma de la masculinización de las mujeres al mismo tiempo que se favorecía un trato distante y formal entre jóvenes de distinto sexo, según lo dictaba la costumbre. Una relación estudiantil cotidiana en aulas, pasillos y patios era mal vista, especialmente para las mujeres. Podemos imaginar que tanto alumnas como alumnos se desenvolvían con más comodidad en un ambiente escolar que reprodujera las convenciones sociales de trato entre los sexos. En el caso particular de las jóvenes muchachas, especialmente de las pioneras -recuérdese que la Escuela Nacional Preparatoria era una institución de nivel secundario en donde se ingresaba al terminarse seis años de primaria elemental y superior- la política separatista les daba un lugar propio en un plantel en donde no dejaban de ser un tanto intrusas y las protegía de peligros surgidos de un trato igualitario entre los sexos, reiteradamente señalados y que, podemos suponer, ellas compartían. Todavía a principios de la década de los veinte, la disciplina escolar preparatoriana establecía que en los tiempos libres las alumnas se recluyeran en una área reservada para ellas, "El Gineceo", según recuerda sin resentimiento la alumna morelense Alura Flores Barnes.¹⁰⁶ Pero para ese momento, los límites de lo femenino y lo masculino, así como los márgenes de autonomía de las mujeres, estaban redefiniéndose en forma radical. En 1922 sólo había treinta y cinco mujeres entre los dos mil alumnos inscritos en la Escuela Nacional Preparatoria; alguna de ellas tuvo que comprometerse con sus padres a no dirigir la palabra a los muchachos para poder asistir a clases. Sin embargo, soplaban otros vientos. Signo de esta nueva época, la alumna Frida Kahlo,¹⁰⁷ desafiaba constantemente los límites de "El Gineceo", y junto con Carmen Jaime formaba parte de los *cachuchos*, grupo de compañeros

¹⁰⁶ Gabriela Cano y Verena Radkau, *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Alura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)*, México, UAM-Iztapalapa, 1989, pp. 61-63.

¹⁰⁷ Los años preparatorianos de Frida Kahlo están ampliamente documentados con base en testimonios de sus contemporáneos en Hayden Herrera, *Frida: una biografía de Frida Kahlo*, México, Diana, 1985, pp. 30-47.

preparatorianos que compartían lecturas e intereses además de una actitud irreverente frente a la disciplina escolar; este tipo de camaradería entre jóvenes de ambos sexos era impensable a principios del siglo.

2.11. Virtud que no riñe con la ciencia

A pesar de los obstáculos que Matilde Montoya tuvo que enfrentar "por causa de su sexo", según la apreciación de un administrador de la Escuela Nacional Preparatoria,¹⁰⁸ no todo fue adverso en su trayectoria escolar preparatoriana y profesional. En sus años de estudiante disfrutó el apoyo de Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública: "usted mi bondadoso protector" lo llamaba.¹⁰⁹ Su examen recepcional como médica cirujana, celebrado en 1887, contó con la asistencia del Presidente de la República y mereció un prolongado aplauso de los asistentes que se apiñaban en los corredores de la Escuela Nacional de Medicina.¹¹⁰ Como estudiante, Montoya se benefició con una de las pensiones que el gobierno otorgaba a los estudiantes de las escuelas profesionales.¹¹¹ Victoria Sandoval de Zarco, titulada como abogada en 1898, disfrutó también de esta ventaja

¹⁰⁸ AHUNAM, AG, exp. 10726, Carta de Jesús [Durán] al Ministro de Justicia e Instrucción Pública, 12 de octubre de 1885.

¹⁰⁹ *Ibidem*, Carta de Matilde Montoya a Joaquín Baranda, 10 de octubre de 1885. La frase citada se tomó del siguiente párrafo: ¡Ah, señor! ¡Cuántas veces lamenté que estuviera lejos mi bondadoso protector! ¡Usted que comprendiendo mi insuficiencia para luchar sola con todos los obstáculos que me ponen se ha dignado interesarse por mi carrera y me ha evitado no pocas dificultades!

¹¹⁰ "La Srita. Montoya", *La Patria*, México, 27 de agosto de 1887, citado por Lourdes Alvarado, *op. cit.*, p. 16.

¹¹¹ AHUNAM, AG, exp. 10726, Carta de Matilde Montoya al Presidente de la República, 29 de marzo de 1884 y oficio de Joaquín Baranda al Secretario de Hacienda, 20 de enero de 1884. La pensión era de \$40.00 pesos mensuales. A esta cantidad se agregaban pagos para cubrir necesidades específicas de los estudios. En 1885, por ejemplo, la alumna solicitó y recibió \$49.50 para adquirir libros y un pequeño estuche de cirugía.

aunque el asunto fue largamente discutido antes de concedersele la pensión.¹¹²

Con una década entre sus fechas de titulación tanto Montoya como Sandoval de Zarco recibieron la misma formación que sus compañeros varones y se sometieron a las mismas reglas académicas que ellos. En eso radica su mayor logro. Pero la doble exigencia que significaba ser una alumna en condiciones de igualdad con sus compañeros varones, conservando a la vez las cualidades diferenciadoras del sexo femenino, fue también la fuente de las mayores dificultades. Semejante reto, en el caso de Montoya según Laureana Wright, consistía en demostrar "que la virtud no está reñida con la ciencia".¹¹³ Para asegurar lo anterior, durante varios años, la madre de Matilde esperaba a su hija en la puerta de las aulas. De esta manera, la alumna no estaría sola en los corredores exponiéndose a los peligros que se suponían resultaban del trato cotidiano de una señorita con jóvenes del sexo opuesto.

Las autoridades de la Escuela de Medicina dictaron medidas que intentaban garantizar la conservación de las cualidades subjetivas atribuidas a las mujeres. De otra manera hubiera sido casi imposible que las alumnas concluyeran sus estudios. "El director autorizó que los cadáveres se cubriesen convenientemente", cuando ella tenía que asistir a clases, destaca Laureana Wright al relatar la biografía de Montoya. Y cuando la materia exigía que el cadáver permaneciese descubierto, los mismos alumnos la avisaban, y no asistía a clases, sino que esperaba a que todos se retiraran para encerrarse sola en el anfiteatro y hacer sus estudios, sin testigos". De esta manera, agrega Wright de Kleinhans, la aspirante a médica no quedó "destituida de pudor".¹¹⁴

A su vez, en la Escuela de Jurisprudencia, "algunos maestros demostraban su pena por tener que consentir en un absurdo, el enseñar derecho a una mujer y los condiscípulos se mostraban discolos", escribe Dolores Correa Zapata, refiriéndose

¹¹² Dolores Correa Zapata, *op. cit.*

¹¹³ Laureana Wright, *op. cit.*, p. 531.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 540.

a las tribulaciones que enfrentó Victoria Sandoval en una institución evidentemente masculina.¹¹⁵ Montoya y Sandoval de Zarco tuvieron que estar convencidas ellas mismas de que sus capacidades intelectuales eran sólidas y lograr que sus compañeros las trataran con la debida caballerosidad. Adquirir esta seguridad habrá sido difícil para las generaciones pioneras. Un trabajo escolar de Antonia Ursúa deja ver la ambigüedad que ella tenía frente a su propia capacidad: "abrigo la convicción íntima de la humildad de mi trabajo y cúlpose a lo escabroso del asunto y a la incompetencia aún no vencida del cerebro femenino".¹¹⁶

El ingreso de mujeres a las profesiones liberales -ya se ha dicho- causaba rechazo porque se percibía como un signo de la masculinización del sexo femenino. Sin embargo, en el caso de medicina, fue posible su relativa aceptación porque el ejercicio profesional de la médica se concibió como una actividad estrechamente relacionada con la obstetricia que no parecía alterar las representaciones de lo femenino y lo masculino.

En la Escuela Nacional de Medicina, las mujeres no resultaban una presencia tan inusual como lo eran en la Preparatoria, Jurisprudencia o en Ingenieros (de ésta última no tenemos noticias de mujeres tituladas), porque en Medicina se impartían también estudios de obstetricia y farmacia, especialidades ambas con alumnado femenino.¹¹⁷ Con una duración de dos años, la carrera de partera, que exigía la primaria superior pero no los estudios preparatorios, tuvo gran popularidad entre las mujeres. Ejercida tanto por parteras tituladas como por comadronas empíricas, la obstetricia llegó a ser en el Porfiriato la segunda profesión femenina en

¹¹⁵ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*

¹¹⁶ Antonia Ursúa, "Vida, salud y enfermedad. Trabajo de la clase 'Procesos morbosos generales' de la Escuela Nacional de Medicina", *La mujer mexicana*, II:2, febrero de 1905, p. 5.

¹¹⁷ De acuerdo con Milada Bazant, *op. cit.*, pp. 262-263, en 1900 en la Escuela Nacional de Medicina había 18 alumnas de un total de 356 estudiantes.

importancia.¹¹⁸ Identificada de manera directa y evidente con la maternidad, dicha actividad se concibió como una labor exclusivamente femenina. En el censo de 1900, por ejemplo, la profesión de partera fue la única que se registró en femenino.¹¹⁹

En la trayectoria personal de Matilde Montoya, ser médica fue un paso más adelante de una carrera de obstetra. Al momento de iniciar los estudios profesionales, Montoya era obstetra titulada (1873), y tenía amplia experiencia profesional como partera e incluso practicaba cirugías. El título profesional de médica le dio reconocimiento y legitimó la actividad que había efectuado desde años atrás. Probablemente le haya significado una mejor posición económica; sin embargo, no cambió el perfil de su desempeño profesional. Matilde Montoya tuvo el mérito, en palabras de Laureana Wright, de ser la mujer que "grabó con letras de oro en los anales del adelanto patrio el primer título profesional". Así, se siguió dedicando a atender partos y enfermedades del sexo femenino, como lo había hecho desde años atrás.¹²⁰

El destino profesional de las otras médicas pioneras, Antonia Ursúa y Columba Rivera, tituladas respectivamente en 1900 y 1908, tampoco rebasó en mucho los horizontes profesionales femeninos que José Díaz Covarrubias había identificado en 1875: ser maestra o partera.¹²¹ Con formación de profesora normalista,¹²² la doctora jalisciense Antonia Ursúa estableció un consultorio en

¹¹⁸ Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 231.

¹¹⁹ *Censo general de la República Mexicana por estados verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística a cargo del Dr. Antonio Peñafiel*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1900-1905, p. 45.

¹²⁰ Laureana Wright, *op. cit.*, p. 541.

¹²¹ José Díaz Covarrubias, p. CXCI.

¹²² AHSEP, c. 5488, exp. Antonia Ursúa. Obtuvo el título de profesora de instrucción primaria en la Escuela Normal de Guadalajara, circa 1897, y empezó a trabajar como maestra de grupo en el Liceo de Niñas de Guadalajara en 1898.

la Plaza de la Constitución pero no por ello dejó de hacer carrera en educación pública, impartiendo cursos de higiene, puericultura y hasta de decorado interior y servicio de mesa.¹²³ Sólo durante un breve periodo, a mediados de los años veinte, fue profesora en la Facultad de Medicina, donde estuvo a cargo del curso de puericultura. Por su parte, también la hidalguense Columba Rivera Osorio tuvo una primera formación como maestra de escuela.¹²⁴ Ya siendo médica titulada se dedicó a la consulta privada atendiendo enfermedades de niños y señoras. Fue encargada por corto tiempo de la sala de cirugía del Hospital Juárez,¹²⁵ además hizo una carrera significativa en el sector educativo: se desempeñó como inspectora médica de la Escuela Normal para Maestras.¹²⁶ Dicho nombramiento lo obtuvo después de haber sido comisionada por la Secretaría de Instrucción Pública para visitar los departamentos antropométricos de escuelas en San Luis Missouri, Boston, Nueva York y Washington. A través de la columna "Junto a la cuna" publicada en *El mundo ilustrado*, la doctora Rivera dio una proyección más amplia a su práctica clínica¹²⁷.

Está por investigarse el desarrollo profesional de la licenciada Sandoval de Zarco. Sabemos sin embargo que la jurisprudencia no le abrió las puertas de una carrera pública, que tuvo dificultades para litigar y que sus ingresos económicos estuvieron por debajo de lo que se esperaba fueran los de un abogado. "Sus honorarios no la han enriquecido, destaca Dolores

¹²³ *Ibidem*.

¹²⁴ Obtuvo el título de maestra en Pachuca en 1873 y por algunos años desempeñó un cargo en la Junta de Vigilancia de las Escuelas Oficiales de esta ciudad. Fue la primera mujer que cursó los estudios preparatorios en el Instituto Científico y Literario de Pachuca. Enriqueta Osorio Bolio, "La profesora y doctora en medicina Columba Rivera y Osorio", en Elisa Osorio Bolio de Saldivar, *Educadoras del jardín de niños mexicano*, edición de la autora, 1980, pp. 401-404.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ AHSEP, Antiguo magisterio, c. 5428, exp. Columba Rivera.

¹²⁷ Enriqueta Osorio Bolio, *op. cit.*, p. 403.

Correa Zapata, a causa de sus hábitos femeninos de dar regalado su trabajo".¹²⁸

Las trayectorias personales, tanto en la vida profesional como la privada, de Matilde Montoya, Victoria Sandoval de Zarco, Columba Rivera y Antonia Ursúa, así como sus identificaciones subjetivas, sus modos de ser y sus "hábitos femeninos", estaban pautados por las representaciones sociales de la mujer y lo femenino. Sin embargo, sus inquietudes intelectuales y profesionales las llevaron a construir sus identificaciones subjetivas a partir de su vida profesional y no solamente en función de la actividad doméstica y el papel familiar. Salieron del "estrecho círculo del hogar doméstico" y encontraron "una representación humana" más amplia que la maternidad, objetivos centrales de la educación femenina por los que propugnaba Laureana Wright.¹²⁹ También encarnaron el ideal de emancipación de la mujer postulado por Dolores Correa Zapata: "libertarla de la tutela del hombre y enseñarla a vivir independiente, mediante sus propios esfuerzos..."¹³⁰

Al igual que Estefanía Castañeda y la propia Dolores Correa Zapata, las médicas pioneras, Matilde Montoya, Columba Rivera y Antonia Ursúa no se casaron ni procrearon hijos. La compatibilidad entre el matrimonio y la vida profesional fue un ideal que sólo de manera excepcional concretó Victoria Sandoval de Zarco.

2.12. Poner la boca en diestras y finas manos

Mención aparte merece la odontología, especialidad médica que atrajo al sexo femenino desde los años ochenta. Cabe aclarar que la odontología no se consideraba una profesión liberal ni tenía el prestigio y la tradición que la medicina o la abogacía.

¹²⁸ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*

¹²⁹ Laureana Wright, "La mujer perfecta", en *El correo de las señoras*, 1893, 12:1 p. 1.

¹³⁰ "Mujeres distinguidas de México", *La vida. Revista mensual ilustrada* (destinada a la propaganda cultural, estudio y solución de los intereses de la mujer), 1:3, abril de 1923, p. 3.

Se constituyó como una especialidad propiamente dicha en la Escuela de Medicina apenas en 1902. Antes de esa fecha, aunque la Junta Directiva de Instrucción Pública del Distrito Federal expedía títulos de cirujano dentista, sólo se impartían cursos aislados de teoría y práctica odontológica. No se exigían estudios preparatorianos previos, ni antes ni después de institucionalizarse la especialidad de dentista.¹³¹ La primera dentista, una capitalina de nombre Margarita Chorné y Salazar, titulada en 1886, no estuvo obligada a comprobar sus conocimientos ante los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria como tuvo que hacerlo Matilde Montoya.

A fines del siglo XIX, la odontología ocupaba un lugar intermedio entre una actividad artesanal estrechamente relacionada con la orfebrería, y una ciencia moderna. Los dentistas tallaban a mano las piezas dentales y aun cuando su oficio comprendía conocimientos de metalurgia, química y farmacia, se consideraba que esta profesión exigía más aptitudes mentales que capacidades intelectuales.¹³²

Margarita Chorné se inició en la práctica dental a través de su padre, dentista pionero anteriormente dedicado a la orfebrería. En su consultorio, el doctor Agustín Chorné entrenó en el arte dental a sus hijos Margarita y Rafael, de la misma manera que él había aprendido el oficio de orfebre en el taller de su padre, quien llegó a ser joyero oficial de la Catedral de México. La odontología fue ocupación familiar de los Chorné; ejercieron en el mismo barrio de la ciudad y compartían los avances del oficio. En el uso del éter como anestésico, los Chorné fueron innovadores.¹³³

No sabemos cómo fue que la familia Chorné decidió que Margarita adquiriera la misma preparación que su hermano. Sin embargo, cabe destacar que ella se hizo dentista desde una

¹³¹ Sólo durante un periodo breve, entre 1902 y 1907, se exigieron estudios preparatorianos. Milada Bazant, *op. cit.* p. 240. En esos años ninguna mujer se tituló.

¹³² Milada Bazant, p. 240.

¹³³ Baltazar Dromundo [Chorné], "Margarita Chorné y Salazar", *Mujeres*, 200, 25 de enero de 1968, pp. 16-18.

posición de hija, siendo miembro de una familia influyente y respetada entre los odontólogos. Al titularse, los conocimientos y la práctica profesional que había desarrollado al lado de su padre y hermano adquirieron legitimidad institucional y reconocimiento científico. Su caso es pues muy distinto al de Matilde Montoya o al de Victoria Sandoval de Zarco, quienes se exigieron sus derechos individuales -educativos y profesionales- en un ambiente profesional con el cual no tenían ningún vínculo familiar.

Aun así, la prensa capitalina señaló como un hecho singular el que una mujer obtuviera un título como dentista. Un periódico por ejemplo destacaba con beneplácito "el atractivo de que los señores podrán ponerse en manos de una joven diestra e inteligente que les evite las mortificaciones que les causa el tener que sujetarse a ser operados por las manos de un hombre que nunca tienen la delicada finura de las manos de una mujer".¹³⁴ Una representación tradicional de las cualidades atribuidas al sexo femenino favoreció su ingreso a esta actividad profesional que, según el censo de 1900, tenía un porcentaje relativamente elevado (7.14%) de mujeres en ejercicio.¹³⁵

2.13. Un ejército de plumas femeniles

Poco se puede decir sobre las motivaciones que llevaron a las primeras mujeres a incursionar en los campos de la medicina y la abogacía en donde tenían que enfrentarse a las exigencias propias de los estudios profesionales y los riesgos de la masculinización y la pérdida del pudor. Podemos señalar, sin embargo, que entre los móviles estaban la inquietud intelectual

¹³⁴ *La voz de México*, 2 de enero de 1886, citado por Martha Victoria Díaz Gómez, *El nacimiento de una profesión. La odontología en el siglo XIX en México*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, 1990, p. 164.

¹³⁵ Tres de cuarenta y cinco dentistas eran mujeres, *cfr. Censo general de la República Mexicana por estados verificado el 28 de octubre de 1900...*, *op. cit.*, pp. 66-67 y 170-171. Por otra parte, Martha Victoria Díaz Gómez, *op. cit.*, p. 166 registra los nombres de las dentistas tituladas: Clotilde Leonila Castañeda (1890), Mónica Correa (1896), María Dolores [sic] (1908), Luisa Rojo (1909) y Angélica Avilés (1909).

y el llamado vocacional. En un caso, la medicina fue una vocación temprana: "hija de familia acomodada, escribe Dolores Correa Zapata, la niña Columba sonó con ser doctora nada más por serlo."¹³⁶ Por su parte, Matilde Montoya al inclinarse por los estudios de obstetricia y medicina hizo suyo el deseo de su madre, quien concibió "el proyecto de que su Matilde fuera la primera señorita que en México obtuviera el título de médica-cirujana"¹³⁷. Pensar en lo que "gozaría cuando tuviera en sus manos el título de doctora",¹³⁸ según relata Laureana Wright, daba ánimos a Matilde Montoya para salir adelante en los momentos más arduos de su carrera.

Tan importante como las preferencias vocacionales individuales fue el sentirse parte de una vanguardia femenina que se atribuía la responsabilidad de promover la educación y la participación social de las mujeres. Dichos objetivos comunes identificaban a mujeres de edades y antecedentes escolares diversos. Formadas antes de la creación de las escuelas normales, Laureana Wright, Dolores Correa Zapata y Mateana Murguía constituyen una primera generación. Escritoras ampliamente publicadas, las tres dedicaron muchos esfuerzos a divulgar un ideal de educación intelectual y de autonomía individual a través de sus escritos al mismo tiempo que daban estímulo personal e intelectual y aun apoyo político¹³⁹ a quienes siendo más jóvenes que ellas alcanzaron títulos en las profesiones liberales, en primer término Matilde Montoya (1859) y posteriormente, la generación nacida en los setenta: Columba Rivera (1873), Antonia Ursúa (1879) y Victoria Sandoval de Zarco. Estas, a su vez,

¹³⁶ Dolores Correa Zapata, "Columba Rivera", *La mujer mexicana*, agosto, 1904, p. 1.

¹³⁷ Laureana Wright, *Mujeres notables mexicanas*, p. 531.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 532.

¹³⁹ "Discurso elevado al Secretario de Instrucción Pública por varias amigas [María del Refugio Argumedo de Ortiz, Mateana Murguía, V. de Stein y Paz Gómez] de la señorita Matilde Montoya", *Diario del Hogar*, 28 de diciembre de 1884 en Clementina Díaz y de Ovando y Elisa García Barragán, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*, México, UNAM, 1972, pp. 207-208.

participaron en asociaciones y publicaciones periódicas de mujeres y se preocuparon por dar impulso a la generación subsecuente que llegó a la madurez profesional e intelectual en años posteriores a 1910.

Un papel central en la constitución de dicha vanguardia y en el desarrollo de sus actividades lo desempeñó *La mujer mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución, progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana*, puntualmente entre 1904 y 1906. Dirigida sucesivamente por Dolores Correa Zapata, Victoria Sandoval de Zarco, Laura Méndez de Cuenca y Luz Fernández vda. de Herrera, *La mujer mexicana* reunió a una amplia nómina de redactoras y colaboradoras.¹⁴⁰

Fundada con el propósito de ser una publicación feminista, y no una revista de carácter puramente literario como lo había sido *Violetas del Anáhuac*, *La mujer mexicana* fue ideada originalmente por la profesora Luz Fernández vda. de Herrera, directora del Hospicio de Pobres de Puebla.¹⁴¹ La revista logró concretarse -señala la propia Fernández vda. de Herrera- gracias al respaldo literario de Dolores Correa Zapata y económico de Columba Rivera.¹⁴² En su primer número, la página editorial, probablemente redactada por Correa Zapata, buscaba vincular a lectoras y editoras a través del gusto por las actividades intelectuales. El texto enfatizaba las satisfacciones personales que se podían derivar del estudio; hacía un llamado a no quedarse en "inútiles lamentaciones", sino a transformar el malestar en actividad, en "savia fecundante". Agregaba: "si nostras mismas sufrimos la estrechez del círculo en que no caben nuestras legítimas aspiraciones, por qué no hemos de esforzarnos para dar mayor amplitud a nuestros horizontes?" Dirigiéndose a "vosotras

¹⁴⁰ María Enriqueta Camarillo de Pereyra (1872-1968).

¹⁴¹ Carta de la profesora Luz Fernández Vda. de Herrera a Julia Nava de Ruisánchez, 29 de julio de 1921, en "Historia del feminismo en México", *La Vda. Revista mensual ilustrada* (destinada a la propaganda cultural, estudio y solución de los intereses de la mujer), I:1, febrero de 1923, p. 10.

¹⁴² *Ibidem*. Luz Fernández Vda. de Herrera recolectó \$35.00, mientras que Columba Rivera hizo un donativo por la misma cantidad.

que lleváis una tristeza en el alma, un vacío en el corazón" las instaba a tener una actitud creativa: "pensad, escribid: buscad en el libro y vaciad con la pluma la esperanza, el esfuerzo la lucha por el bien. Alegres niñas, sedientas de emociones y henchidas de ternura, aquí tenéis una hoja blanca para teñirla con las rosas de vuestros abriles..."¹⁴³

La mujer mexicana abordó con regularidad y desde diferentes enfoques el tema de la educación de las mujeres. Sobre este asunto se publicaron ensayos, textos literarios, poemas y noticias; al mismo tiempo se buscó establecer y consolidar vínculos con estudiantes y profesionistas de sexo femenino. Desde el primer número se invitó a las señoritas de las escuelas del Distrito Federal a enviar composiciones a la revista. Se les ofrecía "un humilde premio en recompensa de su esfuerzo intelectual".¹⁴⁴ En ocasiones se publicaban saludos y felicitaciones a las allegadas a la revista. En 1904, les enviaron saludos a las alumnas de medicina,¹⁴⁵ y a mediados de ese mismo año cuando varias profesoras recibieron nombramientos directivos en la Secretaría de Instrucción Pública, la revista les recordó: "no estáis solas, con vosotras está un ejército de plumas femeniles"¹⁴⁶.

En forma paralela a la publicación de *La mujer mexicana*, varias de las editoras de la revista crearon, en 1905, la Sociedad Protectora de la Mujer, asociación "feminista que tuviera por objetivo el perfeccionamiento físico, intelectual y

¹⁴³ "¡Año nuevo! A la mujer mexicana", *La mujer mexicana*, 1:1, enero de 1904, p. 1.

¹⁴⁴ [Sin encabezado], *La mujer mexicana*, 1:1, enero de 1904, p. 8.

¹⁴⁵ "A las alumnas de la Escuela de Medicina", *La mujer mexicana*, 1:1, enero de 1904, p. 8. Envía saludo por el éxito alcanzado a las señoritas Antonia Ursúa, segundo año, Soledad de Régules, tercer año, Eloísa Santoyo y Rosario Martínez, de cuarto año.

¹⁴⁶ Isabel Peña, Esther Huidobro y la doctora Columba Rivera fueron nombradas, inspectora, subdirectora de la escuela de párvulos de la Escuela Normal e inspectora médica de esta misma institución. Luz Fernández de Herrera, "Noticias varias", *La mujer mexicana*, agosto de 1904, pp. 11-12.

moral de la mujer, el cultivo de las artes, y la industria; y además el auxilio mutuo de los miembros de dicha sociedad".¹⁴⁷ El propósito de ayuda mutua expresa el sentido de pertenencia a una colectividad con necesidades y objetivos compartidos que animaba a sus integrantes, entre quienes estaban Victoria Sandoval de Zarco, Columba Rivera y Antonia Ursúa.¹⁴⁸

Tanto *La mujer mexicana* como la Sociedad Protectora de la Mujer cultivaban una buena relación con el gobierno del Presidente Díaz y, la cual les aportaba beneficios concretos. Por ejemplo, al fundarse la Sociedad Protectora de la Mujer, el señor Ramón Corral, secretario de gobernación les donó una imprenta, y el profesor Miguel Martínez les concedió un teatro para efectuar sus reuniones.¹⁴⁹

Una crónica de la velada inaugural de la Sociedad Protectora de la Mujer, de la escritora hidrocálida Dolores Jiménez y Muro -quien años después se distinguió por su militancia maderista- destaca que al lado de los objetivos de mejoramiento educativo de las mujeres se estaba desarrollando una tenue crítica social y un deseo de participación en actividades de reforma social. "Un sólo móvil enardecía los cerebros agitando los corazones: el engrandecimiento moral, intelectual y social de la mujer [...]"

¹⁴⁷ Acta inaugural [de la Sociedad Protectora de la Mujer], 14 de febrero de 1904, "Historia del feminismo en México", *La vida. Revista mensual ilustrada* (destinada a la propaganda cultural, estudio y solución de los intereses de la mujer), I:1, México, febrero de 1923, p. 11.

¹⁴⁸ *Ibidem*, convocada inicialmente por la profesora Luz Fernández Vda. de Herrera y la señora Laura Soto de Bolaños Torres, la Sociedad Protectora de la Mujer en su primera sesión eligió por votación directa una mesa directiva provisional la cual quedó formada por María Sandoval de Zarco, presidenta, Dolores Correa Zapata, vicepresidenta, Columba Rivera, secretaria. Posteriormente se eligió una mesa directiva definitiva, la cual quedó integrada por Laura Méndez de Cuenca, presidenta, Laura Soto de Bolaños, vicepresidenta, Antonia Ursúa, secretaria, Isabel Ramírez Castañeda, tesorera, y Camila Vera de Azorey, contadora.

¹⁴⁹ Acta inaugural de la Sociedad Protectora de la Mujer, *ibidem*.

con el sublime entusiasmo que engendra la filantropía y la fe en lo justo".¹⁵⁰ Muchas integrantes de la Sociedad Protectora de la Mujer, a partir de la coyuntura política de 1910 pasaron de las actividades filantrópicas a la agitación política y a la larga se incorporaron a la reforma social y educativa posrevolucionaria.¹⁵¹

En ese mismo año de 1910, el libro *Mujeres notables mexicanas* de Laureana Wright de Kleinhans, apareció entre las publicaciones conmemorativas del Centenario de la Independencia. Editado bajo los auspicios de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, el volumen de quinientas cincuenta páginas manifestaba las simpatías feministas de Justo Sierra, además de ser un reconocimiento póstumo a la autora, fallecida en 1896. Al mismo tiempo, *Mujeres notables mexicanas* contribuía a la imagen de modernidad del país que las Fiestas del Centenario buscaban proyectar.

El ideal de educación y autonomía personal femenina, así como la perspectiva patriótica que subyace a las biografías reunidas en *Mujeres notables mexicanas*, sin duda marcó las trayectorias profesionales y políticas femeninas que, a partir de 1910, tomaron nuevas orientaciones.

¹⁵⁰ Dolores Jiménez y Muro, "Revista de la velada de la Sociedad Protectora de la Mujer", *La mujer moderna*, t.II:3, p. 2.

¹⁵¹ Dolores Jiménez y Muro, anteriormente del Partido Liberal Mexicano, en 1910 formó la Sociedad "Hijas de Cuauhtémoc", cuyo objeto fue trabajar por "la exaltación del señor Madero y los derechos de la mujer", y en 1914 encabezó la Sociedad Femenil "Regeneración y concordia", que "buscó restablecer la paz y propagar la cultura de la mujer". Cfr. "Historia del feminismo", en *La vida. Revista mensual ilustrada*, I:4, y I:5, pp. 11 y 19. Entre las más jóvenes, estaba la profesora Julia Nava de Ruisánchez (Galeana, Nuevo León, 1883-1964, México, D.F.), también maderista, quien promovió organizaciones y publicaciones feministas desde fines de la década de 1910-1920.

ESTADO DE LA UNIÓN
SECRETARÍA DE ECONOMÍA

Intermedio

Capítulo 3: De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. Los avatares

3.1. Introducción

A comienzos de 1923, el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, solicitó al secretario de la institución desalojara temporalmente su oficina para permitir que ahí se instalara la exposición de los trabajos manuales elaborados en ese año escolar por las alumnas del curso sobre enseñanza de *kindergarten*, impartido por la profesora Carmen Ramos del Río. Acostumbrado a las incomodidades causadas por lo restringido del espacio disponible, el licenciado Honorato Bolaños cambió de lugar su escritorio, permitiendo así que los dibujos, obras en barro y plastilina y demás manualidades pedagógicas ocuparan la planta alta del edificio de Justo Sierra 16 durante varios días.¹

La falta de un local propio, suficientemente amplio y adecuado a las tareas de docencia e investigación fue una constante en Altos Estudios,² institución que a partir de 1924

¹ AHUNAM, AP, exp. 21538, Carmen Ramos del Río, Cartas varias de Ezequiel A. Chávez relativas a la exposición de trabajos de *kindergarten* organizada por la profesora Carmen Ramos del Río, enero 1923.

² En los años que abarca este trabajo, las labores de Altos Estudios-Filosofía y Letras se desarrollaron en tres distintos edificios identificados por Francisco de la Maza: el "Colegio Chico" de la Escuela Nacional Preparatoria en lo que fuera el Antiguo Colegio de San Ildefonso; el edificio en la esquina de las calles de Licenciado Verdad y Guatemala; y, por último, la casa también ubicada en la calle de Licenciado Verdad, sobre los terrenos en donde alguna vez se levantaron los claustros del convento de Santa Teresa la Antigua. En esta última se encontraba el Paraninfo con los lienzos de las doce Sibilas, del siglo XVIII, que estuvieron en la Capilla de la Real y Pontificia Universidad.

Cabe subrayar que Altos Estudios-Filosofía y Letras nunca dispuso de estos edificios en forma exclusiva sino que los compartió en todo momento con otras dependencias educativas. De la Maza no señala este hecho, ni la precariedad de las instalaciones, con lo cual ha contribuido a formular una visión idealizada de los primeros tiempos de la institución. Véase Francisco de la Maza, "La Casa de los Mascarones" en Beatriz Ruíz Gaytán, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, México, 1954, pp. 159-163.

tomó la denominación de Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados. El problema del edificio encontró solución sólo a comienzos de los años treinta, al asentarse la institución en la Casa de los Mascarones, edificio colonial ubicado en la Ribera de San Cosme. La etapa Mascarones concluyó veinte años más tarde, con el traslado en 1954 de la Facultad a la Ciudad Universitaria, en San Ángel.

En las primeras décadas de Altos Estudios, las estrecheces materiales eran el pan de cada día. La precariedad financiera se manifiestaba de muchas maneras: los salarios del profesorado eran exiguos, cuando no inexistentes; faltaba mobiliario, y al no haber un edificio adecuado, era frecuente que actividades docentes, administrativas y de investigación se traslaparan. Con marcado acento dramático, en 1922, Ezequiel Chávez informaba al rector de la Universidad que, para llegar a los baños, era necesario atravesar los salones donde se impartían las clases de biología, botánica, zoología y la oficina del secretario de la escuela.¹

La anécdota referida al inicio es significativa porque no sólo muestra las carencias que cotidianamente se enfrentaban en Altos Estudios y en la etapa temprana de Filosofía y Letras, sino que lleva a formular una de las interrogantes que son punto de partida a este trabajo: ¿cómo fue que las labores manuales elaboradas por un grupo de educadoras de párvulos llegaron a tener una importancia primordial en la Escuela Nacional de Altos Estudios, institución que pretendió ser un recinto académico dedicado a la investigación y a la docencia especializadas?

¹ AHUNAM, FENAE, 8/158/4629, [Ezequiel A. Chávez] Informe referente al año de 1922.

3.2. Un destino grandioso y trascendente

Establecida en 1910,⁴ la Escuela Nacional de Altos Estudios se creó con el fin de ser a la vez la medula y la cúspide de la Universidad Nacional, que se fundó unos meses después. Altos Estudios, la única escuela universitaria de nueva creación, fue concebida por Justo Sierra y Ezequiel Chávez como la coronación del sistema educativo del país, "el peldano más del edificio universitario",⁵ gracias al cual México tendría un lugar en el mundo académico moderno de que participaba toda nación civilizada. A pesar de las diferencias en sus concepciones sobre la escuela, el secretario y subsecretario de instrucción pública en los tiempos postreros del gobierno de Porfirio Díaz coincidían en una cosa: el destino de la Escuela Nacional de Altos Estudios sería brillante y trascendente. Al abrir sus puertas a la filosofía, disciplina relegada de las instituciones académicas por muchos años, Altos Estudios impulsaría la renovación filosófica que pondría fin a los excesos del pensamiento científicista, proclamaba con optimismo Justo Sierra.⁶ Los augurios de Chávez iban más allá: en la nueva escuela se harían "descubrimientos científicos", auténticas contribuciones a la ciencia, que llevarían a "emancipar de la ignorancia" no sólo a la gente común, sino que darían luz "a los mismos sabios".⁷ Una institución de tal naturaleza, desde luego, sería muy selectiva; reuniría "a los príncipes de las ciencias y de las artes"⁸ recalcaba don Justo.

⁴ La Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios es del 7 de abril de 1910; la inauguración se efectuó el 18 de septiembre, y los cursos se iniciaron en noviembre de ese año.

⁵ Justo Sierra, "Discurso en la inauguración de la Universidad Nacional" en *Obras completas. Discursos*, tomo v, México, UNAM, 1984. p. 458.

⁶ *Ibidem*, 459.

⁷ Ezequiel A. Chávez, "Discurso en la inauguración de la Escuela Nacional de Altos Estudios" en *La universidad nacional de México, 1910*, México, 1910, edición facsimilar, México, CESU-UNAM, 1990, p. 24.

⁸ Justo Sierra, *ibidem*, 459.

Dos de los propósitos consignados en la ley constitutiva de Altos Estudios -la enseñanza en un nivel superior al profesional, y la investigación científica- se destacaron en las inauguraciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Universidad Nacional, celebradas ambas en el marco de las Fiestas del Centenario de septiembre de 1910. El tercero de ellos -"formar profesores de escuelas secundarias y normales"- en cambio, no fue mencionado ni por Sierra ni por Chávez en ninguno de las respectivas ceremonias inaugurales.

Al calor de los entusiasmos políticos y diplomáticos que privaron en esos fastuosos actos públicos,⁹ la labor de formación docente dentro de la Escuela Nacional de Altos Estudios quedó opacada. Perdió la importancia que Justo Sierra le había atribuido en 1902. En ese año, Sierra manifestó ante el Consejo Superior de Instrucción Pública la intención de reunir en una misma institución las funciones de una normal superior -formar a los profesores de escuelas normales, secundarias o profesionales- y las de una escuela de altos estudios, donde se abordaran los avances del saber humano. Si en Francia la tradición mantenía separadas a estos dos tipos de escuela, en México, subrayaba el historiador, "no somos lo suficientemente ricos para sostener subdivisiones escolares que en realidad duplican innecesariamente los gastos..."¹⁰ La idea de formar una escuela universitaria con esa doble función se remontaba a los tiempos en que Sierra por primera vez presentó a la Cámara de Diputados un Proyecto de Ley Constitutiva de Universidad Nacional (1881); en éste se hablaba de una "Escuela Normal y de Altos Estudios". Para 1910, se abandonó la primera parte de la denominación -"escuela normal"- pero se conservó el propósito de

⁹ Art. 3 de la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios en *La universidad nacional en 1910, op. cit.*, p. 10.

¹⁰ Javier Garciadiego Dantan, "Una efeméride falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910", *Revista de la Universidad*, núm. 483, abril de 1991, p. 44.

¹¹ Justo Sierra, "Plan de la escuela mexicana", Discurso en la apertura del Consejo Superior de Educación Pública, el 13 de septiembre de 1902, en *op. cit.*, p. 302.

formar profesores de nivel medio, aunque sin darle el lugar prioritario que había tenido anteriormente.¹² A la larga, tuvo mayor peso la concepción de Altos Estudios de 1881 que la de 1910.

Detrás de ese cambio de nombre estaba la preocupación de Sierra por que la función pedagógica de Altos Estudios se distinguiera de la desempeñada por las normales. El secretario explicaba en 1910 al Consejo Superior de Educación que estas se ocuparían de "la preparación del maestro para el niño" mientras que la nueva escuela universitaria se encargaría "de la educación del joven y del hombre".¹³ Tal distinción no se mantuvo con la claridad que Sierra pensaba. En los cursos de Altos Estudios y Filosofía y Letras, la educación infantil no tuvo la misma importancia que en las escuelas normales, pero tampoco ocupó un lugar despreciable. Desde 1914, existió la especialidad en Metodología de *kindergarten* -una de las más concurridas- y, en 1925, la Escuela de Experimentación Pedagógica "Galación Gómez" (antes escuela primaria superior número 75) quedó asociada a la institución universitaria.¹⁴

A principios de los años veinte, la Escuela de Altos Estudios era una institución muy distinta de la que sus creadores habían soñado en el decisivo año de 1910. No sólo padecía una precariedad material crónica, inimaginable en los embriagadores momentos inaugurales, sino que su perfil se aproximaba más al de una escuela normal superior, según la vieja idea de Sierra, o al de un departamento de educación del tipo que en ese entonces estaban floreciendo en las universidades de los Estados Unidos, que a la institución dedicada prioritariamente a la docencia y a la investigación altamente especializadas. Una influencia

¹² En el proyecto de Ley de la Universidad Nacional (1881) la formación de profesores es el primero de los propósitos asentados mientras que en la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios (1910) ocupa el tercer lugar. Véase Justo Sierra, *Obras completas. La educación nacional*, tomo VIII, México, UNAM, 1984, pp. 333-337 y pp. 417-422.

¹³ Justo Sierra, "Discurso en la sesión del 18 de abril de 1910 del Consejo Superior de Educación" en *ibidem*, p. 323-324.

¹⁴ AHUNAM, FEGG, 1/2/s.f. [Informe, 1926].

capital en la conformación del perfil de la Facultad de Filosofía y Letras en los años veinte, fue la influencia de la pedagogía universitaria que estuvo en auge en los Estados Unidos durante la llamada era progresiva.¹⁵

Sierra no acertó tampoco con respecto a la población estudiantil de Altos Estudios. La población estudiantil no estuvo integrada por la aristocracia del saber -la investigación se realizaba en los institutos nacionales y museos principalmente- sino por maestros y maestras de enseñanza básica en ejercicio. El porcentaje de estas últimas fue aumentando año con año, y muy pronto Altos Estudios desplazó a la Escuela Normal para Maestras, hasta entonces "máxima institución de educación intelectual para señoritas".¹⁶ Las mujeres acudían a Altos Estudios y a Filosofía y Letras con la misma avidez que habían mostrado al inscribirse en la Escuela Normal de Maestras en el porfiriato (a tal punto quedó rebasada la Escuela Normal de Maestras que ésta se vio obligada a cerrar su inscripción en 1895, cinco años después su inauguración.)¹⁷ Así, el creciente ingreso de mujeres a la nueva escuela universitaria no es del todo novedoso sino que es heredero de la avasalladora demanda de educación normal femenina que existía desde años atrás.

Si en 1910, las alumnas representaban el 15% de la población estudiantil de Altos Estudios, en 1913, este porcentaje casi se había duplicado, pues alcanzaba el 27%. El crecimiento de las estudiantes se agudizó aún más a partir del rectorado de José Vasconcelos en la Universidad Nacional (entre junio de 1920 y octubre de 1921), hasta que en el año de 1924, más de la mitad del alumnado de la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados era del sexo femenino,

¹⁵ Lynn D. Gordon, *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven and London, Yale University Press, 1990, pp. 1-11.

¹⁶ Ezequiel A. Chávez, "La educación nacional" en Justo Sierra (ed.) *México, su evolución social*, tomo 1, vol. 2, México, Ballescá y Cía, 1901, p. 562.

¹⁷ Porfirio Díaz, *Informe*, 1 de abril de 1895, en *La educación a través de los mensajes presidenciales*, op. cit., p. 60.

proporción que en 1926 llegó a ser del setenta y cinco por ciento.

POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR SEXO, 1910-1929

AÑO	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
1910-1911 ^a	200	30 15%	170 85%
1911-1912 ^b	63	10 16%	53 84%
1912 ^c	276	28 10%	248 90%
1913	422	113 27%	309 73%
1922 ^d	851	300 35%	551 65%
1923 ^e	924	362 39%	562 61%
1924 ^f	1,014	544 54%	470 46%
1926 ^g	1,112	870 78%	242 22%

^a Los cursos se impartieron en diciembre de 1910 y enero de 1911. AHUNAM, FENAE 16/332/9829 a 9837, Secretaría de Fomento, Dirección General de Estadística, Boleta para recoger datos de Instrucción Pública, 1910-1911.

^b Los cursos de Antropometría y Biometría se impartieron de julio de 1911 a enero de 1912; los de Botánica, Lingüística y Teoría de la evolución orgánica se impartieron en marzo y abril de 1912. AHUNAM, FENAE 16/333/9842 a 9850. Secretaría de Fomento, Dirección General de Estadística, Boleta para recoger los datos de Instrucción Pública 1911-1912 [marzo 1912] y 18/361/10703 a 10735, formas de inscripción a los cursos de Franz Boas, 1912.

^c Para 1912, la información proviene de AHUNAM, FENAE 7/143/4130 a 4137. Informe de la ENAE, presentado por el secretario, Alfonso Reyes, 30 de enero de 1913.

^d AHUNAM, FENAE 8/148/4620. Diversas especies de alumnos de la Facultad de Altos Estudios [1922].

^e AHUNAM, FENAE 16/335/9870 a 9872. Datos correspondientes a abril, mayo, junio, julio y agosto de 1923.

^f AHUNAM, FENAE 16/226/913. Facultad de Altos Estudios, 1924, Alumnos inscritos de marzo a julio.

^g AHUNAM, FENAE 16/337/10020. Datos estadísticos correspondientes a la Facultad de Filosofía y Letras, para Graduados y Escuela Normal Superior, 1 de junio de 1926.

3.3. Una institución abigarrada y cambiante

El crecimiento de la población estudiantil femenina de Altos Estudios y Filosofía y Letras estuvo estrechamente ligado a la transformación del perfil académico de la institución. Al abandonarse la idea de ser una escuela dedicada a la educación superior y a la investigación especializadas en todas las ramas del saber, y surgir así un perfil institucional nuevo que privilegiaba la enseñanza pedagógica y la divulgación del conocimiento, la escuela se conformó como un espacio académico donde no se impugnaba la presencia femenina; en tanto que el magisterio, al estar socialmente identificado con la maternidad, era una actividad profesional donde la labor de las mujeres gozaba de legitimidad. Años atrás, la "Escuela Normal y de Altos Estudios", esbozada en el proyecto universitario de 1881, también se había distinguido por su actitud favorable hacia la presencia femenina, pues fue la única escuela que previó otorgar a las mujeres los "los mismos títulos que los hombres".¹⁸ En cambio, en las otras escuelas universitarias, las mujeres tendrían derecho a hacer los mismos estudios que los hombres pero obtendrían diplomas especiales. Tal disposición desapareció en la Ley de la Universidad Nacional de 1910, pero el número de tituladas en las escuelas profesionales continuó siendo muy reducido.¹⁹

El acceso de maestras normalistas a Altos Estudios se aceptaba por lo general con naturalidad, pues se veía como la

¹⁸ El art. III del Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional (1881) establecía que las mujeres tenían derecho de tomar los cursos de las escuelas profesionales pero que obtendrían diplomas diferentes. La excepción era la Escuela Normal y de Altos Estudios donde "pueden obtener los mismos diplomas que los hombres", Justo Sierra, *Obras completas. La educación nacional*, tomo VIII, op. cit. p. 336.

¹⁹ En los años de 1915, 1917 y 1924 no se tituló ninguna mujer en medicina ni en jurisprudencia. La primera abogada del siglo, Clamentina Batalla, presentó su examen profesional en 1920. En 1915 hubo dos mujeres entre los cinco dentistas titulados y en 1924, también dos mujeres recibieron el título de dentista, aunque en ese año la cifra total de dentistas titulados fue de quince. En 1916 se tituló una médica. Los datos anteriores provienen de AHUNAM, FENAE, 16/334/9853; 16/334/9836; 16/334/9855 y *Boletín de la Universidad Nacional*, núm. 12, febrero de 1925.

continuación de la formación magisterial. No obstante, en algunos casos los padres de familia se oponían a que sus hijas hicieran estudios universitarios. El padre de Palma Guillén, por ejemplo, se mostraba satisfecho de que su hija trabajara en una escuela primaria; él "quería que hincase en ese punto, tomando una escuela como su parte de este mundo, sin ir más lejos". Pero, escribe la chilena Gabriela Mistral, "la niña no tuvo nunca a medias el apetito de la cultura y aborrece de santo aborrecer el espíritu minimalista con que las mujeres adoptamos y ejercemos un oficio". Contrariando la voluntad paterna, Palma impuso su deseo e ingresó en "la institución muy señora y muy completa que se llama Universidad de México" acota la escritora, en una emotiva semblanza de su amiga Palma.²⁰

No hay que perder de vista, sin embargo, que ni Altos Estudios ni Filosofía y Letras fueron una escuela normal más que se distinguiera si acaso por impartir un nivel más elevado de enseñanza. En realidad, el perfil de Altos Estudios, abigarrado y cambiante abarcó funciones parecidas a las de una normal superior (entre 1924 y 1929 existió en la institución una instancia así llamada) pero también desempeñó labores propias de una escuela universitaria de posgrado. A su vez, las actividades de divulgación del conocimiento -entendidas como extensión universitaria- fueron importantes.

Un factor clave para explicar la acelerada feminización de Altos Estudios fue que los estudios preparatorianos no eran un requisito de ingreso obligado como lo eran en las demás escuelas universitarias. Si bien Ley Constitutiva establecía que era indispensable ser egresado de alguna de las escuelas nacionales (la Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina e Ingenieros) para inscribirse en Altos Estudios, ésta también abría la posibilidad de exceptuar de ese requisito a quienes demostraran capacidad de comprender los cursos impartidos, a juicio de un jurado

²⁰ Gabriela Mistral, "Palma Guillén", *El Tiempo*, Bogotá, Colombia, 7 de abril de 1935.

académico.²¹ Al parecer, dichas evaluaciones pocas veces se practicaron,²² y lo común fue considerar a los normalistas aptos para tomar los cursos de Altos Estudios. Por ejemplo, un informe de labores correspondiente al primer año de Altos Estudios incluye a los egresados de las escuelas normales entre los alumnos regulares²³ sin hacer ninguna alusión a la particularidad de sus orígenes escolares.

En las primeras décadas del siglo todavía muy pocas mujeres habían cursado los estudios preparatorianos.²⁴ No existía ningún impedimento legal al acceso de mujeres a la Escuela Nacional Preparatoria, pero su presencia en la institución nunca fue bienvenida. Cabe recordar que Matilde Montoya, la primera médica titulada (1887), enfrentó mayores en la Preparatoria que en la propia Escuela Nacional de Medicina.²⁵ Dedicada a formar adultos en los principios de la ciencia positiva, la Escuela Nacional Preparatoria fue concebida como una institución masculina en la que las mujeres nada tenían que hacer, pues para ellas la Ley de Instrucción Pública de 1867 estableció la Secundaria para Niñas, que en 1890 devino en la Escuela Nacional para Maestras.²⁶

El proceso de feminización de Altos Estudios y Filosofía y Letras no se dio de forma aislada sino que fue uno de muchos cambios ocurridos en las relaciones sociales de género y en las representaciones de lo femenino ocurridos en la primera mitad del siglo XX. Confluyeron en este episodio de la historia del género

²¹ Artículo 10 de la Ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 7 de abril de 1910, en *La Universidad Nacional en 1910, op. cit.*, p. 12.

²² No encontré ninguna referencia a ellas en el FENAE.

²³ AHUNAM, FENAE, 7/134/3835-3845, Informe de Porfirio Parra, director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 23 de octubre de 1911.

²⁴ En 1923, las alumnas inscritas en la Escuela Nacional Preparatoria, 336, constituían el 14% del total de 2, 274, *Boletín de la SEP*, I, 4, p. 141.

²⁵ AHUNAM, AG, exp. 10725, Matilde Montoya.

²⁶ Concepción Jiménez Alarcón, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987 (Foro 2000), pp. 135-139.

varios procesos, entre otros, la apertura de espacios políticos femeninos provocada por la Revolución Mexicana, la crisis del positivismo, y aun el protagonismo económico y social de las mujeres europeas que fue resultado de la Primera Guerra Mundial y las transformaciones en la moral sexual en los centros urbanos en los Estados Unidos y en Europa.²⁷

3.4. ¿Vestir de frac a un pueblo descalzo?

La feminización de Altos Estudios-Filosofía y Letras se explica mejor al relacionar la transformación del perfil académico de la institución con los acontecimientos que convulsionaron al país a partir de 1910. La Universidad Nacional resentía de manera directa los vaivenes de la política educativa porque en esos momentos ésta no era una institución autónoma (lo fue hasta 1929), sino una dependencia del poder ejecutivo cuya máxima autoridad era el secretario del ramo educativo y no el rector ni el consejo universitario. Por ley, diversos aspectos de la vida interna de las escuelas y facultades -incluidos los nombramientos de profesores, las reformas a planes de estudios, a programas parciales y aún las pruebas de aprovechamiento- quedaban sujetos a la aprobación del ejecutivo.²⁸

Tarde o temprano, los cambios en la política educativa gubernamental llegaban a Altos Estudios. En dos décadas -de 1910 a 1929- la institución cambió de director doce veces²⁹ y su

²⁷ El asunto prácticamente no ha sido abordado en la historiografía mexicana. Una excepción, llena de iluminadoras pistas, es el artículo de Carlos Monsiváis, "La aparición del subsuelo. Sobre la cultura en la Revolución Mexicana" *Historias* 8-9, enero-junio, 1985 pp. 159-177. Con respecto a Europa y los Estados Unidos véase: Francoise Thébaud, "La Primera Guerra Mundial: ¿la era de la mujer o el triunfo de la diferencia sexual?" y Nancy Cott, "Mujer norteamericana: los años veinte", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Editorial Taurus, 1993, tomo 9, pp. 31-108.

²⁸ Véanse especialmente los artículos 3o. y 8o. de la Ley constitutiva de la Universidad Nacional, 26 de mayo de 1910, en *La universidad nacional*, op. cit., p. 36-39.

²⁹ Porfirio Parra (1910-1912), Alfonso Pruneda (1912-1913), Ezequiel A. Chávez (1913), Antonio Caso (1913-1924), Jesús Días de León (1914-1915), Miguel E. Schultz (1915-1919), Antonio Caso

proyecto académico se modificó en varias ocasiones. La fuerte presencia que alcanzó la política nacional al interior de la escuela puede apreciarse a través de los lemas que sucesivamente adoptó la institución.³⁰ En la primera década se pasó del porfiriano "Por la Patria y por la Humanidad" a divisas con resonancias de la coyuntura política: "Justicia y Ley", "Reforma, Libertad, Justicia y Ley" y "Constitución y Reforma", hasta que, a principios de los años veinte, Altos Estudios adquirió un lema propio que aludía a su labor académica específica; "Por la investigación y la ciencia, al amor y al servicio universales".

A pesar de estar totalmente identificadas con el gobierno porfiriano que las creó en 1910, la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional sobrevivieron a la caída de la dictadura, al movimiento armado y a las reformas implantadas por los gobiernos constitucionalistas y de los sonorenses, hazaña que no logró la propia Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.³¹ La pervivencia de Altos Estudios, hecho central para su comprensión histórica,³² se debió, por un lado, a la permeabilidad que la institución mostró ante las vertientes filosófica y pedagógica de las corrientes intelectuales antipositivistas en ebullición en las primeras décadas del siglo, y, por el otro lado, a que hizo suya la orientación popular de la política educativa de los sucesivos gobiernos revolucionarios y posrevolucionarios. Dicha adecuación a las exigencias

(1919-1921), Ezequiel A. Chávez (1921-1924), Daniel Vélez (1924-1925), Balbino Dávalos (1926-1928), Pedro de Alba (1929-1929) Mariano Silva y Aceves (1929) y Antonio Caso (1929-1933).

³⁰ Este señalamiento lo hace Gloria Villegas en "Bajo el signo de Atenea" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994, pp. 166-167.

³¹ Creada en 1905 (anteriormente los asuntos educativos eran competencia de la Subsecretaría de Instrucción Pública, dependiente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública), la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue cancelada por la Constitución de 1917. Posteriormente, el 5 de septiembre de 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública.

³² Gloria Villegas, "La Universidad de Justo Sierra y la Revolución", *Memorias del primer encuentro sobre historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1984, pp. 76-107.

ideológicas y políticas del momento, y la apertura a novedades intelectuales provenientes tanto de Francia como de los Estados Unidos tuvo como consecuencia la modernización de la institución y el abandono del proyecto original. Es decir, fueron más significativas las rupturas que las continuidades entre la institución creada en las postrimerías del porfiriatto y la que se constituyó en los años veinte, gracias al impulso que recibió del movimiento educativo vasconcelista. El artífice de la sobrevivencia y consolidación de la Facultad de Filosofía y Letras, fue Ezequiel A. Chavez cuya vastísima labor fundadora en la educación pública porfiriana y posrevolucionaria apenas se ha estudiado.³³

Otro factor sustantivo para comprender la sobrevivencia posrevolucionaria de Altos Estudios fue que ésta nunca significó una erogación significativa al presupuesto federal. Por ejemplo, en 1913 su presupuesto anual, sumado al de la rectoría y al del Consejo Universitario, era equivalente al costo de mantenimiento de los Jardines de Balbuena,³⁴ y en 1925 la institución laboró sin recibir un solo centavo del gobierno federal.

A pesar de la precariedad cotidiana que vivía Altos Estudios-Filosofía y Letras se le percibía socialmente como una institución elitista, cuya labor era un lujo inadmisible en un país con necesidades sociales urgentes, equivalente a "vestir de frac a un pueblo descalzo" dicho en palabras de Alfonso Reyes.³⁵ Tal imagen de superfluidad se alimentó de la nueva sensibilidad frente a los problemas sociales que la revolución hizo aflorar

³³ A pesar de que buena parte de la obra de este personaje está publicada y de que el Fondo Ezequiel A. Chávez, localizado en el AHUNAM, consta de doscientas cajas y cuenta con catálogos parciales; sólo un autor, Juan Hernández Luna, ha abordado la trayectoria de Ezequiel A. Chávez con una perspectiva analítica y de manera sistemática en el pequeño volumen *Ezequiel A. Chavez, impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981.

³⁴ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias. La vida y la obra de tres profesores ilustres de la Universidad Nacional de México*, México, UNAM, 1937, p. 67.

³⁵ Alfonso Reyes, "Pasado inmediato" en Antonio Caso et al., *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, (Prolog. Juan Hernández Luna) México, UNAM, 1962 (Nueva Biblioteca Mexicana, 5), p. 210.

y tuvo un peso decisivo en la conformación del proyecto académico de la escuela. Enfrentada una y otra vez a las recriminaciones a su supuesta falta de utilidad social, Altos Estudios fue modificando su orientación académica en tal forma que su existencia quedara justificada a los ojos de sus críticos que propugnaban por su desaparición, y dicha modificación provocó el crecimiento de la población estudiantil femenina.

Buena parte del debate en torno a la utilidad social de la Universidad -¿será una universidad al servicio de la investigación o al servicio del pueblo?³⁶- que se prolongó hasta fines de los veinte, se refería a Altos Estudios, proyecto "desusado e insólito" cuyo verdadero sentido nadie acertaba definir a un año de su inauguración.³⁷ Las otras escuelas superiores, Medicina, Jurisprudencia e Ingenieros no despertaban tanta desconfianza y recelo como Altos Estudios porque desde muchos años antes de su incorporación a la Universidad Nacional en 1910 éstas habían estado dedicadas a formar profesionales cuyo prestigio y reconocimiento social nadie ponía en duda.

La existencia de Altos Estudios y de la Universidad Nacional fue impugnada duramente por Agustín Aragón, director de la *Revista positiva* (1901-1914), y por Horacio Barreda,³⁸ ferviente opositor del feminismo que sostenía la inferioridad intelectual de las mujeres.³⁹ En 1910, la *Revista positiva* dedicó numerosas

³⁶ El otro aspecto de la controversia sobre la Universidad fue el de su estatuto jurídico señala Claude Fell, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989 (Serie historia moderna y contemporánea, 21), p. 275.

³⁷ *Dictamen acerca de los cursos que deben establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios con carácter de necesarios y de los que deben instituirse con el carácter de útiles que presenta la comisión nombrada al efecto por el H. Consejo Universitario*, 12 de octubre de 1911, México, 1912, p. 3.

³⁸ Las posiciones de estos autores con respecto a la Universidad y a la Escuela Nacional de Altos Estudios son analizadas por Gloria Villegas, *op. cit.*, 1984, y por Josefina MacGregor. "La Universidad Nacional: ¿Porfirista o revolucionaria?", *Eslabones*, julio-diciembre, 1992, p. 29-40.

³⁹ Lourdes Alvarado (comp.) *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista México*, CESU, 1991.

páginas a combatir el proyecto universitario de Justo Sierra y en 1912, a través de la Confederación Cívica Independiente, Aragón y Barreda presentaron a la Cámara de Diputados una propuesta de supresión de la Universidad Nacional y de su "hija legítima", la Escuela Nacional de Altos Estudios.⁴⁰

Aragón y Barreda, comtianos de la vertiente metafísica impulsada por Pierre Lafitte,⁴¹ veían en la Universidad un resurgimiento escolástico que significaba un retroceso con respecto a la reforma educativa de los tiempos de Gabino Barreda. A Altos Estudios la combatían porque desplazaba de su sitio privilegiado como coronación de la educación nacional a la Nacional Preparatoria, la escuela positivista por excelencia, reduciéndola ser antesala de las escuelas universitarias.⁴² También le criticaban a Altos Estudios -"escuela de altísimas divagaciones"- su perspectiva filosófica humanista y relativista y su pretensión de abarcar todas las ramas del conocimiento tanto el científico como el metafísico -"hidra de dos cabezas", la apodaba Horacio Barreda.⁴³ Arremetían asimismo contra los propósitos universitarios de mexicanizar el saber y de formar doctores, ya que para los discípulos de Auguste Comte, la ciencia tenía un carácter universal y por lo tanto no era sujeto de nacionalización, mientras que los avances en el conocimiento no habían sido obra de doctores universitarios.⁴⁴ En su mayoría, las

⁴⁰ Dicha iniciativa se presentó a la Cámara de Diputados a principios de 1912 cuando estaba en funciones la XXV legislatura pero se discutió y fue rechazada hasta el mes de noviembre, cuando ya había tomado posesión la XXVI Legislatura.

⁴¹ Sobre esta corriente del positivismo véase: "Agustín Aragón and Mexico's Religion of Humanity" en Dirk Raat (ed.) *Mexico. From independence to Revolution 1810-1910*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1982, pp. 241-259.

⁴² Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, CESU, 1994, p. 140-147.

⁴³ Horacio Barreda, "Apuntes para la historia o diálogo entre el buen sentido común y uno de sus discípulos", *Revista Positiva*, 1910-1911, citado por Lourdes Alvarado, *op. cit.*, p. 144.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 136-138.

argumentaciones antiuniversitarias de los positivistas trasnochados tuvieron escasa trascendencia, ya que para ese momento el comtismo convencia a pocos en tanto que la crítica vitalista al científicismo iba ganando terreno.

En cambio, los señalamientos de Aragón y Barreda con respecto a la falta de utilidad colectiva de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios,⁴⁵ al igual de su visión de los universitarios como un grupo social privilegiado, encontraron terreno fértil en el ambiente revolucionario y antiporfirista y llegaron a convertirse en *leitmotif* de la controversia sobre la función social de la universidad. Sus palabras anticipan las objeciones que por décadas se le imputaron a Altos Estudios: "La enseñanza rudimentaria es la que requiere todos los esfuerzos. No estamos en condiciones intelectuales y sociales para instituir una escuela de especialistas científicos dedicados a difundir investigaciones de mero detalle al lado de millones de seres que aún no saben leer". Aragón y Barreda subrayaban el carácter suntuario e inútil de Altos Estudios aludiendo al reducido número de alumnos examinados en los dos primeros periodos escolares y al hecho de que la investigación científica, labor de los institutos nacionales, en nada se beneficiaba con la existencia de la escuela.⁴⁶

También fue premonitorio el nombre que Horacio Barreda proponía para Altos Estudios, "Escuela de Estudios Especiales".⁴⁷ Exactamente la misma denominación fue la que sugirió en 1917

⁴⁵ Alfonso de María y Campos, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM, 1975, p. 101-103.

⁴⁶ Agustín Aragón y Horacio Barreda, "Las universidades y la Universidad Nacional de México", *Revista positiva*, XII, 154, 2 de diciembre de 1912, en Juan Hernández Luna, *La Universidad de Justo Sierra*, México, Secretaría de Educación Pública, 1948 (Colección de documentos universitarios de la Secretaría de Educación Pública).

⁴⁷ Lourdes Alvarado, *op. cit.*, p. 146.

Miguel Schultz, director de Altos Estudios en los tiempos del gobierno constitucionalista.⁴⁸

En mayo de 1912, cargos semejantes a los expresados por Agustín y Barrera con respecto al carácter superfluo y a la falta de sentido social de la Universidad Nacional y de la Escuela de Altos Estudios se hicieron oír en la Cámara de Diputados en apoyo a la supresión de ambas instituciones. Los diputados Lozano y Olaguibel, antiguos porfiristas, sostuvieron que si la Universidad Nacional y la Escuela Nacional de Altos Estudios eran viables en tiempos de paz, pero que su existencia en medio de la guerra resultaba un lujo insostenible. Según ellos, los recursos invertidos en los profesores de Altos Estudios deberían emplearse de manera más provechosa, por ejemplo, en brindar atención médica a los combatientes del estado de Morelos.⁴⁹

Los argumentos de los diputados fueron agudos. Lozano afirmó que el verdadero objeto de la Universidad fue cumplir con una ceremonia del Centenario, mientras que Olaguibel formuló la poderosa y perdurable imagen de Altos Estudios como el lujoso atuendo de un mendigo.⁵⁰ Aunque persuasivos, Lozano y Olaguibel no lograron convencer a la mayoría cameral (hubo 68 votos a favor de la supresión de la Universidad Nacional y de la Escuela Nacional de Altos Estudios, y 83 en contra) gracias a la intervención de Ezequiel A. Chávez, que en ese momento todavía desempeñaba el cargo de subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.⁵¹ Chávez señaló, por una parte, que no podían eliminarse instituciones que se habían creado legalmente con sólo cancelar sus partidas presupuestarias y, por la otra, destacó el

⁴⁸ "Iniciativa presentada a la rectoría de la Universidad Nacional por el director de la escuela", Miguel E. Schultz, 4 de diciembre de 1915 en *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría y Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que se deriva de las mencionadas disposiciones*, México, Imprenta Francesa, 1918, p. 5.

⁴⁹ Gloria Villegas, *op. cit.*, p. 98-99.

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ Ezequiel A. Chávez, *op. cit.*, 1937, p. 65-68.

propósito de Altos Estudios de formar profesores de escuelas secundarias, normales y profesionales, argumento con el que muchas otras veces rebatiría la imagen de superfluidad y de elitismo de la institución.⁵²

Ni Aragón y Barreda, ni Olaguibel y Lozano lograron su propósito de eliminar a la Universidad Nacional y a la Escuela Nacional de Altos Estudios; sin embargo, sus formulaciones respecto a la falta de vinculación social de dichas instituciones marcaron los cauces de las críticas que pesaron sobre Altos Estudios. En 1925, el gobierno federal retiró el presupuesto a la Facultad de Filosofía y Letras, aduciendo precisamente el escaso beneficio que su labor aportaba a las mayorías.⁵³

La imagen de ser el frac de un pueblo descalzó persiguió a Altos Estudios-Filosofía y Letras durante sus primeras décadas. La historia de la institución en ese periodo puede leerse como el constante afán de la institución por alejarse de dicha imagen y demostrar su relevancia para las necesidades sociales del país. Dicho afán favoreció el proceso de feminización de la escuela.

3.5. Las medidas de la inestabilidad

La periodización que da fundamento a la interpretación de la historia de la Facultad de Filosofía y Letras que aquí propongo, establece tres periodos distintos entre el momento de su fundación en 1910 y el año de 1929. Estos cortes temporales que dan estructura a la investigación se establecieron considerando tanto los cambios en la estructura interna de la dependencia universitaria, como las modificaciones en la política educativa gubernamental. Estrechamente ligados entre sí, unos y otras constituyen el cambiante marco institucional que, año con año, fue acogiendo a un mayor número de mujeres.

⁵² Los argumentos de Chávez a este respecto en 1912-1913 están desarrollados en "Acotaciones", 9 de marzo de 1913 (A propósito de iniciativas o mociones que pueden tener por fin destruir la Universidad Nacional o la Escuela de Altos Estudios) en Alfonso de María y Campos, *op. cit.* pp. 135-137.

⁵³ *Boletín de la Universidad*, febrero de 1926, p. 36.

El punto de partida temporal se ubica en septiembre de 1910 con la celebración de las Fiestas del Centenario, cuyo programa de actividades incluyó las inauguraciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Universidad Nacional.⁴ La trayectoria de la escuela se analiza a lo largo de los años del movimiento armado y de la restauración huertista; posteriormente, se observan las sucesivas transformaciones que le fueron implantadas bajo los regímenes de Venustiano Carranza, Alvaro Obregón, y Plutarco Elías Calles. Identificamos tres periodos: el de la fantasía porfiriana (de septiembre de 1910 a septiembre de 1912), el correspondiente a los años de inestabilidad revolucionaria (de septiembre de 1912 a julio de 1921) y, por último, el de asentamiento institucional (de julio de 1921 a febrero de 1929).

Desiguales en su duración, las etapas corresponden a los cambios ocurridos en la estructura administrativa, en el programa académico de la escuela y en las funciones que primero Altos Estudios y luego Filosofía y Letras desempeñaron en el sistema educativo. Dichos cortes temporales corresponden también a los cambios en el porcentaje de alumnas. La primera de estas etapas, la porfiriana, es la más conocida y la más breve; abarca del momento de la inauguración el 18 de septiembre de 1910, a la muerte de Porfirio Parra, primer director de la escuela, fallecido el 5 de julio de 1912. En estos veinticuatro meses, Altos Estudios pasó del ánimo celebratorio de sus primeros días, cuando muy pocos apreciaban la enorme distancia que mediaba entre los ambiciosos proyectos y las limitaciones concretas de la escuela, a la incertidumbre que causó la caída gobierno

⁴ La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes contribuyó a las Fiestas del Centenario de la Independencia con una serie de actividades, efectuadas entre el 3 y el 27 de septiembre, que mostraban el progreso educativo alcanzado por la nación y exaltaban la herencia cultural prehispánica. La inauguración de la Universidad Nacional, celebrada el día 22, fue la más destacada. Poco antes, el día 18, se llevó a cabo la ceremonia inaugural de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Otras de las actividades organizadas por la SIPBA fueron: el XVII Congreso Internacional de Americanistas, la inauguración del museo de Teotihuacán y el Congreso Nacional de Educación Primaria. "Centenario de la independencia. Fiestas organizadas por la SIPBA" en Justo Sierra, *Obras completas. La educación nacional*, tomo VIII, México, UNAM, 1984, pp. 431-433".

porfiriano. Casi nada quedó del desbordado optimismo inaugural, sin embargo, la Universidad Nacional continuó laborando sin mayores alteraciones a lo largo del movimiento revolucionario. Un indicador de la continuidad universitaria fue la permanencia de Joaquín Eguía Lis en la rectoría hasta bien entrado el régimen huertista.⁵⁵ En el caso de Altos Estudios, la muerte de Parra hizo posible una transición temprana al abrir las puertas de la institución a la generación del Ateneo de la Juventud. En septiembre de 1912, la dirección de Altos Estudios le fue encomendada a Alfonso Pruneda. Fundador del Ateneo, con Pruneda, médico de profesión, inicia una nueva época para la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual se prolonga hasta el año de 1921. Son años de guerra civil y de inestabilidad política que, paradójicamente, acarrearán uno de los mejores momentos para Altos Estudios: la etapa ateneísta. Junto con Ezequiel A. Chávez, los jóvenes del Ateneo formularon un proyecto académico serio y responsable, adecuado tanto a las exigencias políticas de la Revolución Mexicana como a la renovada percepción de las necesidades educativas del país que entonces estaba surgiendo. Orientada de manera preponderante a la formación docente, la Escuela Nacional de Altos Estudios en los años ateneístas observó un crecimiento notable de su población estudiantil femenina. En 1913, las mujeres representaron casi el 30% del estudiantado, casi el doble del porcentaje registrado en 1910.⁵⁶

Con apenas tres años de duración, el periodo ateneísta de Altos Estudios concluyó hacia mediados de 1915. Para ese momento, los efectos de la guerra se dejaban sentir con mayor intensidad en la ciudad de México. Hubo interrupciones en las labores de Altos Estudios, sin embargo, a pesar de la escasez y de la inseguridad en las calles, las actividades universitarias no se paralizaron por completo.

⁵⁵ Ocupó la rectoría del 22 de septiembre de 1910 al mismo día de 1913.

⁵⁶ En el periodo escolar 1910-1911, había 30 mujeres -el 27%- entre los 200 alumnos inscritos; en 1913 el número de alumnas ascendió a 113 y la población estudiantil de ambos sexos fue de 422.

El rumbo de la institución volvió a corregirse al establecerse el gobierno provisional de Venustiano Carranza. La política educativa constitucionalista significó la pérdida de la coherencia académica alcanzada por la Altos Estudios en los años ateneístas. El constitucionalismo, sin embargo, fortaleció la legitimidad de la Escuela Nacional de Altos Estudios ante los ojos de los revolucionarios que, mirando con suspicacia sus orígenes porfirianos, veían en ella una institución con propósitos elitistas. Con el afán de formalizar los cursos impartidos, en 1916 se establecieron títulos y grados;⁵⁷ a partir de esta fecha surge la denominación de Facultad de Altos Estudios, si bien el nombre de Escuela Nacional de Altos Estudios siguió usándose en la documentación oficial.⁵⁸

Aunque disímolos entre sí, los proyectos ateneísta y constitucionalista son parte de un mismo periodo en la historia de Altos Estudios, que cubre los años de 1912 a 1921. En esta época surgió una nueva percepción de la urgencia de las necesidades sociales, la que avivó el debate en torno al sentido y las prioridades de la educación pública. Tomó fuerza una imagen de Altos Estudios como una institución de naturaleza elitista, ajena a las necesidades populares, que obligó a modificar su perfil académico una y otra vez y que llegó a poner en riesgo su existencia. Semejante amenaza se disolvió por un tiempo gracias al proyecto universitario de José Vasconcelos, para resurgir a los pocos años bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles.

La influencia del vasconcelismo llegó a Altos Estudios a mediados de 1921 cuando la dirección recayó en Ezequiel A. Chávez, quien fue mano derecha del secretario Vasconcelos, como antes lo había sido de Justo Sierra en la antigua Secretaría de

⁵⁷ Alfonso Cravioto, Subsecretario de instrucción pública, Plan general de la ENAE, 15 de febrero de 1916 en *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan general que deriva de las mencionadas dsiposiciones*, México, Imprenta Francesa, 1918, p. 17.

⁵⁸ Al parecer no se dictó una disposición específica que estableciera el cambio de nombre.

Instrucción Pública y Bellas Artes. Heredero directo de la etapa ateneísta, el proyecto que Chávez impulsó en Altos Estudios entre 1921 y 1924, fue el más acabado y coherente que tuvo la institución. Llevaba a los hechos el ideal vasconcelista relativo al compromiso social de la universidad al dar prioridad a la formación de profesores de todos los niveles, desde el *kindergarden* hasta el superior. Para Chávez la capacitación docente era la mejor manera de vincular a Altos Estudios con las necesidades populares. Esto, de ninguna manera, significó el abandono de las labores de investigación, ni de la impartición de cursos de posgrado. Al enfatizar su relevancia social, unas y otros recibieron un impulso renovado, orientándose manera particular a la solución de problemas educativos.

Signo del nuevo perfil que el vasconcelismo imprimió a Altos Estudios, fue el cambio de nombre de la institución decretado, en 1924, por el presidente Alvaro Obregón: Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados. Con esta denominación la antigua Altos Estudios intentaba desprenderse de la atribución de elitismo y soberbia que padeció casi desde el momento de su inauguración. Se buscaba "evitar que el nombre Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica", aclaraba el documento.⁵⁹ La nueva nomenclatura, sin embargo, no puso fin a las críticas de quienes consideraban que la institución era ajena a las necesidades populares. Al año siguiente, 1925, el gobierno federal canceló el presupuesto a la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados, por considerarlo injustificado. En opinión de Manuel Puig Cassauranc, secretario de educación pública del gobierno de Plutarco Elías Calles, los beneficios de esta institución recaían en una minoría, cuando el compromiso del gobierno era favorecer a los grupos mayoritarios de la sociedad. A la larga, la política de aniquilar financieramente a la Facultad de Filosofía y Letras no prosperó.

⁵⁹ Decreto constitutivo de las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior, y Facultad de Filosofía y Letras, emitido por Alvaro Obregón, 23 de septiembre de 1924 en *Boletín de la Universidad Nacional*, febrero de 1925.

Mal que bien, la institución había alcanzado una legitimidad dentro del sistema educativo posrevolucionario y en torno suyo se había formado una comunidad académica que pugna por su sobrevivencia. Lo que sí consiguió la política educativa del callismo fue modificar, una vez más, el perfil académico de la institución. Persistió el énfasis institucional en la formación de profesores, privilegiándose la preparación de maestros de enseñanza secundaria y de educación rural, metas prioritarias del programa de educación pública del régimen callista.

Surgidos al calor de la reforma social y educativa emprendida por los primeros gobiernos revolucionarios, los proyectos vasconcelista y callista para la Facultad de Filosofía y Letras puedan considerarse dentro de un mismo periodo de la historia de la Facultad de Altos Estudios. A pesar de las sustanciales diferencias que los distinguen, ambos proyectos dan una importancia central al compromiso social de la universidad y a la formación pedagógica. Ello favoreció el crecimiento del número de mujeres que acudían a las aulas de Filosofía y Letras. En estos años la población estudiantil femenina se vuelve mayoritaria; en 1924 representa el 54% de la población estudiantil, porcentaje que en 1926 llega a ser del 78%.⁶⁰ Iniciada en 1921, esta tercera etapa es la más prolongada; concluye en 1929 al deslindarse las direcciones de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Normal Superior, momento que coincide con la transformación de la Universidad Nacional en una institución autónoma.

Tan perdurable como ha sido el nombre de Facultad de Filosofía y Letras, su establecimiento no constituye una transformación definitiva en el perfil de la institución. Por más que se intitule "constitutivo", el decreto expedido por el presidente Alvaro Obregón en realidad no tiene un carácter fundador como lo tuvo en 1910 la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios. En 1924, no hay ruptura en la

⁶⁰ En 1924, hay 544 alumnas en una población estudiantil total de 1, 014; en 1926, son 870 las mujeres inscritas y el alumnado total es de 1, 112. Véase apéndice, cuadro B "Población estudiantil por sexo (1910-1929)".

trayectoria de la institución, el nuevo nombre es, más bien, expresión de un proceso iniciado dos años atrás que concluyó al terminar la gestión vasconcelista en la Secretaría de Educación Pública.¹¹

La historiografía sobre la Escuela Nacional de Altos Estudios ha destacado su importancia en la renovación filosófica antipositivista;¹² se ha ocupado de destacar algunas de sus aportaciones a la historia de la educación superior, especialmente en el terreno de la pedagogía¹³ y, en menor medida, ha abordado sus vinculaciones con el proceso de la Revolución Mexicana¹⁴. Al indagar la composición por sexo de la población estudiantil, destacar el crecimiento del alumnado femenino impulsado por las transformaciones al perfil de la escuela surgidas a raíz de los cambios políticos y de la nueva sensibilidad posrevolucionaria frente a necesidades sociales del país, y detenerse en algunas trayectorias académicas individuales, se comprende mejor el papel que ocupó la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras en el

¹¹ En cambio, la más reciente obra de historiografía conmemorativa de la Facultad de Filosofía y Letras, *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1984, considera al decreto de 1924 como el momento fundacional de la institución.

¹² El interés por el antipositivismo de Altos Estudios y de la Universidad Nacional recibió un impulso decisivo de Edmundo O' Gorman, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad Nacional" en *Filosofía y Letras*, tomo 17, num. 34, abril-junio de 1949. Esta perspectiva anima al libro de Beatriz Ruiz Gaytán, *op. cit.* y a diversos artículos sobre la historia temprana de la universidad mexicana de los tiempos modernos, entre otros, el de Josefina MacGregor, "La Universidad Nacional: ¿Porfirista o revolucionaria?" *Eslabones*, julio-diciembre 1992, pp. 29-40.

¹³ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 2 tomos, México, UNAM, 1990 y Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, *op. cit.* pp. 97-150.

¹⁴ Javier Garcíadiego Dantan, *The Universidad Nacional and the Mexican Revolution (1910-1929)*, Tesis de doctorado, Universidad de Chicago, 1988, y Gloria Villegas, *op. cit.*, 1984 y 1994.

devenir de la cultura mexicana, durante la primera mitad del siglo XX. Así, la actividad cultural aparece como un proceso marcado por las relaciones sociales de género; y al mismo tiempo, el enfoque utilizado permite apreciar la importancia de Altos Estudios y de la Facultad de Filosofía y Letras como instituciones clave para la historia de la educación intelectual de las mujeres.

3.6. Una falange de buscadoras de la verdad

En Altos Estudios y en la Facultad de Filosofía y Letras, las normalistas con mayores inquietudes y ambiciones profesionales encontraron oportunidades para ampliar sus horizontes intelectuales más allá de la enseñanza normal, y para aumentar sus posibilidades de ascenso laboral, sin necesidad de hacer estudios preparatorianos ni de romper con el perfil profesional del magisterio. Por el contrario, aquí pudieron aprovechar su formación normalista y su experiencia docente. Las materias pedagógicas, las especializaciones en áreas específicas de la de la enseñanza -kindergarten o educación secundaria- y aún los cursos de maestría y doctorado que se ofrecían en Altos Estudios y en Filosofía y Letras, les permitían profundizar sus conocimientos previos. Amelia Ruiz, como profesora académica titulada en 1925,⁶⁵ fue a Altos Estudios movida por sus inquietudes intelectuales. "Perteneciendo a la falange de los buscadores de la verdad -escribió Ruiz- he venido a esta escuela deseosa de beber en las aguas vivificadoras que brotan a raudales de sus sabias enseñanzas..."⁶⁶

Altos Estudios-Filosofía y Letras fue una vía para superar el destino oscuro y monótono de la enseñanza básica que esperaba a las maestras dicho nivel. A través de la institución fue posible que una normalista se incorporara a la reforma educativa posrevolucionaria como promotora de innovaciones pedagógicas, como autora de libros de texto o bien como directora de proyectos

⁶⁵ AHUNAM, AG, exp. 38924, Amelia Ruiz.

⁶⁶ AHUNAM, FENAE, 68/s.c./s.e., Amelia Ruiz, "Concepto de la historia. La historia como ciencia y obra de arte", 1917.

educativos o escuelas especiales y no como una simple maestra de banquillo o alfabetizadora. También fue un modo de acceder al ambiente de renovación cultural de los años veinte gracias a los méritos intelectuales propios y no mediante la intermediación de padres, hermanos o maridos.

Las posibilidades formativas y culturales que ofreció Altos Estudios y Filosofía y Letras pueden apreciarse en forma concreta a través de las trayectorias académicas de Carmen Ramos, Luz Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano, y Palma Guillén, todas ellas maestras de primaria tituladas nacidas en la décadas del ochenta y noventa del siglo XIX. Con excepción de sus antecedentes escolares normalistas, no hay uniformidad en su vinculación académica con Altos Estudios-Filosofía y Letras: obtuvieron títulos y grados distintos, y aunque algunas coincidieron en las aulas, en general, estuvieron en la escuela en diferentes épocas y por periodos de diversa duración. Sin embargo, en todos los casos, Altos Estudios-Filosofía y Letras fue un factor determinante en la conformación de sus carreras puestas para escapar de un futuro como "maestras de banquillo", pero sin romper con el perfil profesional magisterial ni con la identidad subjetiva que ésta implica.

Cabe aclarar que sus perfiles académicos y profesionales no pueden considerarse de ninguna manera representativos del variado conjunto de estudiantes y profesoras de Altos Estudios y Filosofía y Letras. Aún así, es iluminador contrastar sus trayectorias con las de sus contemporáneas, pues de esta manera se hacen visibles algunas coordenadas comunes a las normalistas de Altos Estudios. El principal interés, hay que subrayarlo, no radica en las posibles generalizaciones a que se pueda llegar, sino en la riqueza que, por sí mismas, ofrecen las historias individuales, que están llenas de complejidades y contradicciones. Claro está que éstas se desarrollaron dentro de los cauces que su época le impuso, ya que por encima de las diferencias individuales, las une el haber protagonizado una misma etapa del México de principios de siglo como constructoras de la reforma educativa posrevolucionaria. Comparten pues, sensibilidades y actitudes generacionales.

Luz Vera, quien recibió en 1934 el primer doctorado en filosofía otorgado por la Facultad, estuvo vinculada a la institución de manera más estrecha y por un tiempo más prolongado que las otras maestras referidas. Anteriormente, obtuvo los títulos de profesora universitaria (1918) y de licenciada en filosofía (1929) que fueron resultado de cursos tomados en dos periodos distintos. Vera también se desempeñó como profesora de la Facultad desde principios de los años treinta hasta mediados de los cincuenta.⁶⁷ En el otro extremo, con una breve permanencia en la escuela, está Palma Guillén. Compañera de clases de los Siete Sabios, (Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Teófilo Olea, Alfonso Caso, Jesús Moreno Vaca, Antonio Castro Leal y Alberto Vázquez Mercado),⁶⁸ Palma estudió en la escuela durante tres años escasos, pero que fueron suficientes para establecerse un prestigio intelectual y personal entre maestros y compañeros, prestigio en el que se fincó su destacada carrera pública. Después de trabajar unos cuantos años como maestra en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela Nacional de Maestras (en ésta última también Luz Vera dio clases) Palma Guillén inició su carrera como representante de México en instituciones educativas en el extranjero. Más tarde fue pionera del servicio exterior mexicano al ser nombrada ministro de México en Colombia, en 1935, cargo que al año siguiente desempeñó en Dinamarca; después formó parte de la delegación mexicana ante la Liga de la Naciones durante la Segunda Guerra Mundial.⁶⁹

Al igual que Luz Vera, Eulalia Guzmán también estudió en Altos Estudios-Filosofía y Letras en distintos periodos (en 1911, en 1915 y en 1918).⁷⁰ Posteriormente, en 1932, obtuvo el grado de maestría en filosofía con la tesis *Caracteres del arte indígena*,

⁶⁷ AHUNAM, AP, exp. 3133 y AG exp. 14997, Luz Vera Córdoba.

⁶⁸ Sobre los Siete Sabios, véase: Enrique Krauze, *Caudillos culturales de la revolución mexicana*, México, SEP-Siglo XXI, 1985, pp. 74-103.

⁶⁹ AHUNAM, AG, exp. 1781; AP, exp. 755 y AHSRE, exp. 26-25-4, Palma Guillén y Sánchez.

⁷⁰ AHUNAM, AG, exp. 2835, Eulalia Guzmán Barroso.

contribución decisiva para la apreciación de los valores estéticos del arte azteca⁷¹ y primer trabajo de Guzmán en el campo de la historia prehispánica.⁷²

Por su parte, Adriana García Corral obtuvo el título de profesora académica especializada en ciencias geográficas e históricas que le valió para trabajar como maestra en la Preparatoria y en la Normal de Maestras. Unos años después García Corral regresó a Filosofía y Letras para actualizarse en la enseñanza secundaria,⁷³ sistema pedagógico novedoso que empezó a implantarse en México en la segunda mitad de los años veinte. En este campo educativo también se destacó Soledad Anaya Solórzano. Conocida autora de libros de texto ampliamente empleados durante la segunda mitad del siglo XX, Anaya Solórzano tomó cursos en Altos Estudios desde 1917, y obtuvo la maestría en letras en 1930, después de un segundo periodo de estudios en la Facultad.⁷⁴

En 1954, casi veinte años después de que Luz Vera se convirtiera en doctora en filosofía, la profesora tapatía, Paula Gómez Alonso obtuvo este mismo grado.⁷⁵ Gómez Alonso recibió maestría en filosofía con la tesis *Cultura femenina* (1933), uno de los pocos trabajos filosóficos de la primera mitad del siglo dedicado a reflexionar sobre el lugar de las mujeres en la actividad cultural que fue una referencia básica para *Sobre cultura femenina* (1950), trabajo que la escritora Rosario Castellanos presentó al graduarse como maestra en filosofía en la misma Facultad.⁷⁶

⁷¹ Sobre la importancia de esta obra véase Benjamín Keen, *La imagen azteca*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 475.

⁷² Una aproximación de carácter general a la obra de Guzmán es la de Beatriz Barba de Piña Chán "Eulalia Guzmán Barrón" en Lina Odena Güemes y Carlos García Mora, *La antropología en México. Los protagonistas*, México, INAH, 1988 p. 255-272.

⁷³ AHUNAM, AP, 765, Adriana García Corral.

⁷⁴ AHUNAM, AP, 456, Soledad Anaya Solórzano.

⁷⁵ AHUNAM, AP, exp. personal 2980, Paula Gómez Alonso.

⁷⁶ Gabriela Cano, "Del archivo: Rosario Castellanos", *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, núm. 4, diciembre de 1987, pp. 40-43 y "Rosario Castellanos: entre preguntas

Un tanto distinta fue la trayectoria de Carmen Ramos del Río. Ligeramente mayor de edad que las otras (nació en 1879 en la ciudad de México), la profesora Ramos nunca fue alumna de Altos Estudios pero desde 1914 impartió un curso sobre *kindergarden*. Ella y la maestra de italiano Jenny Bonazzo, fueron las primeras mujeres que ingresaron al profesorado de la institución. Especialista en la formación de educadoras y autora de libros de texto, Carmen Ramos también colaboró en trabajos de investigación pedagógica desarrollados en Altos Estudios y, fue directora de la Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez durante un breve periodo en 1930.⁷⁷

En su mayoría, las alumnas de Altos Estudios y Filosofía y Letras eran egresadas de la Escuela Normal de Profesoras de la Ciudad de México, pero algunas venían de las normales de los estados. Entre las primeras se encontraban Adriana García Corral, Eulalia Guzmán y Palma Guillén. De la Normal Católica de Guadalajara acudió Soledad Anaya Solórzano, mientras que Luz Vera provenía de la prestigiada Escuela Normal de Jalapa.⁷⁸ Todas ellas obtuvieron su título de maestras a una temprana edad -antes de cumplir veinte años- y empezaron a trabajar de inmediato en la enseñanza primaria. Luz Vera se inició en la docencia, en 1896, a la edad de dieciseis años en Tezuitlán, Puebla, donde trabajó hasta que se trasladó a la Ciudad de México en 1909⁷⁹. En ese mismo año, Eulalia Guzmán que había nacido en Zacatecas (en el poblado de San Pedro, Piedra Gorda) pero que residía en la capital del país comenzó a dar clases en una escuela elemental. Tenía diecinueve años y acababa de titularse en la Escuela Normal de Maestras con la tesis "Las obligaciones del ciudadano". Al mismo tiempo, participaba en forma clandestina en el movimiento

estúpidas y virtudes locas", *Debate feminista*, año 3, vol. 6, septiembre de 1992, pp. 253-259.

⁷⁷ AHUNAM, AP, exp. 211536, Carmen Ramos.

⁷⁸ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 3, exp. Soledad Anaya Solórzano, Antiguo magisterio, c. 5503, exp. Luz Vera y AHUNAM, AP, exp. 2980, Paula Gómez Alonso.

⁷⁹ AHUNAM, AP, exp. 3133 y AG, exp. 14997, Luz Vera Córdoba.

de oposición maderista al gobierno de Porfirio Díaz.⁸⁰ Por su parte, Palma Guillén, representante de las alumnas de la Normal ante el Congreso Nacional de Estudiantes de 1910, empezó su vida laboral unos años más tarde, ya en plena lucha armada.⁸¹

3.7. Discreto feminismo

La educación normal y la educación intelectual de las mujeres fue ganando aceptación después de 1910 como lo deja ver el crecimiento de la población femenina de Altos Estudios Y Filosofía y Letras, siempre y cuando no significara una alteración de la dedicación de las mujeres a la vida hogareña. Aunque había perdido vigor, el fantasma de la masculinización de las mujeres y el consecuente abandono doméstico persistía en el imaginario social. Un artículo aparecido en 1914 en *El Democrata. diario Constitucionalista*, por ejemplo, hacía un llamado a modificar el sistema educativo de la Normal que, según el autor, alejaba a las jóvenes "de su trono, el hogar" al provocar que la estudiante normalista "pase por su casa tan brevemente como lo haría si fuera hombre".⁸² La masculinización atribuida a las normalistas, futuras educadoras -la maestra. "madre de los hijos propios o de los ajenos"⁸³- llegó a considerarse tan peligrosa que la moda de cortarse el pelo, que usualmente se peinaba en trenzas largas, provocó reacciones demesuradamente violentas. "Eso de que nos hubiéramos cortado el pelo en aquel tiempo provocó un escalofrío moral a los muchachos, recordaba Guadalupe Zúñiga. No lo toleraban. Hubo peleas entre estudiantes de Medicina y de la Normal, porque [aquella] muchacha con pelo cortado que pasaba por la Escuela de Medicina -ubicada entonces

⁸⁰ AHUNAM, AP, exp. 626 y AG, 2835, exp. Eulalia Guzmán Barroso.

⁸¹ AHUNAM, AG, exp. 1781, Palma Guillén y Sánchez.

⁸² "Hagamos corazones y no cerebros. Mujeres antes que falsas feministas", *El Democrata. Diario Constitucionalista*, 26 [sin mes] de 1914, en *Nuestro México. La ocupación de la Ciudad de México*, México, UNAM-Difusión cultural, 1983, p. 26.

⁸³ *Ibidem*.

en la Plaza de Santo Domingo- los muchachos la metían al edificio para castigarla. Le pegaban o la maltrataban."⁴⁴

Aun cuando el fantasma de la masculinización de las mujeres no había perdido vigencia, Carmen Ramos, al igual que Luz Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano, o Palma Guillén no dudaban en considerarse poseedoras de la misma capacidad intelectual que sus colegas varones y no por ello consideraban haberse masculinizado.⁴⁵ Por un lado, había asimilado las posturas igualitaristas manifestadas en el debate sobre la educación intelectual de fines del siglo XIX y principios del XX, y por el otro, estaban cabalmente identificadas como maestras, perfil profesional directamente asociado a la maternidad en su vertiente espiritual. Eran beneficiarias del igualitarismo feminista decimonónico, pero ni la vertiente teórica ni los aspectos organizativos o políticos del feminismo fueron preocupaciones centrales para ellas. Su inserción en la esfera pública ocurrió principalmente a través del ejercicio profesional, que absorbió casi todos sus esfuerzos. Al igual que muchos de sus contemporáneos, ellas pensaban que la educación pública era la vía idónea para impulsar tanto la reforma social como el mejoramiento de la condición social femenina. De ahí que pudieran canalizar sus inquietudes sociales a través las distintas áreas en que trabajaron: el aula, las oficinas públicas o sus obras escritas, todas relacionadas con la enseñanza. Ninguna fue sufragista, ya fuera porque -partiendo de una noción de superioridad moral femenina- consideraran que la política tendría un efecto corruptor en las mujeres, o bien porque pensarán que la igualdad de derechos ciudadanos entre los

⁴⁴ Gabriela Cano y Verena Radkau, *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zuñiga, Alura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)*, México, UAM-Iztapalapa, 1989 (Colección Correspondencia), p. 34.

⁴⁵ Luz Vera, "El feminismo en el México independiente" *Filosofía y Letras*, XXX: núm. 60-61-62, 1956, p. 56.

sexos tendrían que ir precedido por la elevación del nivel educativo de la población femenina."

Aunque con un lugar secundario, el feminismo, sin embargo, no les fue por completo ajeno. Luz Vera y otra contemporánea suya escribieron sobre aspectos específicos del tema y varias de ellas tuvieron alguna participación en los congresos y reuniones feministas que proliferaron en los años veinte.⁸⁷ Eulalia Guzmán fue formó parte del la delegación oficial a la Conferencia Panamericana de Mujeres organizada en Baltimore en el año de 1922 por la Liga de Mujeres Votantes de los Estados Unidos.⁸⁸ Al año siguiente, en la ciudad de México, Luz Vera fue oradora en el Primer Congreso Feminista Panamericano (1923)⁸⁹ mientras que Palma Guillén y Adriana García Corral fueron representantes de la Universidad en el Congreso de Mujeres de la Raza (1925),⁹⁰ organizado por la Liga de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas. Sin embargo, ninguna se ocupó de empresas colectivas femeninas de envergadura -revistas o agrupaciones de carácter político o

⁸⁶ Luz Vera, "Discurso de clausura", en *Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres*, México, Talleres Linotipográficos "El Modelo", 1923, y "El feminismo...", *op. cit.*, p. 38, y AHSRE, exp. 26-25-4, Palma Guillén, "Una dama ministro de un país donde las mujeres no tienen voto", *Eksstrabet*, Copenhague, 1 de octubre de 1936, (traducción) y "Eulalia Guzmán" en Consuelo Colón, *Mujeres en México*, (Prólogo, de Gregorio López y Fuentes), México, Imprenta Gallarda, 1944, p. 133.

⁸⁷ Luz Vera, *op. cit.* y Paula Gómez Alonso, *Cultura femenina*, tesis de maestría en filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1933.

⁸⁸ Julia Nava de Ruisánchez, *Informe que rinde la Secretaria de la Delegación Feminista al Congreso de Baltimore ante el Centro Feminista Mexicano*, [1922], *passim*.

⁸⁹ Luz Vera, "Discurso de clausura", *op. cit.*

⁹⁰ Alba Herrera y Ogazón fue la tercera representante de la Universidad Nacional ante este congreso, AHUNAM, AP, exp. 765, Adriana García Corral, Memorandum a Adrina García Corral, Palma Guillén y Alba Herrera y Ogazón del Secretario general de la UN, 3 de junio de 1925.

cultural como lo hicieron sus antecesoras nacidas a mediados del siglo XIX, Laureana Wright de Kleinhans, Mateana Murguía o Dolores Correa Zapata.

No hay indicios de que el feminismo fuera significativo para las mujeres de la comunidad de Altos Estudios y Filosofía y Letras. La Asociación de Mujeres Universitarias creada en 1924 en la propia Facultad de Filosofía y Letras⁹¹ tuvo una alta representatividad entre el alumnado -fue decisiva en las elecciones de 1928⁹² pero no compartía la perspectiva igualitarista que animaba a las organizaciones de mujeres que en esa época actuaban vida política nacional.⁹³

Por su feminismo militante, María Ríos Cárdenas titulada como profesora académica en 1922 fue un caso de excepción entre las egresadas de Altos Estudios.⁹⁴ Periodisita, Ríos Cárdenas colaboró en diarios capitalinos y dirigió *Mujer. Periódico independiente para la elevación intelectual y moral de la mujer.* (1923-1926), revista mensual que abordó los temas centrales del feminismo de esa década. Más tarde fundó y encabezó la Confederación Nacional Femenina, que estuvo afiliada al Partido Nacional Revolucionario y escribió una crónica fundamental para la historia de las organizaciones de mujeres en las primeras décadas del siglo.⁹⁵ Empezó toda su labor feminista fuera del ámbito universitario de Altos Estudios. Pude decirse que para esta época, el centro de la actividad del feminismo se trasladó al ámbito político cuando en el siglo XIX se circunscribió al

⁹¹ AHUNAM, FEACH, 3/134/s.e., Carta de E. Chávez, Alumnas y ex-alumnas de la Facultad de Altos Estudios, 7 de mayo de 1924.

⁹² *Boletín de la Universidad*, tomo IV, num. 4-6, abril, mayo, junio de 1928.

⁹³ Una aproximación de carácter general al feminismo en las décadas del veinte y treinta puede consultarse en mi "Más de un siglo de feminismo en México" en *Debate feminista*, núm. 14, septiembre de 1996, en prensa.

⁹⁴ AHUNAM, AG, exp. 32066, exp. María Ríos Cárdenas. En 1917 también obtuvo el título de enfermera en la Facultad de Medicina.

⁹⁵ María Ríos Cárdenas, *La mujer mexicana es ciudadana. Historia con fisonomía de novela de costumbres.* (Época 1930-1940), s. p. i. [1940].

campo educativo. Las protagonistas de las organizaciones de mujeres del siglo XX -Hermila Galindo, Refugio García, Elena Torres- también tenían formación de maestras pero su camino no fue el de la educación universitaria. Fue excepcional el caso de las médicas que en 1927 fundaron la Asociación Femenina de Estudios Médicos y más tarde se destacaron por su militancia política y actividad pública.”

” Me refiero, entre otras, Matilde Rodríguez Cabo y Esther Chapa que en 1927 fundaron la Asociación femenina de estudios médicos.

Capítulo 4: Breve fantasía porfiriana, sitio ateneísta y ordenamiento constitucionalista

4.1. Introducción

En sus primeros tiempos Altos Estudios "vivía en el papel", escribió Alfonso Reyes en "Pasado inmediato" (1941),¹ ensayo testimonial clásico sobre la renovación intelectual emprendida por el Ateneo de la Juventud en la segunda década del siglo. Al sugerir que en sus años iniciales la Escuela Nacional de Altos Estudios fue una mera ficción burocrática sin una existencia institucional efectiva, Reyes hace eco de la leyenda negra sobre la institución² que los gobiernos posrevolucionarios divulgaron

¹ "En rigor -escribe el regiomontano- lo que se fundó fue una junta coordinadora entre las diversas facultades ya existentes y la nueva escuela, la de Altos Estudios, aunque contaba con dirección y local comenzó a vivir en el papel. No ofrecía programa definido, no contaba con profesorado propio.", Alfonso Reyes, "Pasado inmediato", en Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, (Prolog. Juan Hernández Luna) México, UNAM, 1962 (Nueva Biblioteca Mexicana, 5), p. 210.

² Ya en 1914 Pedro Henríquez Ureña aludía a la formación de oscuras leyendas sobre la etapa porfiriana de Altos Estudios: "Sobrevino a poco la caída del antiguo régimen, y la Escuela, desdeñada por los gobiernos, huérfana de programa definido, comenzó a vivir vida azarosa y a ser la víctima escogida para los ataques del que no comprende. En torno a ella se formaron leyendas; las enseñanzas eran abtrusas; la concurrencia, mínima; las retribuciones, fabulosas; no se habla en castellano, sino en inglés, en latín, en hebreo... Todo ello ¿para qué?". Las "leyendas" a que Henríquez Ureña se refiere son las críticas manifestadas por los comtianos Agustín Aragón y Horacio Barrera y a las expresadas por las diputadas Olaguíbel y Lozano. Véase: Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades" en la inauguración de las clases del año de 1914 en la Escuela de Altos Estudios", en Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*, México, UNAM-Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 40). pp. 96-105.

La primera versión estructurada de la leyenda negra que he podido identificar es de Honorato Bolaños, secretario de la escuela durante el primer periodo de Ezequiel A. Chávez (marzo a septiembre de 1913) como director de la escuela. Afirmaba Bolaños en un informe que dirigió al rector de la Universidad: "...no existiendo estudios sistemáticos, ni habiendo finalidad determinada que condujese a objeto práctico, la escuela era sólo un nombre". AHUNAM, FENAE, 8/158/4368 a 4372 [septiembre 1913].

Las conclusiones de un notable estudio histórico reciente coinciden con la visión negra sobre los primeros años de la

sobre la etapa porfiriana de la escuela y de la Universidad Nacional.¹ Dicha leyenda negra es la cara opuesta de otra interpretación, que resalta la grandiosidad del proyecto, la magnificencia de la ceremonia de inauguración y su trascendencia en la historia cultural del siglo XX.⁴

Universidad. Véase: Javier Garciadiego Dantan, *The Universidad Nacional and the Mexican Revolution*, Universidad de Chicago, 1988 (tesis de doctorado), y el provocador artículo del mismo autor "Una efemérides falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910" *Revista de la Universidad de México*, num. 483, pp. 41-49.

¹ En su informe de gobierno del 1 de septiembre de 1917 Venustiano Carranza afirmaba: "La Universidad Nacional de México, creada en 1910 para impresionar al extranjero con una idea muy alta de nuestra cultura, prácticamente no había llegado a funcionar..." en *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, (Prolog. J. M. Puig Casauranc) México, SEP, 1926, p. 193.

⁴ En primer término, esta interpretación está presente en fuentes porfirianas, en especial las crónicas que se hicieron sobre las inauguraciones de la Universidad Nacional y la Escuela Nacional de Altos Estudios y en los discursos que se pronunciaron en estas ceremonias y que fueron recopilados en el volumen *La Universidad Nacional de México, 1910*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910 [Edición facsimilar, México, UNAM-CESU, 1990] y en Genaro García, *Crónica oficial de la Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México*, México, Talleres del Museo Nacional, 1911. pp. 202-205.

A mediados del siglo, al celebrarse el primer centenario del nacimiento de Justo Sierra en 1948, Edmundo O'Gorman sostuvo en un influyente estudio sobre las ideas universitarias de Sierra ("Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de 1910", *Filosofía y Letras*, tomo 17, núm. 34, reeditado en el folleto: Edmundo O' Gorman, *Justo Sierra y la universidad moderna*, México, UNAM-CESU, 1986 (Pensamiento universitario, Nueva época, 62), que la visión antipositivista del secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes sobre la Universidad y la Escuela de Altos Estudios efectivamente se llevó a los hechos y definió los cauces del desarrollo posterior de ambas instituciones. Apoyados en la tesis de O'Gorman, varios estudios históricos oscurecen las carencias de Altos Estudios en sus primeros tiempos, que la leyenda negra exagera. Dicho enfoque aparece en: Lourdes Alvarado "La Escuela de Altos Estudios. Sus orígenes", en *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1984, pp. 57-75; "Reconsideración sobre los orígenes de la Universidad Nacional de México", en *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1986, pp. 89-111; Beatriz Ruiz Gaytan *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras* (Con un apéndice sobre la Casa de

Lo disímulo de tales interpretaciones es resultado de la diversidad de proyectos a que estuvo sometida Altos Estudios a raíz de la inestabilidad política que provocó la Revolución Mexicana, movimiento iniciado apenas unos meses después de la inauguración de la flamante dependencia universitaria. Tomando como referencia la inestable política educativa de estos tiempos, interesa particularmente rastrear el efecto de dicha política en la vida interna de la escuela con relación al proceso de feminización que se despliega a partir de 1914.

4.2. Breve fantasía porfiriana

La Escuela Nacional de Altos Estudios fue pensada como la culminación del sistema educativo. Sus propósitos, según los establecía la respectiva ley constitutiva, eran muy amplios: desarrollar docencia e investigación especializadas, dar formación a profesores de escuelas profesionales y preparatorias y coordinar los trabajos desarrollados en los institutos Médico, Patológico y Bacteriológico; los observatorios Meteorológico y Astronómico; y en los museos de Historia Natural y de Arqueología, Historia Natural y Etnología. Abarcaría todas las ramas del conocimiento y tendría presencia nacional.⁵ Tal perfil institucional reunía las visiones de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, autores del proyecto de Altos Estudios. Para Sierra, la trascendencia de Altos Estudios radicaba en que desde sus aulas se impulsaría la crítica al positivismo mediante la enseñanza de las nuevas corrientes de pensamiento filosófico.⁶ En cambio, Chávez, quien había viajado a los Estados Unidos para adentrarse

los Mascarones por el Dr. Francisco de la Maza) México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954; "La Facultad de Filosofía Letras y sus postulados de acción social", *Historia mexicana* vol. 14, núm. 4, abril-junio de 1967, pp. 574-584.

⁵ Ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 7 de abril de 1910, en *La Universidad Nacional en 1910*, op. cit., p. 9-13.

⁶ Justo Sierra, "Discurso en la inauguración de la Universidad Nacional" en *La Universidad Nacional en 1910*, p. 126.

en el sistema universitario en ese país,⁷ daba más importancia a la investigación que pudiera desarrollarse ahí. El modelo universitario de Chávez, señalaba en 1914 Pedro Henríquez Ureña, era de origen alemán y requería una estrecha relación entre la Escuela Nacional de Altos Estudios y los institutos, museos y observatorios donde efectivamente se desarrollaban labores de investigación,⁸ vínculo que nunca llegó a lograrse a pesar de los esfuerzos de Chávez.

Existe una gran distancia entre lo ambicioso de la institución delineada en la Ley Constitutiva de Altos Estudios y las aspiraciones de Sierra y Chávez, por un lado, y lo restringido de los medios existentes para lograr los fines señalados, por el otro. No contaba con plan de funcionamiento preciso, no tenía programas de enseñanza ni de investigación, ni se había integrado un cuerpo de profesores. Al iniciar sus trabajos, Altos Estudios era un proyecto realizable a largo plazo y no una institución acabada, pero no sólo "vivió en el papel".

Al igual que la Universidad, la Escuela Nacional de Altos Estudios se inauguró en septiembre de 1910 para ajustarse al calendario de las fiestas del Centenario de la Independencia, cuando sus respectivos proyectos académicos aún no maduraban. El principal propósito de la fastuosa ceremonia de inauguración de la Universidad, subraya Javier Garciadiego, no fue académico sino político y diplomático: contribuir a la imagen de modernidad que, aprovechando la efemérides del movimiento independentista, el gobierno buscó proyectar ante extranjeros y nacionales.⁹ Lo mismo puede decirse de la ceremonia inaugural de la Escuela Nacional de Altos Estudios: fue espectacular, pero en ella apenas se habló

⁷ En 1903 Ezequiel A. Chávez, que en ese momento era profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, fue comisionado por la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para estudiar la organización universitaria en el estado de California, Estados Unidos, AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, caja 11, exp. Ezequiel A. Chávez.

⁸ Pedro Henríquez Ureña, "La universidad" [1913-1914] en *Universidad y educación*, México, UNAM/Dirección General de Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 50), p. 54.

⁹ Javier Garciadiego Dantan, *op. cit.*, 1991, p. 4

de los aspectos académicos concretos.

La espectacularidad de la inauguración de Altos Estudios impresionó muy favorablemente a los invitados extranjeros. Los cubanos Lendian Rodríguez y Juan M. Dihigo quedaron a tal punto impactados por la ceremonia, que consideraron que el escaso número de asignaturas era sólo una debilidad secundaria, un mero detalle, que no les impedía exaltar el parecido de la escuela con la Escuela Práctica de Altos Estudios de la Sorbona ni llenar de elogios a la institución mexicana.¹⁰ Por su parte, la buena impresión que los norteamericanos Franz Boas y James M. Baldwin, representantes respectivamente de las universidades de Columbia y de Oxford, se pudieron llevar de la ceremonia se diluyó al poco tiempo, cuando ellos se incorporaron a la escuela como profesores. Junto con Carlos Reiche se percataron de que su estructura organizativa no era adecuada para alcanzar los fines que se perseguían. Sus críticas se refirieron principalmente a dos aspectos: al hecho de que no se otorgaron ningún tipo de diplomas o títulos y a la laxitud de los requisitos de ingreso. Recomendaron el establecimiento de títulos de nivel superior y que se "garantizara un porvenir seguro y bien remunerado a los profesores con título universitario u que se les otorgara preferencia en los puestos y quizá un sobresueldo". Asimismo, los tres profesores invitados coincidieron en la necesidad de que los alumnos tuvieran forzosamente estudios preparatorios, de manera que se evitaran los desequilibrios de formación entre los normalistas, los preparatorianos y aquellos que tenían estudios profesionales.¹¹

No se fundó ninguna de las tres secciones previstas en la ley constitutiva -Humanidades, Ciencias exactas, físicas y naturales y Ciencias sociales, políticas y jurídicas- ni se estableció un *curriculum* de materias. El primer plan de cursos oficial apareció tardíamente y no constituyó una alternativa

¹⁰ Rodríguez, Lendian y Juan M. Dihigo, *La Universidad Nacional de México y su organización. Informe a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, La Habana, s.e., 1910, p. 27.

¹¹ AHUNAM, FENAE, 18/386/10794-10798.

viable. Elaborado por una comisión¹² creada especialmente para ese propósito, el dictamen de cursos que deberían establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios¹³ se dio a conocer sólo hasta la segunda mitad de 1911, cuando ya había concluido el primer periodo escolar. La propuesta era muy amplia e irrealizable. Hablaba de instituir cuarenta y cinco asignaturas indispensables, además de veintidós asignaturas necesarias; pretendía abarcar todas las ramas del conocimiento, pero no hacía ninguna propuesta en cuanto a la seriación o la jerarquización de cursos. Tampoco parecía considerar el problema práctico que significaría encontrar profesores para cursos tan especializados y diversos. Las "graves dificultades" que enfrentó la comisión las atribuyó a que Altos Estudios era una institución novedosa sin tradiciones ni precedentes que tomar como referencia."

Más que un proyecto posible, el dictamen fue un esfuerzo por lograr una conciliación entre visiones diversas sobre Altos Estudios. Como era de esperarse, el director Porfirio Parra, firme en su positivismo, no comprendía o no compartía la visión de Sierra de la nueva escuela como una institución promotora de la renovación filosófica antipositivista. A unas semanas de la inauguración Parra propuso el establecimiento de diez cursos, de los cuales sólo dos (Historia de la filosofía e Historia del derecho) tenían un contenido humanista. La importancia de las humanidades en la escuela para él era secundaria, pues en su opinión el país vivía "un progreso material y rápido y cada vez más intenso el cual requiere un cultivo de las diferentes ciencias que son el alma y el móvil del progreso". Consecuente con su perspectiva netamente positivista, el médico Parra propuso que a los maestros de ciencia se les remunerara con un sueldo

¹² Nombrada por el Consejo Universitario, la comisión estuvo formada por el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra, Francisco Echeagaray y Allen, Fernando Zárraga, Luis Salazar y Néstor Rubio Alpuche.

¹³ *Dictamen acerca de los cursos que deben establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios con carácter de necesarios y de los que deben instituirse con el carácter de útiles...*, 1912, *op. cit.*

¹⁴ *ibidem*, p. 3.

superior que a los de letras.¹⁵

El inicio de labores docentes en Altos Estudios coincidió con el del movimiento revolucionario, que tomó por sorpresa a los universitarios, contrariamente a lo que Justo Sierra había imaginado. La Revolución, en sus primeros años, no alteró de manera sustancial el funcionamiento de Altos Estudios; si acaso, la inestabilidad política detuvo el proceso de invitar a más extranjeros. Pero ni las renunciias del Presidente Díaz y del Secretario Instrucción Pública,¹⁶ ni tampoco el establecimiento del gobierno de Francisco I. Madero¹⁷ modificaron en lo sustancial el trabajo de Altos Estudios. Los tropiezos internos que la institución enfrentó en sus primeros dos años provenían más de su apresurado origen que del conflicto armado.

Sin embargo, a pesar de su forzada inauguración y de sus debilidades, la Escuela Nacional de Altos Estudios no solamente vivió en el papel, como pensaba Reyes.¹⁸ Inició sus modestas labores a finales de 1910, en forma simultánea al comienzo del movimiento revolucionario. No fue ni la sombra de la escuela delineada en la ley constitutiva, ni el ideal de Justo Sierra -la sección de humanidades no llegó a fundarse- ni el de Chávez -no se "descubrió el infinito"¹⁹-, pero tampoco constituyó un fracaso rotundo ni fue puramente imaginaria. Aunque era muy pequeña y estaba llena de problemas y contradicciones, la Escuela Nacional de Altos Estudios porfiriana tuvo una existencia real que

¹⁵ AHUNAM, FENAE, 7/132/3808-3811, oficio de Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, 6 de octubre de 1910.

¹⁶ Justo Sierra "Renuncia de Justo Sierra al cargo de secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes", 24 de marzo de 1911, *Obras completas*, V, p. 481.

¹⁷ Altos Estudios no satisfizo la exigencia de elaborar programas completos que fue planteada por Francisco Vázquez Gómez, secretario de Instrucción Pública durante el gobierno de Madero, señala Javier Garcíadiego, *op. cit.* 1988, p. 158.

¹⁸ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 210.

¹⁹ Ezequiel A. Chávez, "Discurso en la inauguración de la Escuela Nacional de Altos Estudios" en *La universidad nacional de México*, *op. cit.*, p. 24.

reflejaba la debilidad de las labores de investigación en el país.

En los dos primeros periodos escolares hubo tres maestros: el antropólogo Franz Boas, el psicólogo James Mark Baldwin y el botánico Carlos Reiche. Las invitaciones a Boas y a Baldwin se hicieron a instancias de Chávez, quien una tenía relación personal con ambos.

La selección de estos profesores fue el aspecto más criticado inicialmente: se censuró que fueran extranjeros; que, por su desconocimiento del castellano, impartieran clases en inglés y francés cuando la mayoría de los alumnos desconocían esos idiomas; y que se les hubiera pagado un salario generoso para atender a un número relativamente pequeño de estudiantes.²⁰ La leyenda negra de Altos Estudios, que destacaba su elitismo, se empezó a tejer precisamente en torno a las figuras de Boas, Baldwin y Reiche.

Una revisión de las actividades académicas de dichos profesores muestra que su labor fue altamente significativa, a pesar de que su permanencia en el país fue muy breve. Cuando llegaron a México, los tres gozaban de reconocimiento académico internacional. Pioneros respectivamente de la antropología y de la psicología modernas, Boas y Baldwin favorecieron la crítica al positivismo a través de sus disciplinas y el rigor en la investigación. Por su parte, Carlos Reiche, científico de origen chileno-alemán, contribuyó a sentar las bases de la botánica moderna con su influyentísima investigación sobre la flora del Valle de México.²¹

²⁰ Por impartir tres cursos Franz Boas recibió un pago de \$ 4, 000 pesos más el costo de los viajes que efectuara por territorio mexicano. La remuneración de Carlos Reiche fue de \$ 6, 500 pesos por impartir el curso de Botánica y hacerse cargo de la sección correspondiente en el Instituto Médico Nacional AHUNAM, FENAE, 7/13344/3835-45.

²¹ Su libro *Flora excursoria en el Valle de México* (1926), hoy en día se considera todavía una obra de consulta útil por especialistas, Anita Hoffmann, Juan Luis Cifuentes, Jorge Llorente, *Historia del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias, UNAM. En conmemoración del cincuentenario de su fundación (1939-1989)*, México, UNAM, 1983, p. 29.

Boas impartió cursos de Antropometría, Antropología, Métodos de estudio de lenguas indias, Biometría general, Lingüística y Antropología del crecimiento individual²² a grupos de alumnos muy pequeños.²³ Los pocos asistentes a clases enfrentaron serios problemas porque el profesor exponía en inglés.²⁴ Para compensar esta dificultad, la escuela editó una serie de folletos en castellano, especie de "apuntes" de las clases de Boas.²⁵ Ezequiel A. Chávez afirmaba que estos textos fueron antecedente del libro de Franz Boas,²⁶ *The Mind of Primitive Man*, publicado en Nueva York en 1911.²⁷

Como profesor de Altos Estudios Boas también dirigió una investigación antropométrica cuyo objetivo era "determinar el retraso de los niños relacionando su edad con el grado que cursan". No conocemos los resultados alcanzados ni sabemos tampoco si el trabajo se concluyó, pero puede suponerse que tuvieron una importancia formativa porque Boas exigía rigor en la recopilación y en el análisis de los datos, lo cual era

²² Se conservan algunos de los programas de cursos correspondientes, AHUNAM, FENAE, 18/361/10576-10579, programas de Biometría general, Antropometría del crecimiento individual y Lingüística, 1912.

²³ Véase cuadro sobre asistencia estudiantil.

²⁴ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-24, informe de Porfirio Parra, director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 20 de febrero de 1911.

²⁵ Localicé tres de ellos en la Biblioteca Nacional: Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas*, (Segunda conferencia) 68 p.; Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas* (Cuarta conferencia) 68 p.; Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas*, (Quinta y sexta conferencias) México, 1911 31 p.

²⁶ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, op. cit. p.56-57.

²⁷ Franz Boas, *The Mind of the Primitive Man*, New York, The Macmillan Company, 1911.

inusual en el campo de la investigación educativa." Por otra parte, trabajos como éste, al igual que los desarrollados por Boas en lingüística y arqueología, son los primeros pasos en el camino por conocer, a través de la investigación, las especificidades de la sociedad y la cultura mexicana que estuvieron en auge en la década siguiente, impulsadas por el nacionalismo que para entonces reinaba en el ambiente intelectual.

Durante su estancia en el país entre 1910 y 1911, Boas se desempeñó también como director de la Escuela Internacional de Antropología y Etnología Americana.²⁹ Desde sus diferentes adscripciones institucionales, el estudioso de origen alemán formuló ideas que fueron centrales para la antropología mexicana: la secuencia de las civilizaciones mexicas; el papel de las áreas culturales; el rechazo al racismo y la creencia en la unidad básica de la humanidad. La influencia del pensamiento de Franz Boas, señala un estudioso del tema, se dejó sentir incluso en las políticas indígenas del gobierno. El peso que Boas alcanzó a tener en México se debió en mucho a la intermediación de Manuel Gamio, su alumno y amigo personal.³⁰

Mucho menos conocida que los trabajos de Franz Boas en

²⁹ AHUNAM, FENAE, 7/139/3915 Memorandum relativo a la investigación que hará el auxiliar de Franz Boas [1912]. Se dice que son falsos los datos enviados por el Servicio Higiénico Escolar (edad verdadera, peso, estatura, y grado escolar de cinco mil niños) a partir de la información enviada por los maestros. Por lo tanto, el encargado de la investigación [probablemente Manuel Velázquez Andrade] debe recopilar los datos personalmente.

²⁹ Véase Guillermo de la Peña, "Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana", en Mechthild Rutsch, *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, UIA-Plaza y Valdés-INI, 1996, pp. 41-81, y Ann Cyphers y Marci Lane Rodríguez, "Franz Boas", en Lina Odena Guemes y Carlos García Mora, coords. *La antropología en México. Panorama histórico. Los protagonistas (Acosta-Dávila)*, vol. 10, México, INAH 1988, pp. 323-354.

³⁰ Sobre el papel de Manuel Gamio como *intermediario intelectual (cultural broker)* de Franz Boas, véase el sugerente ensayo de Guillermo de la Peña, "Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana", en Mechthild Rutsch (comp.), *La historia de la antropología en México*. p. 62-63.

México es la labor desempeñada en Altos Estudios por James M. Baldwin, psicólogo norteamericano que asistió a la ceremonia de inauguración de la Universidad como representante de la Universidad de Oxford. Crítico del positivismo y discípulo de William James, el fundador de la psicología moderna norteamericana, Baldwin, al igual que Boas, propugnaba por el uso de una metodología de investigación rigurosa,³¹ pero sin caer en el empiricismo alemán de Wundt.³²

La invitación a James M. Baldwin para ser profesor de Psicología obedece al interés de Ezequiel Chávez por el pensamiento del norteamericano y por su experiencia universitaria.³³ Chávez conoció personalmente a Baldwin en 1908, durante su viaje a los Estados Unidos. En esa ocasión el mexicano y el norteamericano hablaron de la posibilidad de impulsar la investigación psicológica en México. Chávez imaginó que con la colaboración de Baldwin algún día se llegaría a fundar un instituto dedicado a la investigación de la psicología donde "se estudiara el alma de México, auscultando los latidos del corazón de los mexicanos..."³⁴ Nunca se fundó un instituto de psicología pero el interés por las mediciones mentales fue una constante en la investigación educativa de la década siguiente.

El curso de Psicología, en el que James Baldwin abordó la relación entre el individuo y la sociedad,³⁵ no fue muy popular entre sus alumnos, que en su mayoría no dominaban el

³¹ James M. Baldwin, *Handbook of Psychology. Senses and Intellect*. vol 1., New York, Holt & Company, 1889, p. iii-iv.

³² Robert Thomson, *The Pelican History of Psychology*, Harmondsworth, 1968, pp. 125-132.

³³ Baldwin fundó las escuelas de psicología de las universidades de Toronto y Princeton y reorganizó el laboratorio de psicología de la Universidad de John Hopkins. Robert Thomson, *op. cit.*, p. 140.

³⁴ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, *op. cit.*, p. 17-18.

³⁵ AHUNAM, FENAE, cartel anunciando el curso de Psicología, 8 de octubre de 1910.

inglés ni el francés.³⁶ A Baldwin en lo personal este trabajo docente le fue de gran utilidad, pues según él mismo lo reconoció, sus notas de curso fueron el antecedente inmediato de su libro *The Individual and Society or Psychology and Sociology*.³⁷ Aquí Baldwin sostiene que los aspectos mental y moral de los seres humanos son el campo específico de la psicología social, nueva disciplina que se ocupa de los aspectos sociales de la vida subjetiva. También el autor establece su diferencia con las concepciones materialistas tan favorecidas por el pensamiento positivista, cuando afirma que la sociedad no puede explicarse por "ninguna analogía sacada de otra esfera de hechos, ni biológica, ni química, ni física".³⁸ Citada con gran frecuencia en los años veinte, la frase se convirtió en una especie de emblema del antipositivismo en el terreno de la psicología.³⁹

Por su parte, el profesor Carlos Reiche dio clases de Botánica y una serie de conferencias sobre Teoría de la evolución -en las que sostuvo una postura organicista al ocuparse del "fundamento de la moral"⁴⁰-, a la vez que se desempeñó como jefe de la sección de botánica en el Instituto Médico Nacional.⁴¹ Su obra es menos conocida a pesar de que él permaneció más tiempo en el país que Boas y Baldwin; de los tres fue el único que dio

³⁶ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-23, Informe de Porfirio Parra, 20 de febrero de 1911.

³⁷ James M. Baldwin *The Individual and Society or Psychology and Sociology* Boston, Gorham Press, 1911.

³⁸ *Ibidem*, p. IV.

³⁹ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, *op. cit.*, p. 56-57.

⁴⁰ AHUNAM, FENAE, Programa de teoría de la evolución, manuscrito, s/f.

⁴¹ AHUNAM, FENAE, 7/134/3835-45, informe del director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra, 23 de octubre de 1911 y 7/138/3881 y carta del director de la Escuela Nacional de Altos Estudios al rector de la Universidad Nacional, 11 de mayo de 1912.

clases en el tercer periodo escolar de Altos Estudios,⁴² y aún después, a pesar de los crecientes desórdenes revolucionarios.

En el tercer periodo escolar (iniciado a principios de 1912) la planta de profesores fue más modesta. Con excepción de Reiche, no incluyó a personalidades intelectuales reconocidas internacionalmente; sin embargo, se mantuvo el perfil de Altos Estudios como una institución docente especializada. Impartidos en castellano, los cursos de literatura francesa, inglés, matemáticas superiores -a cargo del ingeniero Sotero Prieto- y el "curso libre"⁴³ de "Introducción a los Estudios Filosóficos" que ofreció el joven Antonio Caso atrajeron a Altos Estudios una población estudiantil más numerosa.

Con Caso, la vertiente filosófica de la crítica al positivismo por fin ocupó en Altos Estudios el lugar previsto años atrás por Justo Sierra, que para este momento ya estaba exiliado. La cátedra de Caso -entrada victoriosa de la filosofía a la universidad, la llamó Hernández Ureña⁴⁴- llevaba a los hechos lo anunciado por el Secretario de Instrucción Pública en 1911: la "Historia de la filosofía empezando por las doctrinas modernas y de los sistemas nuevos o renovados desde la aparición del positivismo hasta nuestros días, hasta los días de Bergson y William James".⁴⁵

Este curso, "Estética precedida por nociones de filosofía", fue una suerte de continuación de las conferencias que Caso dictó

⁴² A partir de 1912 los esfuerzos de Franz Boas en México se concentraron en la Escuela Internacional de Arqueología.

⁴³ Según la Ley Constitutiva, los profesores "libres" se atenderían a disposiciones especiales y no recibirían un salario sino que podrían "exigir de sus alumnos los emolumentos que juzguen debidos" (Art. 8 y 9), *La Universidad Nacional...*, op. cit., p. 11.

⁴⁴ Pedro Hernández Ureña, "La cultura de las humanidades", en Pedro Hernández Ureña, op. cit., p. 158. "La libre investigación filosófica, la discusión de los problemas metafísicos, escribió el dominicano, hizo entrada de victoria a la universidad".

⁴⁵ Justo Sierra, "Discurso de inauguración de la Universidad Nacional", en *La Universidad Nacional de México, 1910*, op. cit. p. 130.

en la fundación del Ateneo de la Juventud (1909) y de sus clases en la Escuela Nacional Preparatoria.⁴⁶ Fue también el inicio de proyecto humanista académico de Altos Estudios que despegó en la segunda mitad de 1912 con los nombramientos de Alfonso Pruneda como director y de Alfonso Reyes como secretario. La muerte de Alfonso Parra, acaecida a mediados de ese año, facilitó el acceso de la nueva y vigorosa generación de la tambaleante Altos Estudios.

4.3. Pioneros anhelos de cultura

Al no otorgarse títulos ni diplomas de ningún tipo, puede suponerse que el deseo de crecimiento intelectual y de superación profesional eran los móviles principales de quienes asistían a Altos Estudios. "Era una época en la que sólo un anhelo de cultura nos llevaba a las aulas",⁴⁷ recordaría la maestra Luz Vera expresando el sentir de las veinte o treinta alumnas que tomaron clases de antropología, psicosociología, lingüística y botánica en los tres primeros periodos escolares. Originalmente se inscribieron setenta alumnas, pero sólo veinte o treinta se presentaban a clases. La asistencia estudiantil efectiva, tanto de hombres como de mujeres, estaba muy por debajo de la inscripción.⁴⁸

Entre las alumnas de este primer periodo de Altos Estudios se encontraban las médicas Columba Rivera y Antonia Ursúa, ambas integrantes de la vanguardia intelectual que entre 1904 y 1906 había editado *La mujer mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución, progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana*. También estaba Eulalia Guzmán, entonces dedicada a la enseñanza primaria, quien reconocía la influencia decisiva de Dolores Correa Zapata en su deseo de profundizar sus

⁴⁶ Enrique Krauze, "Antonio Caso: el filósofo como héroe", *Revista de la Universidad de México*, septiembre de 1983, num. 29, pp. 2-4.

⁴⁷ AFyL, exp. 102, Luz Vera, carta al director de la Facultad [1928].

⁴⁸ Véase el cuadro "Alumnos" en la página 9.

conocimientos y en su posterior participación revolucionaria." Correa Zapata hizo muchos esfuerzos por desarrollar el gusto por el estudio entre sus alumnas de la Escuela Normal y a través de las páginas de *La mujer mexicana*. Fruto de sus aranes fue que en 1910 hubo mujeres con suficiente arrojo para desafiar el fantasma de la masculinización y las ideas sobre la inferioridad mental femenina que acudieron a tomar clases con Franz Boas, James Baldwin y Carlos Reiche.

Las doctoras Ursúa y Rivera se inscribieron respectivamente a los cursos de Antropometría del crecimiento y de Biometría que impartió Boas. La comprensión del curso de Antropometría,⁵⁰ dirigido a los médicos de la Inspección Escolar, acaso fue más fácil para doctora Rivera que para sus colegas porque ella tenía conocimientos de inglés y de la práctica antropométrica norteamericana.⁵¹ En 1904 la Subsecretaría de Instrucción Pública la comisionó para estudiar el funcionamiento de los departamentos de antropometría de diversas escuelas de los Estados Unidos y, a su llegada, asesoró la creación de la Inspección Médica de la Escuela Normal de Maestras y se encargó de la compra de los primeros aparatos antropométricos.⁵²

Al curso de Antropología acudieron Eulalia Guzmán (quien en esos años trabajaba en escuela primaria además de hacer propaganda a favor del maderismo)⁵³ y la hoy desconocida Isabel

⁴⁹ Consuelo Colón, *Mujeres en México*, (Prólogo, de Gregorio López y Fuentes), México, Imprenta Gallarda, 1944. p. 133.

⁵⁰ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-23, Informe de Porfirio Parra, 20 de febrero de 1911. Según este informe, el curso de Antropometría tuvo poco aprovechamiento por la falta de preparación de los alumnos y la falta de unidad en las lecciones.

⁵¹ AHUNAM, FENAE, 7/139/3910-12, carta de director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública, 7 de mayo de 1912.

⁵² Elisa Osorio Bolio de Saldívar, *Educadores del jardín de niños mexicano*, México, edición de la autora, 1980, p. 40.

⁵³ AHSEP, Personal sobresaliente, exp. Eulalia Guzmán.

Ramírez Castañeda,⁵⁴ quien fue becaria de la primera generación (1911) de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas,⁵⁵ gracias al apoyo financiero del gobierno mexicano y de la Universidad de Columbia, las mismas instancias que financiaron la beca que Manuel Gamio recibió en 1912.

Ramírez Castañeda asistió junto con María de la Torre al curso de Linguística⁵⁶ y la primera también participó en la investigación sobre las características del material arqueológico del Valle de México dirigida por Franz Boas. Los trabajos de Isabel Ramírez Castañeda sobre la cerámica de Culhuacán - distinguió y fechó tres tipos de piezas- y los estudios de varios investigadores más, entre los que destaca la investigación pionera de Gamio en una ladrillera de Tacuba, permitieron a Boas establecer la secuencia cronológica de las civilizaciones mesoamericanas.⁵⁷

Aún cuando Isabel Ramírez Castañeda no se dedicó a la arqueología de manera perdurable, la posibilidad que tuvo de trabajar en el proyecto de Boas sugiere que la arqueología no era un campo particularmente hostil a las mujeres a principios del

⁵⁴ Tal vez sea hermana del maestro Rafael Ramírez Castañeda, conocido principalmente por su labor fundadora en el campo de la educación rural. Nacido en Las Vigas, Veracruz, en 1885, Rafael Ramírez falleció en México, D. F. en 1959.

⁵⁵ La Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas se fundó el 20 de enero de 1911 en la ciudad de México con el apoyo del gobierno de Estados Unidos, de las universidades de Pennsylvania, Harvard, Columbia, la Sociedad Hispánica de América y de los gobiernos francés, prusiano y mexicano. Su primer director fue Eduard Seler, a quien sucedió Franz Boas.

El antecedente inmediato fue la reunión de Boas y Seler, que asistieron a la inauguración de la Universidad Nacional, con Ezequiel Chávez, quien se interesó por apoyar el proyecto de la Escuela Internacional. Véase David Strug, "Manuel Gamio, la Escuela Internacional y el origen de las excavaciones estatigráficas de las Américas", en Manuel Gamio, *Arqueología e indigenismo*, (Introd. y sel. de Eduardo Matos Moctezuma), México, SEP, 1972, (Sepsetentas, 24), pp. 210-221.

⁵⁶ AHUNAM, FENAE, 18/359/10510 Oficio de Profirio Parra, director de la Escuela Nacional de Altos Estudios al secretario de Instrucción Pública, 4 de noviembre de 1910.

⁵⁷ David Strug, *ibidem*.

siglo XX. Años atrás, la norteamericana Zelia Nuttall, autora de una significativa obra, se había desempeñado como investigadora del Museo de Historia, Antropología y Etnología. Por cierto, fue gracias a Nuttall que Manuel Gamio entró en contacto con Boas.⁵⁸

Franz Boas no hacía esfuerzos especiales por estimular el trabajo de sus alumnas, recuerda Margaret Mead, pero tampoco obstaculizaba los empeños intelectuales de las mujeres, según lo sugiere el hecho de que varias de sus discípulas llegaron a ser destacadas antropólogas: la referida Mead, Ruth Benedict, Elsie Clew Parsons, entre otras.⁵⁹ Boas tenía arraigadas ideas igualitaristas y se veía a sí mismo como un hombre moderno y democrático. Habiendo padecido el antisemitismo en carne propia, se oponía por principio a todo tipo de discriminación.

Acaso Carlos Reiche profesaba un igualitarismo parecido al de Franz Boas. Conocemos poco de sus antecedentes personales pero sabemos que el botánico Reiche no mostraba ningún prejuicio hacia sus alumnas; no tuvo ningún empacho, por ejemplo, en informar al director que Antonia Ursúa, médica pionera, y Julia Parodi, se encontraban entre los tres estudiantes más destacados en su curso.⁶⁰

Desde estos años la botánica se perfilaba como una disciplina femenina, al ser la materia que tenía una mayor proporción de mujeres inscritas. En el otro extremo estaba el curso de matemáticas superiores, Teoría de las funciones analíticas, en el que no se inscribió una sola mujer.⁶¹

En el aspecto teórico, el relativismo cultural y la idea de Boas sobre la unidad básica de la humanidad ofrecían elementos

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ Rosalind Rosenberg, *Beyond Separate Spheres. Intellectual Roots of Modern Feminism*, Yale University Press, 1982, p. 226.

⁶⁰ AHUNAM, FENAE, 7/137/381, carta del director Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, 25 de marzo de 1912. El tercer alumno destacado en Botánica fue Enrique Lozano.

⁶¹ Véase cuadro "Alumnos" en la p. 9.

para criticar, con fundamento científico, las nociones de desigualdad mental innata entre los sexos, de la misma manera que sirvieron para desechar las concepciones sobre la existencia de razas inferiores y superiores."⁶² Manuel Gamio, quien hizo suyas las principales tesis boasianas sobre la cultura -"la cultura es relativa, como todo lo humanamente conocido"⁶³-, reconocía que el sexismo y el racismo estaban estrechamente emparentados y eran igualmente insostenibles a la luz de la investigación antropológica. En *Forjando Patria* (1915) Gamio escribió: "Empíricos frenólogos han indicado, indirectamente, que nuestras mujeres, como descendientes de las indígenas tienen reducida capacidad mental aduciendo que su cerebro pesa más o menos gramos que el de la hotentota o la parisina y su ángulo facial difiere en quién sabe cuanto grados y hasta minutos. Todo eso es palabrería hueca". En seguida el antropólogo reconocía que los hombres hasta hacía poco "habían usurpado el "trust" de la inteligencia para luego concluir que está "suficientemente y novísimamente demostrado que el volumen y el peso cerebral no influyen en la superioridad de las facultades cerebrales".⁶⁴

La postura de Gamio es un indicio de que en círculos culturales, como el de Altos Estudios, la actividad intelectual femenina ganó cierta aceptación al irse derrumbando los postulados positivistas. Conocedor del ambiente universitario norteamericano, Gamio rechazaba la arraigada idea de que el ingreso de mujeres a las profesiones fuera nocivo en sí mismo: "la mujer mexicana, debe decirse muy alto, no pierde su índole femenina al transformarse en mecanógrafa, "médica", "abogada", dentista o dependienta...".

Las ideas de Gamio sobre las diferencias netre los sexos

⁶² AHUNAM, FENAE, 18/361/10578, Programa del curso de Antropometría del crecimiento individual, Franz Boas, año escolar de 1912. La unidad 5 se ocupa del desarrollo mental según las razas y el sexo.

⁶³ Manuel Gamio, *Forjando patria*, (Prólogo de Justino Fernández), México, Editorial Porrúa, 1960 (Sepan cuantos, 368), p. 120.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 131.

eran un tanto contradictorias. Por un lado, sostenía una postura igualitarista frente al acceso femenino a las profesiones y, por el otro, coincidía con los viejos comptianos en considerar que la masculinización de las mujeres -de su carácter, hábitos, ideas, aspecto, alma, "y hasta físicamente si estuviese a su alcance conseguirlo"- era el efecto peligroso del feminismo.⁶⁵ Referido a la igualdad intelectual entre los sexos, el relativismo cultural del antropólogo dejaba fuera los aspectos sociales y subjetivos de las diferencias entre hombres y mujeres. Con todo lo innovador que fue su pensamiento social, el indigenista mantuvo una noción de las mujeres semejante en muchos aspectos al ideal femenino decimonónico, que se sustentaba en una concepción organicista de las diferencias entre los sexos: "la mujer femenina -escribe Gamio- [es] fiel observadora de las funciones naturales de su sexo...[y] envuelve todo con las dulces mieles de su gran corazón".⁶⁶

Es notable que, pese a la pervivencia del fantasma de la masculinización, la inscripción femenina en el breve periodo porfiriano de la Escuela Nacional de Altos Estudios, concebida como cenáculo de espíritus selectos, llegara al quince por ciento,⁶⁷ proporción que se duplicó al poco tiempo, cuando los ateneístas se hicieron cargo de la institución.

4.4. Sitio ateneísta

A finales de 1912 Altos Estudios se salvó de sufrir una muerte lenta por inanición, gracias a la labor de los jóvenes Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Alfonso Pruneda, miembros del Ateneo de la Juventud. Meses después, Ezequiel A. Chávez, fundador de la Universidad y antiguo spenceriano⁶⁸ que para esta fecha compartía las críticas de las filosofías

⁶⁵ *Ibidem*, p. 128.

⁶⁶ *Ibidem*. p. 130.

⁶⁷ Véase cuadro Población estudiantil por sexo.

⁶⁸ Chávez hizo una traducción resumida de Herbert Spencer, *Síntesis de los principios de moral*, México, 1894, reeditada en 1894 y 1905.

vitalista e intuicionista al positivismo," ocupó la dirección de la escuela. Chávez encabezó la primera reestructuración administrativa de la dependencia lo que le permitió adaptarla a los nuevos vientos intelectuales que se habían vuelto dominantes en Altos Estudios gracias a la cátedra pionera de Antonio Caso y a los esfuerzos de la breve gestión de Alfonso Pruneda y de Alfonso Reyes como director y secretario.

El antiguo subsecretario de Instrucción Pública también enfrentó con éxito las presiones para suprimir las asignaciones presupuestales de Altos Estudios y de la Universidad. Pedro Henríquez Ureña le reconocía el mérito de haber "defendido a las instituciones de alta cultura" del desdén con que las veían los revolucionarios.⁷⁰

Chávez fue nombrado director de Altos Estudios por primera vez a principios de marzo de 1913, pocos días después del cuartelazo que llevó a Victoriano Huerta al poder. Durante los seis meses de su gestión (terminó en septiembre de ese año, cuando Chávez pasó a ser rector de la Universidad Nacional al llegar Nemesio García Naranjo a la Secretaría de Instrucción Pública) se dotó a Altos Estudios de la estructura organizativa que antes no había tenido. Gracias a los esfuerzos de Honorato Bolaños (quien sustituyó a Alfonso Reyes en el cargo de secretario) se pusieron a funcionar dos de las secciones previstas -Literatura y Estudios Físicoquímicos⁷¹- y se estableció un plan de estudios razonado que conducía a la obtención de certificados de profesor en las áreas de Lengua y Literatura Hispánicas y de Ciencias Físicoquímicas, y de peritos

⁷⁰ Pedro Henríquez Ureña escribió a Alfonso Reyes el 29 de octubre de 1913: "Chávez ya no es positivista y ha inspirado su programa de moral de 1913 (Preparatoria) en Eucken y Paulsen, ya suprimió a Spencer". Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *Correspondencia. 1907-1914*, Edición de José Luis Martínez, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, (Biblioteca Americana), p. 230.

⁷¹ Palabras de Pedro Henríquez Ureña en Libro autógrafa de los profesores y alumnos de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México al Dr. Ezequiel A. Chávez, noviembre de 1913, AHUNAM, FEACH.

⁷² El 26 y 28 de marzo, respectivamente.

capaces de dirigir exploraciones fisicoquímicas." Aunque no se llegaron a expedir los certificados establecidos, la sistematización de los cursos fue un avance innegable con respecto a la desorganización de la etapa anterior. La renovación académica ejecutada por Chávez pudo ser tan fructífera porque se benefició del trabajo que efectuaron Alfonso Pruneda y Alfonso Reyes durante los meses en que respectivamente ocuparon la dirección y la secretaría de la escuela."

Los pilares intelectuales de la reforma humanista de Altos Estudios fueron los integrantes del Ateneo que, dispuestos a colaborar con Ezequiel A. Chávez, encontraron aquí un espacio institucional propicio para continuar de manera sistemática y con mayor profundidad la labor de enseñanza iniciada en la Sociedad de Conferencias. En el año escolar de 1913, cuando Chávez ya era director, los cursos de la Sección de Lengua y Literatura -"el primer centro de enseñanza de humanidades del país"-²² estuvieron a cargo de los jóvenes del Ateneo que pusieron a la Escuela de Altos Estudios bajo "sitio",²³ para usar la expresión bélica de Alfonso Reyes. El propio Reyes impartió "Lengua y literatura castellanas"; Pedro Henríquez Ureña enseñó "Literatura inglesa y angloamericana"; Antonio Caso dio "Estética precedida de nociones de filosofía general"; Mariano Silva y Aceves dictó "Lengua y literatura latinas", y Jesús T. Acevedo impartió "Historia del arte", con la colaboración de Carlos Lazo y Federico Mariscal.

Imbuidos de un entusiasmo juvenil -en 1913 ninguno pasaba

²² AHUNAM, FENAE 8/158/ 4368 a 4372 Informe de Honorato Bolaños, [Secretario de la ENAE]. [1913].

²³ El nombramiento de Reyes como secretario del plantel, el 24 de agosto de 1912, antecedió en un mes al de Pruneda como director. Ambos concluyeron su gestión en marzo de 1913, al nombrarse director a Ezequiel A. Chávez y secretario a Honorato Bolaños. Al parecer, Reyes impartió el curso aún después de dejar la secretaría y hasta el momento en que se fue de México a París, donde ocupó su primer cargo diplomático.

²⁴ AHUNAM, FENAE, 8/158/4368-4372, Informe de Honorato Bolaños al rector de la Universidad Nacional [1913].

²⁵ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 212.

los treinta y cinco años- y con la convicción de que la renovación de la cultura nacional que como grupo pretendían emprender requería de actos de "heroísmo intelectual", los ateneístas fueron maestros entregados y apasionados, dispuestos a trabajar sin percibir remuneración económica". Henríquez Ureña siempre reconoció que la compensación a los esfuerzos de los ateneístas en Altos Estudios radicó en la inmejorable oportunidad de crecimiento personal y académico que ahí tuvieron al integrarse, desde muy jóvenes, al profesorado universitario. En el mismo sentido se expresa Alvaro Matute, al subrayar que el beneficio fue mutuo entre la moribunda Escuela Nacional de Altos Estudios y los jóvenes intelectuales de principios de siglo."

Construido a través de las conferencias que impartieron desde casi cinco años antes, el prestigio de los ateneístas contribuyó a que la población estudiantil de Altos Estudios creciera en forma significativa a partir de 1913. También fue decisivo el carácter pedagógico que Chávez le imprimió a la institución. En ese periodo escolar la inscripción aumentó en más del cincuenta por ciento y el año siguiente creció aún más." El curso con mayor número de alumnos fue "Ciencia y arte de la educación" a cargo de Ezequiel A. Chávez y con carácter obligatorio para todos los alumnos que aspiraran a obtener el correspondiente certificado de profesor. También el curso de Lengua y literatura -a cargo de Alfonso Reyes y luego de Luis G. Urbina- registró una inscripción elevada, pero sin lugar a dudas el maestro más popular fue Antonio Caso. Aunque Henríquez Ureña en 1909 tenía dudas sobre la consistencia intelectual de Caso -

⁷⁶ Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades", *op. cit.*, p. 161. En estos años no recibieron salario ni los profesores regulares ni los "libres".

⁷⁷ Alvaro Matute, "Pedro Henríquez Ureña y la Universidad de México", en Alvaro Matute, *La Revolución Mexicana: actores, escenarios y acciones (Vida cultural y política, 1901-1929)* México, INEHRM, 1993, p. 77.

⁷⁸ En 1913 hubo 442 alumnos inscritos y en 1914 fueron 444. AHUNAM, FENAE 8/158/4368 a 4372, Informe al rector de Honorato Bolaños, [Secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 1913].

"el flujo verbal desvirtúa las ideas o las engendra falsas"⁷⁹-, su oratoria electrizaba a su auditorio. Seducidos por la brillantez de sus exposiciones, los alumnos se convertían en verdaderos discípulos del excéntrico maestro. Más de treinta años después de tomar clases con Caso, la maestra Luz Vera confesaba desbordarse de entusiasmo al hacer "referencia a la figura del maestro".⁸⁰

Mientras preparaba *La existencia como economía y como caridad* (1916), obra que contiene en germen todo su sistema filosófico,⁸¹ en el aula Caso desmontaba, pieza por pieza, las anquilosadas nociones fijas del pensamiento positivista; sostenía que la intuición era una vía legítima de conocimiento para aproximarse a realidades vitales interiores; exponía el pensamiento de los griegos y de autores modernos que hacían vibrar a los estudiantes, como Federico Nietzsche, Henri Bergson, Emile Boutroux. Una alumna de Antonio Caso, la profesora Concha Álvarez, recordaba con viva emoción la expresividad facial del maestro y la formación vitalista que recibió cuanto tenía veinte años de edad y estudiaba simultáneamente en Altos Estudios y en la Escuela Normal de Maestras. "Caso explicaba cómo, el siglo XX, desde los orígenes, ha retirado ya la confianza en las razones y las doctrinas. Había que destronar la razón. La realidad es irracional. Proclamemos la bancarrota de la ciencia [...] Un férvido sentimiento de aventura conmovía las almas", escribía en sus memorias la sexagenaria maestra retirada.⁸² Otra alumna, su discípula Palma Guillén, no sólo atesoró los recuerdos de su maestro sino las notas de clase: en los años setenta le mostró

⁷⁹ Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁰ Luz Vera, "Datos biográficos sobre el maestro Antonio Caso" *Ideas. Revista de las mujeres de América* II: 21, abril 1946, p. 7.

⁸¹ Una breve aproximación analítica al pensamiento de Antonio Caso puede hallarse en Fernando Salmerón, "Prólogo" a *Obras completas. Ensayos, doctrinas, discursos*, vol. IV, México, UNAM, 1971, pp. VII-XXXII.

⁸² Concha Álvarez, *Así pasó la vida*, Editorial Porrúa, México, 1962, p. 165.

a Enrique Krauze setenta cuadernillos de apuntes escritos en letra minúscula.³³

Con un menor número de alumnos que la Sección de Lengua y Literatura, la Sección de Estudios Físicoquímicos tuvo siete profesores: Valentín Gama, Joaquín Gallo, Salvador Altamirano, Alfonso Castelló, Adolfo P. Castañares, Ricardo Caturegli y José Aguilera, ninguno de los cuales perteneció al Ateneo. Y sin estar adscrito a ninguna sección, continuó impartándose el curso de Botánica del doctor Carlos Reiche.³⁴

Al año siguiente el total de materias se aumentó de catorce a veintidos y se mantuvo el esquema básico de las dos secciones.³⁵ Una innovación significativa fue que el curso de Ciencia y arte de la educación, impartido por Ezequiel A. Chávez, se volvió obligatorio para todos los alumnos de la escuela. Al igual que en la Sorbona, este curso fue "un centro de unificación" y "un núcleo sintético de la enseñanza", destaca Henríquez Ureña, que tal vez por agradecimiento no solía empuñar sus armas críticas contra la debilidad intelectual de Chávez.³⁶

En ese mismo año de 1914 también se estableció la materia de Metodología especial (de *kindergarten*), a cargo de la profesora Carmen Ramos del Río. Con un énfasis en aspectos técnicos de la pedagogía, el curso de *kindergarten*, al que asistían educadoras en ejercicio, con y sin título de normalistas, era quizá el que menos se ajustaba al proyecto de Altos Estudios como una institución humanística y científica de nivel superior. Sin embargo, éste fue uno de los más concurridos:

³³ Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 6.

³⁴ Impartieron respectivamente las materias de: Mecánica y óptica (dos cursos), Electricidad (curso teórico), Electricidad (curso práctico), Química inorgánica (curso teórico), Química inorgánica (curso práctico), y Geografía física y geología de México, AHUNAM, FENAE, 8/158/4368 a 4372, Informe de Honorato Bolaños al rector de la Universidad [1913].

³⁵ Véase cuadro Cursos.

³⁶ Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades", *op. cit.*, p. 159.

en 1926 el grupo se dividió en dos debido al exceso de alumnas."

Al establecerse en 1913 que el propósito central de Altos Estudios era formar "profesores idóneos para las escuelas universitarias, preparatoria y normales de la república",⁸⁷ la escuela estaba respondiendo al reclamo de falta de utilidad social que con tanta fuerza se le imputó. La Escuela Altos Estudios, sostenía Pedro Henríquez Ureña, debe formar "hombres conocedores en las materias que enseña en número suficiente para las graves necesidades de cultura del país".⁸⁸ Crítico del diletantismo, Henríquez Ureña pensaba que si se mantenía el rigor en la formación de profesores, Altos Estudios podía tener un compromiso social, sin necesidad de abandonar la seriedad intelectual. Aunque no todos los profesores de la escuela trabajaban con el mismo rigor que el mentor dominicano, puede decirse que en la etapa del "sitio" ateneísta de Altos Estudios en el terreno de la formación de profesores, el proyecto académico alcanzó un grado elevado de coherencia a pesar de que no llegaron a expedirse ningún tipo de certificados o títulos.

Muchos de los asistentes a Altos Estudios en estos años lo hacían impulsados por un genuino interés en escuchar a los jóvenes que estaban renovando el ambiente intelectual y no por obtener un certificado de profesor. "Conmovía el ver concurrir juntos a aquellas cátedras a ancianos como Laura Méndez de Cuenca, delegado de otra edad poética, y a adolescentes de los últimos barcos [...] Antonio Casto Leal, Manuel Toussaint, Alberto Vásquez del Mercado y Xavier Icaza [...]", escribió Reyes haciendo ver que en esta época Altos Estudios no hacía labor de educación popular sino que interesaba más bien por divulgar conocimientos humanísticos entre un público heterogéneo pero

⁸⁷ AHUNAM, FENAE, 16/337/10020. Informe al rector de la Universidad Nacional, junio de 1926.

⁸⁸ AHUNAM, FENAE, 8/1588/438 a 4372, Informe de Honorato Bolaños [Secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 1913]+.

⁸⁹ Pedro Henríquez Ureña (1913) citado por Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 81.

culto."⁹⁰

La Universidad Popular, creada en diciembre de 1912, en la plenitud de la acción ateneísta, trabajó durante diez años bajo la rectoría de Alfonso Pruneda y Alberto J. Pani.⁹¹ Sin recibir financiamiento gubernamental, la Universidad Popular, "escuadra volante que iba a buscar al pueblo en sus talleres y sus centros",⁹² se dedicó a la divulgación de conocimientos indispensables que no se enseñaban en la primaria.

El énfasis que la formación de profesores tuvo en Altos Estudios en 1913 y 1914 significó un alejamiento del perfil institucional esbozado por Justo Sierra en 1910. Según él, la enseñanza pedagógica era de una naturaleza distinta a la educación universitaria y por tanto debía mantenerse aparte. También en lo relativo a la investigación Altos Estudios se distanció del ideal original, porque los institutos nacionales no mostraron interés en vincularse -y quedar subordinados- a la institución universitaria. En este punto los esfuerzos de Ezequiel A. Chávez no rindieron frutos.⁹³

La Escuela de Altos Estudios de estos años sólo coincidió con el proyecto original en la idea de ser un centro promotor del pensamiento humanístico, y aún en ese punto hubo diferencias. Sierra imaginó que en Altos Estudios la crítica al positivismo se desarrollaría principalmente mediante la enseñanza de la

⁹⁰ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 213-214.

⁹¹ Sobre la Universidad Popular véase: John Innes, "The Universidad Popular Mexicana", *The Americas*, vol. XXX, num. 1, July, 1973, y Alfonso García Morales, *El Ateneo de México, (1906-1914). Orígenes de la cultura contemporánea*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, 1992, pp. 236-242.

⁹² Alfonso Reyes, *op. cit.*

⁹³ AHUNAM; FENAE, 7/154/3940 a 4040 y 4573 a 4589 Informes enviados a la dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios por los institutos Médico, Patológico, Bacteriológico, Museo de Historia Natural, Museo de Arqueología Etnología e Historia, Inspección General de Monumentos Arqueológicos (1913-1914). 8/154/4573 a 4589 Solicitud del Director de Altos Estudios para que envíen su informe mensual. Sólo respondieron el Instituto Geológico y el Museo de Historia Natural.

filosofía."⁴ Esta perspectiva animaba los cursos de Antonio Caso, pero no correspondía al perfil global de Altos Estudios, que contemplaba el cultivo de diversas disciplinas pues su fin era el de formar "verdaderos humanistas", poseedores de una amplia cultura literaria, filosófica e histórica, conocedores de "las formas verdaderas de la civilización tal como se ha ido revelando en las obras de arte de todos los pueblos y de todos los tiempos".⁵

El proyecto ateneísta de Altos Estudios iniciado por Pruneda, concretado por Chávez y continuado por Antonio Caso, que a fines de 1914⁶ sustituyó a Ezequiel A. Chávez en la dirección de la escuela, hizo posible que Altos Estudios subsistiera en medio de la impopularidad y de la falta de recursos que se resintió de manera especial en la Sección de Estudios Fisicoquímicos.⁷

4.5. *Kinder* universitario

Durante la etapa de influencia ateneísta por primera vez hubo mujeres en el profesorado de Altos Estudios. En 1914 Carmen Ramos del Río inició el curso de Metodología especial (de *kindergarden*), y Jenny Bonnazo enseñó un curso libre de lengua italiana.⁸ Las actividades académicas de la señorita Ramos alcanzaron una relevancia singular en Altos Estudios en tanto la institución dio un creciente énfasis a la formación docente a partir de 1914.

Titulada en la Normal de la Ciudad de México en 1900, la

⁴ En el discurso de inauguración de la Universidad Justo Sierra habla de una sección de filosofía, cuando que la ley constitutiva establecía una sección de humanidades.

⁵ AHUNAM, FENAE, 7/142/4046-4060, Informe Escuela Nacional de Altos Estudios, septiembre de 1913.

⁶ Antonio Caso fue director de Altos Estudios entre diciembre de 1913 y septiembre de 1914.

⁷ Estos cursos necesitaban instalaciones especiales que no existían en los salones de clases utilizados por Altos Estudios, AHUNAM, FENAE, 8/151/4378-4380.

⁸ AHUNAM, FENAE, 8/154/4573-4589.

profesora Ramos fue parte de la primera generación de educadoras, también llamadas *kindergardeners*, que recibieron formación especializada de Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda y obtuvieron un certificado de aptitud en educación de párvulos para de inmediato hacerse responsables de los primeros jardines de niños establecidos en la capital." Nacida en Tlalpan, D. F. en el año de 1879, Carmen Ramos del Río fundó en 1905 el *kinder* "Herbert Spencer", establecimiento que, para su orgullo profesional, fue seleccionado para ser visitado por el presidente Porfirio Díaz durante las fiestas del Centenario.¹⁰⁰ Por cierto, el niño Salvador Novo tuvo su primera experiencia escolar y su debut escénico como alumno del "Herbert Spencer" en la misma época en que Carmen Ramos estaba al frente de este *kinder*.¹⁰¹

Como directora, la maestra Ramos trataba de evitar "la rutina sistemática y cansada de ejercicios".¹⁰² En la Navidad de 1911, organizó una función de cinematógrafo, actividad a la que en ese entonces casi nadie atribuía un valor cultural, ni mucho menos educativo. Con la asistencia de los párvulos del "Herbert Spencer" y de ancianos necesitados del barrio, la proyección le costó a la profesora Ramos una llamada de atención del secretario de Instrucción Pública, Miguel Díaz Lombardo, recientemente designado por el presidente Madero. Airosa, Ramos defendió la organización de la festividad escolar navideña con argumentos

⁹⁹ Rosaura Zapata, *La educación preescolar en México*, México, s.e., 1951, p. 51.

¹⁰⁰ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos. Este hecho se destaca como una distinción especial en la hoja de servicios que Carmen Ramos llenó con su puño y letra en el año de 1917, cuando los ánimos antiporfiristas eran de lo más exaltados.

¹⁰¹ Novo participó en un festival escolar del "Herbert Spencer" escenificado en el Teatro Abreu en 1908 ante el secretario de Instrucción Pública. *Cfr.* Cronología elaborada por Antonio Saborit en Salvador Novo, *La vida en México en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas*, (Compilación y nota preliminar de José Emilio Pacheco), México, INAH-Conaculta, 1994, (Memorias mexicanas), p. 719.

¹⁰² AHSEP, Col. Personal Sobresaliente, c. 34, exp. Carmen Ramos del Río. Carta al Secretario de Instrucción Pública, 26 de diciembre de 1911.

pedagógicos diversos: la autorización para la función de cine, recalca, provino de "el programa y los métodos aquí utilizados".¹⁰³ Significativamente, logró mantenerse como directora del kinder "Herbert Spencer" hasta el año de 1914.

Al año siguiente fue invitada a dar un curso de su especialidad en la Normal Superior, donde recién había ingresado como profesora de la materia de Economía doméstica. Si en Altos Estudios Ramos del Río trabajó durante más de una década, en la Normal Superior la profesora no hizo huesos viejos. Conocida por "su carácter de rebeldía y descontento" -según la describió muchos años después su colega Luz María Serradell¹⁰⁴-, Carmen Ramos renunció a la Normal después de impartir, durante un solo periodo escolar, el curso de *kindergarden*, porque consideró que era "inadecuado el plan de estudios, el horario y la preparación de las alumnas". Tampoco se acomodaba en la enseñanza primaria porque en estas escuelas tenía que ajustarse a planes de estudios establecidos y no podía "tener la libertad respecto a métodos de enseñanza".¹⁰⁵ En Altos Estudios, en cambio, Carmen Ramos tuvo posibilidades de profundizar sus inquietudes pedagógicas. En la cátedra no se ceñía a los temas tradicionales de la metodología de *kindergarden* sino que abordaba aquellos aspectos de la enseñanza de párvulos que la apasionaban, señaladamente la literatura infantil.¹⁰⁶ Ante sus alumnas de Altos Estudios, Ramos formulaba sus ideas sobre las posibilidades formativas de los relatos infantiles: "el cuento es un poderoso medio educativo que, exitando la vida interna del niño, prepara su voluntad...", escribió en el prólogo a la recopilación *Una docena de cuentos*

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ AHSEP, Col. Personal sobresaliente, c. 34, exp. Carmen Ramos, oficio de Rosaura Zapata al Jefe de sector de Jardín de Niños en el que se transcribe una carta de Luz María Serradell, 16 de julio de 1931.

¹⁰⁵ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos, Hoja de servicios, 1917.

¹⁰⁶ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos, Programa para el curso sintético de Metodología de Kindergarden, marzo 1921 y Temas de examen para primer año del citado curso.

dedicados a las madres y a los niños mexicanos (1923),¹⁰⁷ primer fruto editorial de su interés por la narrativa pedagógica. Más adelante, a mediados de los años veinte la maestra Ramos trabajó en la adecuación de pruebas mentales infantiles a las condiciones sociales y culturales del país, proyecto que se desarrolló en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional.

4.6. Un gentío de mujeres

El mayor crecimiento de la población estudiantil femenina ocurrió al establecerse el "sitio" de Altos Estudios a manos de los jóvenes del Ateneo. Concentradas en la Sección de Humanidades, las mujeres llegaron a ser el 27 por ciento del alumnado en 1913, cuando en el periodo porfiriano habían representado el 13.7 por ciento en promedio.¹⁰⁸ Tal aumento de la presencia femenina en Altos Estudios está ligado a su nuevo perfil como institución dedicada prioritariamente a la formación de profesores.

Al convertirse en una escuela magisterial de nivel superior, Altos Estudios se constituyó en un espacio académico al que espontáneamente accedían las egresadas de las escuelas normales con deseos de hacer una carrera en la Universidad sin tener que cursar los estudios preparatorianos, que eran requisito para ingresar a las escuelas de Medicina y Jurisprudencia. Por el otro lado, la feminización de Altos Estudios en estos años fue posible porque los ateneístas solían aceptar de buena gana a las mujeres como discípulas y llegaron a reconocerlas como colegas académicas. No obstante, ninguno de ellos se distinguió como defensor beligerante de la igualdad entre los sexos.

En el Ateneo sólo hubo dos mujeres: la pianista y crítica musical Alba Herrera y Ogazón,¹⁰⁹ que a partir de 1908 amenizó las

¹⁰⁷ Carmen Ramos (ed. y prólog.) *Una docena de cuentos dedicados a las madres y a los niños mexicanos*, México, Editorial Cultura, 1923, p. 10-20.

¹⁰⁸ Ver el cuadro "Población estudiantil por sexo", en el Apéndice 1.

¹⁰⁹ Nacida en 1885, fue discípula de Carlos J. Meneses y escribió *El arte musical en México* (1917) y *Punto de vista. Ensayos de crítica* (1921). Falleció en 1931.

veladas literarias cuando pocos concertistas estaban dispuestos a tomar una postura crítica frente a los gustos musicales dominantes, y María Enriqueta Camarillo de Pereyra, maestra de piano y colaboradora a principios siglo de la *Revista Azul* y de *La mujer moderna*, quien llegó a ser una prolífica y renombrada escritora.¹¹⁰ Longeva (murió en 1968 a los noventa y seis años de edad), María Enriqueta se destaca como autora de poesía sentimental y narrativa de intención moralizante dentro del catolicismo, y es considerada la primera escritora mexicana de oficio.¹¹¹ Nacida en 1872 en Coatepec, Veracruz, en los años de auge del Ateneo Camarillo de Pereyra estaba preparando la serie de libros de lecturas *Rosas de la infancia* (1914), que es quizá, el texto escolar más leído de la primera mitad del siglo veinte. Pedro Henríquez Ureña le reconocía a la veracruzana la pertenencia al grupo ateneísta a pesar de que tenía una baja opinión de su valía intelectual -"espíritu vulgar [...] que ha aprendido a versificar"¹¹²- y de que su nombre no aparece consignado en las escrituras de la asociación.¹¹³ Hija de Dolores

¹¹⁰ Casada con el historiador Carlos Pereyra, María Enriqueta salió de México en 1913 cuando su marido fue nombrado representante diplomático en Bélgica por el gobierno de Victoriano Huerta. Al triunfo del constitucionalismo ambos se establecieron en Suiza, posteriormente se trasladaron a España, donde María Enriqueta residió hasta seis años después la muerte de Pereyra. En 1947 la escritora regresó a México. Véase María Rosa Fiscal, "Reencuentro con María Enriqueta", en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac, *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 181-225.

¹¹¹ Martha Robles, *La sombra fugitiva. Escritoras en la cultura nacional*, México, UNAM, 1985, vol. 1. p. 106.

¹¹² Carta de Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 31 de enero de 1908, en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.* p. 78. "...Muy amables; Carlos I muy inteligente. No así María Enriqueta: es un espíritu vulgar; pero eso sí, sin ninguna afectación ni afán de imponerse. Es una "mujer común y corriente" que ha aprendido a versificar y dice hábilmente, en versos sencillos, cosas delicadas que sienten otras muchas mujeres [...] que no saben hacer versos. Pero no es una literata ni lo finge".

¹¹³ Alvaro Matute, "El Ateneo de la Juventud: grupo, asociación civil, generación", en Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 54 y 66.

Roa Bárcena de Camarillo, también escritora e integrante de la redacción de *La mujer moderna*,¹¹⁴ María Enriqueta también formó parte del equipo editorial de la revista pero nunca expresó ideas igualitaristas sobre las relaciones entre los sexos; por el contrario, sostuvo un ideal femenino doméstico de subordinación y fue radical en la exaltación de las diferencias subjetivas y sociales entre los sexos.¹¹⁵

El Ateneo no excluía formalmente a las mujeres, pero las reuniones, celebradas por las noches en casas particulares y la camaradería un tanto bohemia entre sus integrantes, jóvenes estudiantes de Jurisprudencia, correspondían a formas de sociabilidad masculina en las que no había sitio para la presencia femenina. En cambio, las conferencias públicas del Ateneo generaron un ambiente de tertulia cultural en el que las mujeres eran bienvenidas. En la última serie de conferencias, efectuadas a fines de 1913 en la Librería Biblos, propiedad de Francisco Gamoneda, hubo una nutrida concurrencia femenina -"un gentío, especialmente de mujeres"-, según consignó Henríquez Ureña sin mostrar al respecto ninguna animadversión o actitud ambigua.¹¹⁶ Henríquez Ureña también anotó que en una velada para los maestros organizada por los alumnos de Altos Estudios, Antonio Caso expresó su reconocimiento a la intervención de la maestra Genoveva Cortés.¹¹⁷ Pionera en la Escuela Normal de Jalapa en los

¹¹⁴ María Enriqueta formó parte del equipo redactor de la revista desde el primer número (enero de 1904), y su madre desde el segundo. A principios de los ochocientos ochenta Roa Barcena de Camarillo escribió un pequeño libro, *A mi pequeña y adorada hijita María Enriqueta*, Editorial "Mi mundo", s.f.

¹¹⁵ Según puede apreciarse en María Enriqueta, "Prólogo" [1927] a Pbro. José Cantú Corro, *La mujer mexicana a través de los siglos*, Prólogo de María Enriqueta y Opinión del Lic. Nemesio García Naranjo, segunda edición, México, Ediciones Botas, 1946.

¹¹⁶ En cuatro ocasiones se refiere Pedro Henríquez Ureña a la numerosa asistencia femenina a las conferencias en la Librería Biblos y a una velada organizada por alumnos de Altos Estudios. Del 22 y del 29 de noviembre y 7 de diciembre de 1913 en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, pp. 247, 253 y 256.

¹¹⁷ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 29 de noviembre de 1913, *ibidem*, p. 253.

tiempos de Rébsamen, la maestra Cortes ocupó la dirección de la Escuela Normal de Maestras entre 1912 y 1914 gracias a la recomendación de Ezequiel Chávez a Alberto J. Pani,¹¹⁸ que entonces estaba al frente de la Subsecretaría de Instrucción Pública.

Aunque no conocemos la composición por sexo del público que asistía a las actividades de la Sociedad de Conferencias y del Ateneo, por el testimonio de Pedro Henríquez Ureña sabemos que en las conferencias de Biblos fue notablemente mayor la proporción de mujeres que en ocasiones anteriores, hecho que según el propio Henríquez Ureña se debió a que la entrada fue gratuita. Entre las asistentes a dichas reuniones estaban la escritora Laura Méndez de Cuenca, que a los sesenta años de edad era profesora de literatura en la Escuela Normal de Maestras y formaba parte del Consejo Superior de Instrucción Pública;¹¹⁹ la ateneísta Alba Herrera y Ogazón, y numerosas alumnas de Altos Estudios: las maestras de enseñanza primaria Luz Vera y María Luisa Ross, la arqueóloga Isabel Ramírez Castañeda. A las conferencias de Gamoneda también acudieron mujeres en compañía de sus esposos o padres: "la señora de Alfonso Pruneda, Eloísa Abascal de Mariscal (con Federico), las señoras de Herrera (con don Alfonso y don Carlos), Luz Gallegos de García Núñez (con Armando); la señora de Ramos Pedrueza (con Rafael)..."¹²⁰

A diferencia de la generación precedente, los ateneístas no debatieron en torno a la actividad intelectual de las mujeres ni se mostraron particularmente alarmados por el proceso de feminización de Altos Estudios iniciado en 1913. Ni Antonio Caso ni Pedro Henríquez Ureña tenían empacho en reconocer las capacidades de sus alumnas;¹²¹ Alfonso Reyes estableció relaciones

¹¹⁸ Consuelo Colón, *op. cit.*, p. 80,

¹¹⁹ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 24, Laura Méndez de Cuenca.

¹²⁰ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 27 de noviembre de 1913, 6 de diciembre de 1913, *op. cit.*, p. 260.

¹²¹ AHUNAM, AP, exp. 820, Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*, México, UNAM-Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 40), pp. 139-151.

de genuina amistad con mujeres intelectuales -Gabriela Mistral, por ejemplo.¹²² Más tarde, durante su gestión al frente de la Universidad y de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos incorporó a numerosas maestras a puestos de responsabilidad en la administración educativa. Elena Torres estuvo al frente de los desayunos escolares, Eulalia Guzmán encabezó la campaña alfabetizadora y Palma Guillén viajó a Europa en representación de Vasconcelos.

Los ateneístas convivieron con mujeres intelectuales en el ámbito público; sin embargo, no encontraron entre éstas a sus esposas. La dedicación femenina al estudio en la vida privada no se aceptaba tan fácilmente como en las instituciones educativas. Ni siquiera en el caso de Pedro Henríquez Ureña, quien reconocía la influencia de su madre, Salomé Ureña, connotada poeta dominicana, en su formación literaria, y refiriéndose a Leonor Feliz, figura predominante en tertulias literarias y filosóficas celebradas hacia 1900 en Santo Domingo, se jactaba de "haber tratado siempre con mujeres de excepción".¹²³ Aunque Henríquez Ureña admiraba los complejos personajes dramáticos femeninos de Ibsen y compartía la crítica del dramaturgo noruego a las desventajas del encierro doméstico femenino, al dominicano le inquietaba que su hermana menor, Camila Henríquez Ureña, estuviera entregada de lleno a sus estudios universitarios. Pedro reconocía en Camila su propio apasionamiento por la vida intelectual y aún aceptaba que la joven fuera "el mayor talento literario de la familia", pero al mismo tiempo deseaba que Camila "se decepcionara de la deplorable Escuela de Letras y prefiriera hacer otra vida que no fuera la del estudio..."¹²⁴

Aunque en menor medida que en la Europa decimonónica, las

¹²² Al respecto véase: Luis Vargas Saavedra, *Tan de usted. Epistolario de Gabriela Mistral con Alfonso Reyes*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1991.

¹²³ Alfonso García Morales, *op. cit.*, p. 81.

¹²⁴ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 30 de junio de 1911, 17 de junio de 1914, y 13 de septiembre de 1914 en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, pp. 185, 346 y 472.

imagenes dramáticas de Ibsen¹²⁵ -autor de *Casa de muñecas* (1879), *Espectros* (1881) y *Hedda Gabler* (1890)- contribuyeron a la redefinición cultural del lugar social de las mujeres en la generación del Ateneo.¹²⁶ A su vez, la crítica al determinismo biológico positivista y algunos conceptos del pensamiento intuicionista y vitalista suavizaron el rechazo a la actividad intelectual de las mujeres. Tradicionalmente asociadas a lo femenino, la espiritualidad y la intuición, adquirieron una nueva legitimidad en la filosofía a la luz del énfasis en los aspectos irracionales de la subjetividad de los seres humanos.

Como profesor de Ciencia y Arte de la Educación -uno de los cursos con un mayor porcentaje de mujeres-, Ezequiel Chávez, que nunca fue un igualitarista radical, estimuló en Altos Estudios la educación intelectual femenina como lo había hecho desde los tiempos en que se desempeñaba como subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Chávez veía la enseñanza como una relación fundamentalmente espiritual entre el maestro y sus estudiantes de uno y otro sexo. Así lo expresó un grupo de sus alumnas que, por cierto, se identificaba con el catolicismo del profesor: "La influencia del educador que supone la comunicación íntima entre las almas del maestro y sus discípulos, la relación personal de cariño, de constante trato, de amor a un ideal de

¹²⁵ Charles R. Lyons, *Hedda Gabler. Gender, Role and World*, Boston, Twayne Publishers, 1991, p.4.

¹²⁶ Ibsen interesaba a los jóvenes intelectuales de principios de siglo lo suficiente como para dedicarle una de las conferencias del Ateneo. Esta no se llevó a cabo porque Pedro Henríquez Ureña no mantenía una buena opinión sobre la seriedad intelectual de Genaro Fernández MacGregor, quien estaba interesado en hacer una exposición sobre el escritor noruego. Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 4 de febrero de 1908, en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, p. 85. Cabe destacar también que las referencias a Ibsen son numerosas en la citada correspondencia y que la editorial Cultura publicó *Peter Gynt* a pesar de que existían numerosas traducciones al castellano de esa obra. Véase: Antonio Palau y Dulcet, *Manual del libro hispano-americano. Bibliografía general española e hispano-americana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos*, 2a. edición ampliada y corregida, Barcelona, Librería Palau, 1954.

perfeccionamiento, la tenéis señor de maravilla. Bendito seas".¹²⁷

La visión de la filosofía como una práctica vital y no como un ejercicio puramente mental, tal como la entendía Antonio Caso, facilitó la aceptación de mujeres en este campo. Caso, quien años más tarde contaría entre sus discípulas a Palma Guillén y a Luz Vera, solía preocuparse por la superación intelectual de sus alumnas; así lo recuerda Concha Alvarez al rememorar su propia resistencia a elaborar un trabajo de tesis para el curso de filosofía.¹²⁸ Sin embargo, el camino intelectual de jóvenes como Alvarez y Guillén, alumnas de Altos Estudios entre 1916 y 1918, no estaba del todo allanado, pues el menosprecio a la actividad intelectual femenina estaba a la orden del día en Nietzsche y Schopenhauer, autores fundamentales de la renovación filosófica antipositivista que se emprendió en Altos Estudios.

Si bien el pensamiento binario sobre las diferencias entre los sexos se flexibilizó con el énfasis de Nietzsche en el individuo,¹²⁹ este autor atribuye al sexo femenino la mentalidad del esclavo -mientras que según él la del amo corresponde al sexo masculino-, y en *Así habló Zaratustra* (1883) sostiene que la vida de las mujeres no tiene otro propósito que la de formar al Superhombre y que a ellas sólo debe educárseles para ser un esparcimiento masculino. Por su parte, Arthur Schopenhauer proclamaba la inferioridad femenina con argumentos naturalistas de corte positivista. En *Estudios sobre el pesimismo* (1851), equipara a las mujeres con los niños y postula su debilidad racional y su incapacidad para la expresión estética.¹³⁰ Como

¹²⁷ AHUNAM, Libro autógrafo de los profesores y alumnos de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, noviembre de 1913, texto suscrito por Raquel Santoyo, Adela Mendoza, María García Saenz y ocho firmas más de mujeres.

¹²⁸ Concha Alvarez, *op. cit.*, p. 165.

¹²⁹ Genviève Fraisse, "Del destino social al destino personal. Historia filosófica de la diferencia de los sexos", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX. La ruptura y los nuevos modelos*, vol. 7, Madrid, Taurus, 1993, p. 83.

¹³⁰ Con respecto a las visiones sobre la mujer de Nietzsche y Schopenhauer véase Rosemary Agonito, *History of ideas on women*.

prueba de lo anterior aduce el hecho de que ninguna mujer haya creado una auténtica obra de arte ni haya aportado a la humanidad una obra con valor perdurable.¹³¹ Con todo, jóvenes de menos de veinte años como Palma Guillén y Concha Alvarez afirmaron su vocación cultural en el ambiente intelectual de la filosofía vitalista que reinaba en Altos Estudios. "Nosotras éramos nietzscheanas", recuerda Alvarez orgullosa de sus entusiasmos juveniles, sin aludir a la misoginia de los referidos pensadores.¹³²

Puede afirmarse que en los años del "sitio" ateneísta de Altos Estudios el fantasma de la masculinización de las mujeres intelectuales se debilitó considerablemente; tuvo menos peso que en los tiempos de auge del positivismo, pero no llegó a desaparecer. Resurgiría más tarde, con vigor renovado, bajo el impulso de la psicología científica del siglo XX.

4.7. La vulgarización del conocimiento

La huella del Ateneo en la cultura mexicana fue perdurable, pero su ingerencia directa en la dirección de Altos Estudios, al igual que la de Ezequiel A. Chávez, terminó en septiembre de 1914 cuando el médico Jesús Díaz de León fue nombrado director de Altos Estudios por decisión de Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista. Díaz de León había sido director del Museo Zoológico de Tacubaya y del de Historia Natural, y en su natal Aguascalientes, fue catedrático del Instituto de Ciencias. Las etimologías grecolatinas -escribió varios manuales- eran su principal interés intelectual. En esos momentos de recrudecimiento del conflicto armado y de inestabilidad política no se hicieron mayores cambios en Altos Estudios. Tardó más de un año en llegar a Altos Estudios la obra legislativa que el constitucionalismo emprendió en todos los ámbitos de la vida pública, incluida la Universidad Nacional. A partir de 1916 se

A Source Book, New York, Perigee Books, 1977, pp.191-206 y 265-269.

¹³¹ *Ibidem*, p. 200.

¹³² Concha Alvarez, *op. cit.* p. 106.

dictaron una serie de medidas que reglamentaron aspectos generales y particulares de la vida de la institución que hasta ese momento habían permanecido sin legislar.¹³³ En lo académico, el proyecto del constitucionalismo no fue novedoso y tuvo debilidades, particularmente en el área de la extensión universitaria. Sin embargo, las labores de enseñanza se organizaron como nunca antes, y ello vigorizó el perfil de la escuela como un institución docente. Al mismo tiempo, el énfasis que se dio a la "vulgarización" del conocimiento le dio una nueva legitimidad a Altos Estudios a los ojos de los revolucionarios.

En 1915, "año del hambre", la ciudad de México padeció los efectos de la guerra civil. Hubo escasez, carestía y desorden monetario a causa de los enfrentamientos entre las distintas facciones armadas.¹³⁴ Entre junio y julio la Universidad Nacional vivió tiempos de caos: en Altos Estudios el peor momento fue cuando las tropas de Alfredo Serratos, militar convencionista, se instalaron en su edificio teniendo autorización de la Secretaría de Instrucción Pública.¹³⁵ Sólo hasta que se reestableció la tranquilidad en la capital pudo sentirse la influencia del constitucionalismo en Altos Estudios. El nuevo director, Miguel Schultz, quien sustituyó a Jesús Díaz de León, fue el encargado de llevar a efecto las medidas dictadas por los sucesivos subsecretarios de Instrucción Pública, Félix Palavicini y Alfonso Cravioto.¹³⁶ La larga trayectoria de Schultz en la

¹³³ Universidad Nacional de México, *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que se deriva de las mencionadas disposiciones*, México, 1918.

¹³⁴ Alejandra Moreno Toscano, "La crisis de 1915. Del porvenir de los recuerdos", *Nexos* 86, febrero de 1985, p. 5-7

¹³⁵ El secretario de Instrucción Pública era el zapatista Otilio Montaña, quien había sido nombrado para este cargo por Francisco Lagos Cházaro. La anécdota la refiere Javier Garcíadiego Dantan, *op. cit.*, (1988) p. 357.

¹³⁶ Bajo la presidencia provisional de Venustiano Carranza, Félix F. Palavicini ocupó el cargo de Secretario de Instrucción Pública de agosto de 1915 a septiembre de 1916; lo sucedió en este cargo Alfonso Cravioto, quien lo conservó hasta noviembre

enseñanza pública -fue fundador de la Normal de Profesoras y profesor en la Preparatoria, Agricultura y Veterinaria, y en el Colegio Militar- fue una indudable ventaja al momento de reorganizar Altos Estudios.

El cometido de Schultz fue poner fin a la imagen de elitismo de la escuela. En vez de reunir a los "principes del saber", como en tiempos de Justo Sierra, ahora se trataba de hacer "una labor extensiva, mejor que intensiva", y de "hacer llegar el conocimiento al mayor número posible de nuestros conciudadanos."¹⁷ Todo afán de selección quedaría erradicado; ni siquiera el nombre de Altos Estudios debería recordar sus orígenes excluyentes.¹⁸

El proyecto académico del constitucionalismo en lo fundamental siguió el camino trazado en la etapa ateneísta. Persistió el énfasis en la formación de profesores de educación media y universitaria. Pese a que se cancelaron las secciones de humanidades y ciencias físicoquímicas creadas en el periodo anterior, la función docente de la escuela quedó fortalecida mediante el establecimiento de diplomas de profesor académico y de profesor universitario, de títulos de especialización médica y de grados de maestría y de doctorado.

Los diplomas de profesor académico y profesor universitario sistematizaron la formación docente en dos niveles y por áreas

de 1916. La dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios estuvo a cargo de Miguel Schultz de 1915 a 1919.

¹⁷ "Iniciativa presentada a la rectoría de la Universidad Nacional por el director de la Escuela", Miguel E. Schultz, 4 de diciembre de 1915", en *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que deriva de las mencionadas disposiciones*, México, Imprenta Francesa, 1918, p. 3-4.

¹⁸ *Ibidem*. El nombre propuesto por Schultz, Escuela de Estudios Especiales, nunca se adoptó. Sin embargo, entre 1916 y 1917 los documentos oficiales empiezan a utilizar la denominación *Facultad* de Altos Estudios a la vez que siguen empleando el término *Escuela Nacional de Altos Estudios*. No fue posible hallar alguna disposición oficial con respecto al uso del nuevo nombre, lo que permite suponer que el cambio no se decretó formalmente sino que la nomenclatura de *facultad* se empezó a usar al facultarse a la institución para otorgar grados.

temáticas, pero lo más importante fue que por ley conferían una serie de prerrogativas de carácter profesional a quienes los ostentaban. Terminaba así la época en que las enseñanzas de Altos Estudios eran personalmente enriquecedoras pero no tenían un reconocimiento académico formal ni reportaban beneficios profesionales concretos. Se iniciaba una profesionalización docente que prefiguraba el perfil de la Escuela Normal Superior que a la larga se volvería dominante. Ambos títulos exigían una especialización de carácter pedagógico y la profundización en una materia específica; el primero se obtenía después de dos años de estudios y, el segundo, con un nivel académico superior, requería un año más, lo que sumaba un total de tres.¹³⁹

Por eso, los primeros títulos de profesor académico se otorgaron hasta 1919 en las áreas de Lengua y Literatura Castellana y de Metodología de kindergarden,¹⁴⁰ mientras que el título de profesor universitario se concedió dos años más tarde. En 1921 Luz Vera lo obtuvo por partida doble en las áreas de Ciencias filosóficas y Ciencia y arte de la educación, y Salvador Gil en Filología y Lingüística.¹⁴¹ Paralelamente a los diplomas docentes, se establecieron los títulos de especializaciones médicas -Oftalmología, Clínica interna, Pediatría médico quirúrgica y Cirugía del vientre- y los grados de maestro y doctor.

No obstante, Altos Estudios siguió teniendo gran atractivo como una institución de formación cultural para todo aquel interesado en tomar clases de filosofía, historia, literatura o aun psicología, biología y botánica. En estos años varios estudiantes de Leyes -Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso y Manuel Gómez Morín, por mencionar sólo a tres de los llamados Siete Sabios- acudían a las aulas de Altos Estudios interesados

¹³⁹ Alfonso Cravioto "Plan general de la ENAE" Subsecretario de Instrucción Pública, 15 de febrero de 1916, en *Disposiciones...*, *op. cit.* p. 17.

¹⁴⁰ Los recibieron respectivamente Ignacio Loureda Carro y Aurora Herrera, AHUNAM, Libro de exámenes profesionales de la Escuela Nacional de Altos Estudios (1919-1928).

¹⁴¹ *Ibidem.*

principalmente en la cátedra de Antonio Caso y sin ningún interés de obtener un certificado de profesor.¹⁴²

Los posgrados médicos, impartidos en distintos hospitales, se empezaron a otorgar hacia 1920, mientras que los grados de maestría tuvieron que esperar hasta mediados de los veinte y los de doctorado hasta los años treinta.¹⁴³ Antes de esa década, la mayor parte de los profesores que ostentaban el título de doctor lo habían adquirido por decisión del Presidente de la República sin haber cursado estudios formales específicos ni haber presentado la tesis correspondiente. Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Miguel E. Schultz, Jesús Díaz de León, entre otros, se doctoraron de esa manera.¹⁴⁴ Casos excepcionales fueron los de Pedro Henríquez Ureña y Manuel Barranco, que estudiaron el posgrado en los Estados Unidos.¹⁴⁵

Los reglamentos de 1916 abarcaron muy variados aspectos de la vida académica cotidiana, desde cuestiones de detalle como la obligatoriedad del registro diario de la asistencia estudiantil hasta las distintas modalidades de la evaluación del aprovechamiento escolar, incluidas las tesis. La práctica de elaborar tesis, tanto al terminar una materia específica como al concluir los cursos de una carrera, se estableció con el fin de "despertar en los alumnos el espíritu para ejercitarse en una loable crítica".¹⁴⁶ Con una extensión máxima de quince cuartillas,

¹⁴² Luis Calderón Vega, *Los Siete Sabios de México*, México, Jus, 1962, *passim*.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ *La Universidad Nacional de México, 1910, op. cit.* p. 163-164.

¹⁴⁵ Henríquez Ureña obtuvo el doctorado en la Universidad de Minnesota en 1921, mientras que Barranco lo hizo en el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia, según datos de Alfredo Roggiano, *Pedro Henríquez Ureña en México*, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1989, (Colección Cátedras), p. 149, y TCSC, Paul Monroe Papers, *Students from other lands in attendance at Teacher's College to 1959*.

¹⁴⁶ Alfonso Cravioto, Subsecretario de Instrucción Pública, 15 de febrero de 1916 en *Disposiciones... op. cit.* p.17

las tesis del primer tipo se exponían ante los compañeros de grupo, quienes las discutían y las calificaban mediante un proceso de votación. Los trabajos más sobresalientes se publicaban en el *Boletín de la Universidad*. La tesis que Palma Guillén presentó al concluir el curso de Psicología fue una de las que aparecieron impresas en el año de 1918.¹⁴⁷

El segundo tipo de tesis se presentaba ante un jurado de profesores en un acto público universitario, llamado comunmente examen profesional. El registro de estos exámenes, iniciado a partir de 1919, es un indicador del peso relativo de las diferentes disciplinas en este periodo.¹⁴⁸ Entre ese año y 1921 hubo treinta y ocho exámenes profesionales, seis de especialización médica, treinta de profesor académico y dos de profesor universitario. Todas las especializaciones médicas las obtuvieron alumnos de sexo masculino, presumiblemente médicos en ejercicio, mientras que la inmensa mayoría de diplomas de profesor fueron para mujeres. De los treinta títulos de profesor académico, solo cuatro hombres los recibieron y uno más obtuvo uno de los dos títulos de profesor universitario.¹⁴⁹ Las áreas temáticas más populares fueron Lengua y literatura castellana y Metodología de kindergarden: en cada una se expidieron seis títulos de profesor académico; en Ciencia y Arte de la Educación, Psicología general y especial y en Zoología se otorgaron tres títulos, mientras que en Lengua y literatura inglesa, Crítica y construcción de la historia, Ciencia filosófica, Filología y lingüística, Lengua alemana, Botánica y Lengua y literatura

¹⁴⁷ Palma Guillén, "Crítica de las doctrinas optimistas y pesimistas del alma infantil", *Boletín de la Universidad*, tomo 1, noviembre de 1918, pp. 64-77. La otra fue de Federico Alvarez, "La teoría estética de Schopenhauer. Las ideas platónicas y la estética schopenhaueriana. Crítica a la concepción estética de Shopenhauer", *ibidem*, pp. 49-54.

¹⁴⁸ Véase Apéndice 1 Cuadro D. Títulos y diplomas, 1919-1925.

¹⁴⁹ Ignacio Loureda Carro, en Lengua y Literatura Castellanas (1919), Juan Dunn, en Lengua y Literatura Inglesa (1920), Priscilano Vallejo y Arizmendi en Zoología (1921) y Gregorio Cristiani Gorni en Lengua y Literatura italiana. Salvador Gil se tituló como profesor universitario en Filología y Lingüística (1921).

italiana sólo se entregaron uno o dos títulos.¹⁵⁰

El compromiso con la educación popular proclamado por el constitucionalismo se concretó a través de los esfuerzos para la llamada "vulgarización del conocimiento, una forma popular y provechosa de extensión universitaria en beneficio de auditorios de inferior preparación". La intención era impartir cursos de carácter informativo y con una aplicación práctica. Sin embargo, no se logró un proyecto de educación popular coherente y efectivo como el que venía desarrollando la Universidad Popular y que luego emprendería la propia Universidad Nacional y la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos.

En 1917 se llevó a cabo una serie de veintiséis conferencias dirigidas a públicos populares, a cargo de alumnas de los últimos niveles escolares. En sesiones vespertinas en las que también hubo ejecuciones musicales y recitaciones poéticas, a la manera de las veladas ateneístas, las jóvenes expusieron las tesis que anteriormente habían presentado en clase. No es de sorprender que hubiera una asistencia escasa, porque los temas abordados fueron altamente especializados, sin relación entre sí ni aplicabilidad a la vida cotidiana. Palma Guillén habló sobre el tema de su tesis de psicología, la arqueóloga pionera Isabel Ramírez Castañeda disertó sobre la "Teoría económica del conocimiento", mientras que Lucía Pérez expuso un trabajo sobre "Tiempo de las

¹⁵⁰ En *kindergarden* se titularon como profesoras académicas: Aurora Herrera (1919), Acacia Olivares (1920), María de Jesús Antillón (1920), Luz Leal (1921), María Teresa Quesada (1921) y Laura Estavillo (1920). En Lengua y Literatura Castellanas: Esperanza Aguilar (1920), María Ríos Cárdenas (1920), María Paula Avendaño (1921), Atala Mendoza Garibaldi (1921), María Luisa Mayol (1921), Carmen Olivares (1921). En Ciencia y Arte de la Educación: Martha Fernández de Córdoba (1921), Aurora Carreño (1921) y Luisa Becerra (1921). En Psicología general y especial: Martha Fernández de Córdoba (1921), Aurora Carreño (1921) y Guadalupe Zúñiga (1921). En zoología: Rosario Fernández de Lara y María Luisa Vercara. En Crítica y construcción de la historia, María Herrera (1921). En Lengua y literatura alemana, Laura Estavillo (1921) y en Botánica, Jovita Elguero (1921). El diploma de profesor universitario en Ciencia filosófica y en Ciencia y arte de la educación fue para Luz Vera (1921).

reacciones auditivas".¹⁵¹ Más que una labor de educación popular, estas conferencias fueron un ejercicio docente para las jóvenes maestras. Una de ellas atesoró la experiencia en su memoria. Pasado más de medio siglo, Guadalupe Zúñiga recordaba con detalle el intrincado tema que expuso en esa ocasión con todo el entusiasmo de sus diecinueve años: "Las características morales de la sociabilidad entre los egipcios".¹⁵²

Los temas de las conferencias, originalmente presentados como tesis de final de curso, son un buen indicador de los intereses académicos entonces predominantes en Altos Estudios. Un lugar importante era el que ocupaba la enseñanza en el *kindergarden*, "institución intermediaria entre el hogar y la escuela" cuyo objeto es "lograr el desenvolvimiento integral y armónico del niño", escribía en su tesis la alumna Ana María Gómez siguiendo a Federico Froebel, que continuaba siendo el autor más importante en el terreno de la enseñanza de párvulos.¹⁵³ También Luz Oliveros citaba a este pensador al referirse en su tesis a "los juegos de la madre". Estos ejercicios lúdicos infantiles, apuntaba la autora, los inventó Froebel a partir de las concepciones de Schiller, quien sostenía "que en el espíritu hay algo que no se adquiere mediante los sentidos", subrayaba Oliveros haciendo eco de las posturas antimaterialistas que estaban a la orden del día en Altos Estudios. La influencia del pragmatismo tardaría unos años en llegar a Altos Estudios; vendría a través de la pedagogía de John Dewey.

Las modestas tesis de final de curso son muestra de que en alguna medida se logró el propósito renovador antipositivista que Justo Sierra le asignó a Altos Estudios en 1910 y que Antonio Caso impulsó de manera decisiva. Prácticamente todas las tesis

¹⁵¹ AHUNAM, FENAE, 68/s. exp./s.f., Registro de una serie de conferencias impartidas por señoritas alumnas de Altos Estudios.

¹⁵² Gabriela Cano y Verena Radkau, *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Alura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)*, México, UAM-Iztapalapa, 1989 (Colección Correspondencia), p. 29.

¹⁵³ AHUNAM, 67/s.e./s.f., "Propósito práctico del *kindergarden*", 17 de noviembre de 1917.

presentadas en los cursos de estética, lógica e historia y algunas de psicología partían de supuestos filosóficos vitalistas. Samuel Ramos, autor de *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934), hizo sus pininos teóricos con "La teoría biológica del conocimiento", trabajo que presentó en la clase de Lógica y Epistemología¹⁵⁴. Por su parte, Luz Vera redactó sendos trabajos acerca de "La doctrina estética de Croce", y sobre "Cómo aparecen las primeras intuiciones en el ser". La intuición -escribió a su vez Elena Landázuri, que se identificaba plenamente con el pensamiento de Henri Bergson- es una facultad de conocimiento diversa de la razón...Es la cualidad indispensable para que se produzca el arte".¹⁵⁵

Con este concepto bergsoniano de la intuición -"la vida interior que fluye como un río que es original y nueva en cada instante"¹⁵⁶- Palma Guillén escribió "Crítica de las doctrinas optimista y pesimista del alma infantil", texto que presentó en la clase de Psicología. Este trabajo es un ensayo de índole filosófica más que un estudio de psicología de la infancia. El enunciado central, el alma infantil, se convierte en un asunto secundario frente a los intereses éticos y ontológicos de la autora. Así, Palma Guillén aborda principalmente cuestiones fundamentales de la filosofía, pero sin abandonar el tema de la infancia y por lo tanto sin alejarse demasiado de su perfil profesional básico de maestra de escuela socialmente identificada con la maternidad.

Apoyándose principalmente en Henri Bergson y Emile Boutroux, pensador francés que en 1918 hizo un reconocimiento público de la obra de Antonio Caso,¹⁵⁷ la tesis de Guillén

¹⁵⁴ *Boletín de la Universidad Nacional*, tomo II: num. 1. diciembre de 1919, p. 172.

¹⁵⁵ AHUNAM, Elena Landázuri, "Intelectualismo y antintelectualismo en Estética", 1917.

¹⁵⁶ Palma Guillén, *op. cit.*, p. 70.

¹⁵⁷ Boutroux agradece a Caso la dedicatoria de su ensayo "La filosofía francesa contemporánea" que "exalta nuestro pensamiento esencial: la reintegración en la filosofía propiamente dicha de libre albedrío, la realidad y el valor del individuo, del derecho

argumenta contra "los adoradores de la ciencia positiva"; postula que "la conciencia será siempre un misterio inexplicable por leyes biológicas", para concluir citando Boutroux: "nuestro siglo sabe que existen leyes; pero que más que principios eternos del ser son métodos nuestros para entender la experiencia y aprovecharla". Con relación a las concepciones del alma infantil, Palma Guillén se afilia a la tradición optimista en tanto considera que el destino del ser humano es la creación del bien en el mundo, pero se distancia del optimismo absoluto profesado por los continuadores de Emilio Rousseau.

Al mismo tiempo, la autora favorece una concepción moral del proceso educativo: "una educación suave y severa no para obtener satisfacciones sino para hacer el bien".¹⁵⁸ Dicha concepción, sustento de buena parte de la labor educativa de esta época, está enmarcada en las ideas morales del Boutroux adoptadas por Caso, quien desde *La existencia como economía y como caridad* (1916) entiende el quehacer humano como acción moral orientada por los valores del cristianismo,¹⁵⁹ y en *Mi convicción filosófica* (c.1923) resume el fin de la educación: "crear hombres que sean buenos y lúcidos espíritus".¹⁶⁰

Por su parte, los trabajos elaborados en la materia "Crítica y construcción del conocimiento histórico" se interesaban en los aspectos teóricos por encima de las cuestiones técnicas o fácticas, comunmente asociadas a los enfoques positivistas. La influencia de las teorías subjetivistas de la historia es innegable en las tesis de Amelia Ruiz, "Concepto de la historia. La historia como ciencia y como obra de arte"; de Margarita Larios, "Las leyendas, los mitos y las fábulas. Su valor en la historia" y de Teodolina Sobrino, "Desenvolvimiento del método

y el poder de la conciencia humana...", carta de E. Boutroux a Antonio Caso, en *Ensayos críticos y polémicos*, en Antonio Caso, *Obras completas. Ensayos, doctrinas y discursos*. vol. IV, México, UNAM, 1971, p. 1-2.

¹⁵⁸ Palma Guillén, *op. cit.*, p. 77.

¹⁵⁹ Fernando Salmerón, *op. cit.*, p. XVI-XVII.

¹⁶⁰ Antonio Caso, "Mi convicción filosófica", en *Obras completas. Obras completas, ensayos, doctrinas, discursos*, p. 38.

histórico-crítico a través del tiempo".¹⁶¹

Posiblemente debido a los esfuerzos que Pedro Henriquez Ureña¹⁶² hizo años atrás por establecer parámetros rigurosos en los estudios literarios, las tesis de Lengua y Literatura Castellana abordaban en forma monográfica cuestiones literarias y lingüísticas claramente delimitadas. Carmen Alcázar desarrolló un trabajo sobre "El cantar del Mío Cid", y Consuelo Olguin lo hizo acerca de "La metáfora y su función en el lenguaje". Los trabajos de botánica y zoología, por su parte, abordan aspectos de taxonomía vegetal y animal¹⁶³.

4.8. Señoritas profesoras galardonadas

El desempeño académico de las alumnas fue más destacado que el de sus compañeros varones. Las "señoritas alumnas" obtuvieron la mayor parte de las distinciones otorgadas en el año de 1919 - ochenta y tres de un total de noventa y nueve diplomas y medallas¹⁶⁴-, a pesar de que en este periodo la población estudiantil femenina era minoritaria.

Algunas alumnas ganaron más de un reconocimiento: Teodolina Sobrina recibió premios en Crítica y Construcción de la historia y en Ciencias geográficas, mientras que Trinidad Valenzuela en dos cursos distintos de Botánica. Las más galardonadas fueron Luz Vera y Palma Guillén. Cada una recibió medalla en las materias de Ciencia y arte de la Educación, Psicología especial y general y diploma en Metodología de *kindergarden*. Palma también obtuvo

¹⁶¹ AHUNAM, 68/s.exp./s.doc. Registro de una serie de veinte conferencias impartidas por señoritas alumnas de la Facultad de Altos Estudios, [1917].

¹⁶² Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 79-82.

¹⁶³ Trinidad Valenzuela, "Notabilidades morfológicas en varias plantas fanerógamas" y "Artrópodos en general y caracteres de sus clases. Los artrópodos en particular", AHUNAM, FENAE, 68/s.exp./s.f. Registro de una serie de veinte conferencias impartidas por señoritas alumnas de la Facultad de Altos Estudios.

¹⁶⁴ AHUNAM, FENAE, 67/s.c./s.f., Lista de alumnos que merecieron ser premiados con medalla o diploma durante el año académico de 1919 en la Facultad de Altos Estudios.

medalla en el curso de Etica y estética a cargo de Antonio Caso, distinción que compartió sólo con dos compañeros: Vicente Lombardo Toledano y Alfonso Caso, hermano del profesor que a su vez enseñaba el curso de Lógica en la propia facultad.¹⁶⁵

En esta época, Palma Guillén -a quien Diego Rivera representó como "La ciencia y la sabiduría" en "La Creación", mural del Anfiteatro Bolívar (1921-1922)¹⁶⁶- era "la discípula preferida" de Antonio Caso, a decir de José Vasconcelos¹⁶⁷. Los testimonios de sus contemporáneos coinciden en destacar la inteligencia y buen trato personal de Palma¹⁶⁸. Clementina Batalla, vecina de la familia Guillén en la calle de Cocheras, destacaba su "jovialidad y talento"¹⁶⁹, mientras que Guadalupe Zúñiga, alumna suya en la Escuela Normal de Maestras donde Palma impartía un curso de Psicología, recordaba la brillantez de sus exposiciones.¹⁷⁰ Condescendiente, Julio Torri la consideraba lo "bastante inteligente" como para recomendarla con Pedro Henríquez Ureña, pero no dejaba de informarle al dominicano la "graciosa petulancia" que veía en Palma.¹⁷¹ Más generoso, Vasconcelos en

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ *La pintura de la Revolución Mexicana*, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1960, pp. 55-56.

¹⁶⁷ Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, México, D.F. 21 de octubre de 1920 en Claude Fell, *Ecrits oubliés. Correspondance. José Vasconcelos-Alfonso Reyes*, México, IFAL, 1976, p. 47.

¹⁶⁸ AHUNAM, AG, exp. 1781, Carta al director de la Escuela de Altos Estudios de Vicente Lombardo Toledano, Luz Vera y otros alumnos de la cátedra de Lógica, solicitando que se otorgue una pensión a Palma Guillén como "recompensa a los nobles esfuerzos que su labor tiene comprobados", 26 de diciembre 1916.

¹⁶⁹ Clementina Batalla, *Pensamientos tomados de aquí y allá y recuerdos de mi vida*, en Guadalupe Belem Bustamante Mendez, *Las memorias de Clementina Batalla de Bassols (1894-1987)*, tesis de licenciatura en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996, p. 109.

¹⁷⁰ Gabriela Cano y Verena Radkau, *op. cit.*, p. 28.

¹⁷¹ Carta de Julio Torri a Pedro Henríquez Ureña, 18 de agosto de 1918, Julio Torri, *Epistolarios*, México, UNAM, 1995, (Nueva Biblioteca Mexicana, 108), p. 269.

1920 le escribió a su amigo Alfonso Reyes, que en esos momentos iniciaba su carrera diplomática en Madrid: "la señorita Guillén [...] se recomendará sola contigo después de hablar". Palma había viajado a Europa comisionada por la Universidad para recabar información sobre bibliotecas populares en varios países europeos. "No tiene más inconveniente, agregaba Vasconcelos, que ser todavía un poco reaccionaria, pero la vida se lo irá quitando y más que la vida, el horroroso espectáculo de la Europa capitalizada".¹⁷² La propia Palma se recordaba a sí misma en su juventud como "una muchacha presumida".¹⁷³ "Pagada de sí misma" rememoraba Zúñiga; era una mujer bien vestida que, "por coquetería no usaba anteojos" a pesar de ser miope, destaca Clementina Batalla.¹⁷⁴

La formación intelectual de Palma Guillén y de sus compañeras de Altos Estudios fue un producto de la renovación filosófica ateneísta. A principios de los veinte, escribió Guillén, "yo estaba más cerca de Europa y, sobre todo de Francia, que de Colombia o la Argentina y sabía más de Lucrecio, Shopenhauer o Bergson que de Miranda, Sarmiento o Rodó, aunque hubiera hecho mis cursos de literatura hispanoamericana con el gran maestro Pedro Henríquez Ureña".¹⁷⁵ Cobró consciencia de las limitaciones de sus conocimientos sobre la cultura latinoamericana sólo hasta que entró en contacto con la escritora chilena Gabriela Mistral, invitada a México durante la gestión de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública. La figura de Vasconcelos fue decisiva en el latinoamericanismo de Palma y de buena parte de sus contemporáneos.

El nacionalismo cultural posrevolucionario, en ciernes en los años estudiantiles de Palma Guillén, tuvo poca influencia inmediata en ella. Si más adelante Palma fue poseedora de "un

¹⁷² Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 21 de octubre de 1920, *op. cit.*, p. 47.

¹⁷³ Gabriela Cano y Verena Radkau, *op. cit.*, p. 28.

¹⁷⁴ Guadalupe Belem, *op. cit.*, p. 109.

¹⁷⁵ Palma Guillén, "Gabriela Mistral (1922-1924)", *Lecturas para mujeres*, México, Editorial Porrúa, 1967, p. XII.

patriotismo preciosista y unitario" -que según Gabriela Mistral "apenas es historia (aunque lo es también) por ser mucho más preferencia geográfica, ratificación de la costumbre y pasión por el arte popular"¹⁷⁶-, en 1918 declaraba: "En México no tenemos aún una cultura original, nuestra civilización es a veces sólo un simulacro. La masa de nuestro pueblo es incongruente y ciega..."¹⁷⁷

El menosprecio de los valores culturales nacionales no era regla general en Altos Estudios. Los esfuerzos de Franz Boas y Manuel Gamio por identificar y revalorar la diversidad cultural del país -el descubrimiento de "la fisonomía propia de México",¹⁷⁸ según lo llamó Vicente Lombardo Toledano- rindieron frutos tempranos. En 1913, antes del auge del nacionalismo cultural, la profesora Luz Vera hizo un viaje a zonas rurales con el fin de "hacer estudios especiales acerca del folklore mexicano y de las formas populares de la literatura, así como de varias manifestaciones de la civilización."¹⁷⁹ Un interés parecido subyace en los trabajos de Manuel M. Campos que tardarían casi una década en salir a la luz pública: *El folklore y la música mexicana* (1928) y *El folklore literario en México* (1929).

Oriunda de Alototonga, Veracruz,¹⁸⁰ Luz Vera era casi veinte años mayor que Palma Guillén. Esta última tenía apenas dieciocho

¹⁷⁶ Gabriela Mistral, "Palma Guillén", *El Tiempo*, Bogotá, Colombia, 7 de abril de 1935.

¹⁷⁷ Palma Guillén, "Discurso de la señorita Palma Guillén en la distribución de premios de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad*, tomo 1, núm. 2, noviembre 1918, p.36.

¹⁷⁸ Vicente Lombardo Toledano, "El sentido humanista de la Revolución Mexicana", en Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, p. 179.

¹⁷⁹ AHUNAM, AG, exp. 14997, Luz Vera, carta s. f. a Luz Vera, alumna de esta escuela, 29 de noviembre de 1913, Este interesante oficio continúa así: "Me será grato que usted recoja una importante cosecha de datos, noticias, etc. que enriquecerá sin duda el pequeño acerbo (sic) de conocimientos que hay respecto de las tradiciones, las melodías y en general el arte peculiar del pueblo que poco a poco va desapareciendo al ponerse en contacto con la nueva cultura".

¹⁸⁰ Nació el 30 de diciembre de 1881.

años cuando ingresó a Altos Estudios, mientras que Luz Vera pasaba de los treinta años y tenía una larga trayectoria en la enseñanza básica al empezar los estudios universitarios. Desde 1898 (año de nacimiento de Palma Guillén) Vera trabajó en escuelas primarias en Tezuitlán, Puebla, y a partir de 1909 se desempeñó como maestra en el Distrito Federal, lugar donde residió el resto de su vida. A un año de tomar cursos en Altos Estudios, Luz Vera se benefició de un primer ascenso en el magisterio, al ser nombrada profesora de primaria superior en la escuela "Manuel López Cotilla". Siguió avanzando profesionalmente al tiempo que continuaba con sus estudios universitarios: meses después la encontramos como profesora de Historia de la Pedagogía, Moral, Estética y Psicología en la Escuela Normal de Maestras, donde también Palma Guillén dio clases por un corto tiempo.¹⁸¹ Luz Vera no fue maestra en la prestigiada Escuela Nacional Preparatoria, institución donde Palma Guillén empezó a dar clases de Lógica y Ética en cuanto egresó de Altos Estudios, a pesar que nunca obtuvo formalmente ninguno de los títulos de profesor que otorgaba la institución.¹⁸²

La carrera académica de Palma Guillén tuvo un desarrollo inicial acelerado: en 1922, cuando todavía no cumplía los veinticinco años de edad, fue propuesta para enseñar un curso en Altos Estudios¹⁸³, algo que Luz Vera consiguió hasta mediados de la década siguiente, sólo después de obtener el grado de doctorado en filosofía.

A pesar de tener un promisorio futuro universitario, Palma

¹⁸¹ AHSEP, Antiguo magisterio, caja 5503, exp. Luz Vera.

¹⁸² Ni en su expediente personal (AHUNAM, AG, exp. 17801, Palma Guillén, certificado de estudios expedido por el secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 15 de noviembre de 1920) ni en el Libro de exámenes profesionales (1919-1928) existe registro de que Palma Guillén obtuviera título de profesora académica o universitaria. El trabajo, "Crítica de las doctrinas optimistas y pesimistas del alma infantil" fue una tesis de fin de curso de Psicología, no una tesis para la obtención de un título.

¹⁸³ AHUNAM, AP, exp. 755, Palma Guillén. Fue propuesta para sustituir a Alfonso Caso en el curso de Lógica y Metodología, pero nunca lo llegó a impartir.

abandonó el mundo académico y salió del país a mediados de los años veinte. Durante casi diez años desempeñó comisiones educativas como representante de México en diversos países - Estados Unidos Francia e Italia-, donde se estableció por periodos breves en compañía de Gabriela Mistral. Esta experiencia fue decisiva para la carrera diplomática de Guillén en los años treinta. Por más que Palma Guillén tuviera los cargos públicos de más alta jeraquía desempeñados en su tiempo por una mujer - cuando en México no había reconocimiento jurídico de los derechos ciudadanos del sexo femenino- y rompiera radicalmente con el perfil profesional de maestra de escuela, mantuvo su identificación subjetiva como educadora de niños. En pleno auge de su carrera universitaria, relata Gabriela Mistral, Palma estuvo a punto de aceptar un puesto en el ramo de asistencia social que le permitía desarrollar labores de enseñanza: "era hacer un tajo de divorcio en su vida de universitaria. Pero me decía con ojos brillantes: 'Me tienta mucho por los niños, la oferta me vence en lo del servicio vertical de los pobrecitos'"¹⁸⁴. Luz Vera, por su parte, nunca desarrolló temas educativos en sus trabajos de tesis -"La danza como arte" (licenciatura, 1929) y "Filosofía del arte" y "Filosofía del acto heroico" (doctorado, 1934)-, pero su vocación magisterial siempre dio orientación a su carrera.

No obstante las numerosas diferencias individuales que había entre las alumnas de Altos Estudios, a todas las unía una confianza ilimitada en el poder redentor de la educación, a la que entendían como un acto moral, confianza que compartían igualmente sus compañeros y maestras. Palma Guillén expresó dicha fe en la enseñanza en los siguientes términos al hacer una intervención en la entrega de premios universitarios de 1918: "La educación ha de hacer en nosotros ese milagro que un día, [nuestra raza agobiada por fatalidades] brotará inesperadamente como los manantiales subterráneos rompiendo las rocas..." Por lo tanto, concluía la joven, los educadores "no tenemos derecho al descanso antes de empezar la jornada. Hay que hacer en México de

¹⁸⁴ Gabriela Mistral, *op. cit.*

la cultura el único venero de la justicia..."¹⁸⁵

En las palabras de Guillén se percibe el espíritu constructivo y sentido de responsabilidad que animaba a hombres como Narciso Bassols o Lombardo Toledano¹⁸⁶. Pero en su caso, o en el de Luz Vera la responsabilidad social se delimita a la educación, ya que otras esferas públicas las mujeres no tienen todavía posibilidad de colaborar ya que en esos años los derechos ciudadanos de las mujeres no tenían reconocimiento jurídico.

¹⁸⁵ Palma Guillén, *ibidem*, p. 36.

¹⁸⁶ Enrique Krauze, "Cuatro estaciones de la cultura mexicana", en *Caras de la historia*, México, Joaquín Moriz, 1983, pp. 130-135.

Segunda parte

Capítulo 4: Breve fantasía porfiriana, sitio ateneísta y ordenamiento constitucionalista

4.1. Introducción

En sus primeros tiempos Altos Estudios "vivía en el papel", escribió Alfonso Reyes en "Pasado inmediato" (1941),¹ ensayo testimonial clásico sobre la renovación intelectual emprendida por el Ateneo de la Juventud en la segunda década del siglo. Al sugerir que en sus años iniciales la Escuela Nacional de Altos Estudios fue una mera ficción burocrática sin una existencia institucional efectiva, Reyes hace eco de la leyenda negra sobre la institución² que los gobiernos posrevolucionarios divulgaron

¹ "En rigor -escribe el regiomontano- lo que se fundó fue una junta coordinadora entre las diversas facultades ya existentes y la nueva escuela, la de Altos Estudios, aunque contaba con dirección y local comenzó a vivir en el papel. No ofrecía programa definido, no contaba con profesorado propio.", Alfonso Reyes, "Pasado inmediato", en Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, (Prolog. Juan Hernández Luna) México, UNAM, 1962 (Nueva Biblioteca Mexicana, 5), p. 210.

² Ya en 1914 Pedro Henríquez Ureña aludía a la formación de oscuras leyendas sobre la etapa porfiriana de Altos Estudios: "Sobrevino a poco la caída del *antiguo régimen*, y la Escuela, desdeñada por los gobiernos, huérfana de programa definido, comenzó a vivir vida azarosa y a ser la víctima escogida para los ataques *del que no comprende*. En torno a ella se formaron leyendas; las enseñanzas eran abtrusas; la concurrencia, mínima; las retribuciones, fabulosas; no se habla en castellano, sino en inglés, en latín, en hebreo... Todo ello ¿para qué?". Las "leyendas" a que Henríquez Ureña se refiere son las críticas manifestadas por los comtianos Agustín Aragón y Horacio Barrera y a las expresadas por los diputadas Olaguibel y Lozano. Véase: Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades" en la inauguración de las clases del año de 1914 en la Escuela de Altos Estudios", en Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*, México, UNAM-Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 40). pp. 96-105.

La primera versión estructurada de la leyenda negra que he podido identificar es de Honorato Bolaños, secretario de la escuela durante el primer periodo de Ezequiel A. Chávez (marzo a septiembre de 1913) como director de la escuela. Afirmaba Bolaños en un informe que dirigió al rector de la Universidad: "...no existiendo estudios sistemáticos, ni habiendo finalidad determinada que condujese a objeto práctico, la escuela era sólo un nombre". AHUNAM, FENAE, 8/158/4368 a 4372 [septiembre 1913].

Las conclusiones de un notable estudio histórico reciente coinciden con la visión negra sobre los primeros años de la

sobre la etapa porfiriana de la escuela y de la Universidad Nacional.³ Dicha leyenda negra es la cara opuesta de otra interpretación, que resalta la grandiosidad del proyecto, la magnificencia de la ceremonia de inauguración y su trascendencia en la historia cultural del siglo XX.⁴

Universidad. Véase: Javier Garciadiego Dantan, *The Universidad Nacional and the Mexican Revolution*, Universidad de Chicago, 1988 (tesis de doctorado), y el provocador artículo del mismo autor "Una efemérides falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910" *Revista de la Universidad de México*, num. 483, pp. 41-49.

³ En su informe de gobierno del 1 de septiembre de 1917 Venustiano Carranza afirmaba: "La Universidad Nacional de México, creada en 1910 para impresionar al extranjero con una idea muy alta de nuestra cultura, prácticamente no había llegado a funcionar..." en *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, (Prolog. J. M. Puig Casauranc) México, SEP, 1926, p. 193.

⁴ En primer término, esta interpretación está presente en fuentes porfirianas, en especial las crónicas que se hicieron sobre las inauguraciones de la Universidad Nacional y la Escuela Nacional de Altos Estudios y en los discursos que se pronunciaron en estas ceremonias y que fueron recopilados en el volumen *La Universidad Nacional de México, 1910*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910 [Edición facsimilar, México, UNAM-CESU, 1990] y en Genaro García, *Crónica oficial de la Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México*, México, Talleres del Museo Nacional, 1911. pp. 202-205.

A mediados del siglo, al celebrarse el primer centenario del nacimiento de Justo Sierra en 1948, Edmundo O'Gorman sostuvo en un influyente estudio sobre las ideas universitarias de Sierra ("Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de 1910", *Filosofía y Letras*, tomo 17, núm. 34, reeditado en el folleto: Edmundo O' Gorman, *Justo Sierra y la universidad moderna*, México, UNAM-CESU, 1986 (Pensamiento universitario, Nueva época, 62), que la visión antipositivista del secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes sobre la Universidad y la Escuela de Altos Estudios efectivamente se llevó a los hechos y definió los cauces del desarrollo posterior de ambas instituciones. Apoyados en la tesis de O'Gorman, varios estudios históricos oscurecen las carencias de Altos Estudios en sus primeros tiempos, que la leyenda negra exagera. Dicho enfoque aparece en: Lourdes Alvarado "La Escuela de Altos Estudios. Sus orígenes", en *Memorias del Primer Encuentro de Historia sobre la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1984, pp. 57-75; "Reconsideración sobre los orígenes de la Universidad Nacional de México", en *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1986, pp. 89-111; Beatriz Ruiz Gaytan *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras* (Con un apéndice sobre la Casa de

Lo disímbo de tales interpretaciones es resultado de la diversidad de proyectos a que estuvo sometida Altos Estudios a raíz de la inestabilidad política que provocó la Revolución Mexicana, movimiento iniciado apenas unos meses después de la inauguración de la flamante dependencia universitaria. Tomando como referencia la inestable política educativa de estos tiempos, interesa particularmente rastrear el efecto de dicha política en la vida interna de la escuela con relación al proceso de feminización que se despliega a partir de 1914.

4.2. Breve fantasía porfiriana

La Escuela Nacional de Altos Estudios fue pensada como la culminación del sistema educativo. Sus propósitos, según los establecía la respectiva ley constitutiva, eran muy amplios: desarrollar docencia e investigación especializadas, dar formación a profesores de escuelas profesionales y preparatorias y coordinar los trabajos desarrollados en los institutos Médico, Patológico y Bacteriológico; los observatorios Meteorológico y Astronómico; y en los museos de Historia Natural y de Arqueología, Historia Natural y Etnología. Abarcaría todas las ramas del conocimiento y tendría presencia nacional.⁵ Tal perfil institucional reunía las visiones de Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, autores del proyecto de Altos Estudios. Para Sierra, la trascendencia de Altos Estudios radicaba en que desde sus aulas se impulsaría la crítica al positivismo mediante la enseñanza de las nuevas corrientes de pensamiento filosófico.⁶ En cambio, Chávez, quien había viajado a los Estados Unidos para adentrarse

los Mascarones por el Dr. Francisco de la Maza) México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954; "La Facultad de Filosofía Letras y sus postulados de acción social", *Historia mexicana* vol. 14, núm. 4, abril-junio de 1967, pp. 574-584.

⁵ Ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 7 de abril de 1910, en *La Universidad Nacional en 1910*, op. cit., p. 9-13.

⁶ Justo Sierra, "Discurso en la inauguración de la Universidad Nacional" en *La Universidad Nacional en 1910*, p. 126.

en el sistema universitario en ese país,⁷ daba más importancia a la investigación que pudiera desarrollarse ahí. El modelo universitario de Chávez, señalaba en 1914 Pedro Henríquez Ureña, era de origen alemán y requería una estrecha relación entre la Escuela Nacional de Altos Estudios y los institutos, museos y observatorios donde efectivamente se desarrollaban labores de investigación,⁸ vínculo que nunca llegó a lograrse a pesar de los esfuerzos de Chávez.

Existe una gran distancia entre lo ambicioso de la institución delineada en la Ley Constitutiva de Altos Estudios y las aspiraciones de Sierra y Chávez, por un lado, y lo restringido de los medios existentes para lograr los fines señalados, por el otro. No contaba con plan de funcionamiento preciso, no tenía programas de enseñanza ni de investigación, ni se había integrado un cuerpo de profesores. Al iniciar sus trabajos, Altos Estudios era un proyecto realizable a largo plazo y no una institución acabada, pero no sólo "vivió en el papel".

Al igual que la Universidad, la Escuela Nacional de Altos Estudios se inauguró en septiembre de 1910 para ajustarse al calendario de las fiestas del Centenario de la Independencia, cuando sus respectivos proyectos académicos aún no maduraban. El principal propósito de la fastuosa ceremonia de inauguración de la Universidad, subraya Javier Garcíadiego, no fue académico sino político y diplomático: contribuir a la imagen de modernidad que, aprovechando la efemérides del movimiento independentista, el gobierno buscó proyectar ante extranjeros y nacionales.⁹ Lo mismo puede decirse de la ceremonia inaugural de la Escuela Nacional de Altos Estudios: fue espectacular, pero en ella apenas se habló

⁷ En 1903 Ezequiel A. Chávez, que en ese momento era profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, fue comisionado por la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para estudiar la organización universitaria en el estado de California, Estados Unidos, AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, caja 11, exp. Ezequiel A. Chávez.

⁸ Pedro Henríquez Ureña, "La universidad" [1913-1914] en *Universidad y educación*, México, UNAM/Dirección General de Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 50), p. 54.

⁹ Javier Garcíadiego Dantan, *op. cit.*, 1991, p. 4

de los aspectos académicos concretos.

La espectacularidad de la inauguración de Altos Estudios impresionó muy favorablemente a los invitados extranjeros. Los cubanos Lendian Rodríguez y Juan M. Dihigo quedaron a tal punto impactados por la ceremonia, que consideraron que el escaso número de asignaturas era sólo una debilidad secundaria, un mero detalle, que no les impedía exaltar el parecido de la escuela con la Escuela Práctica de Altos Estudios de la Sorbona ni llenar de elogios a la institución mexicana.¹⁰ Por su parte, la buena impresión que los norteamericanos Franz Boas y James M. Baldwin, representantes respectivamente de las universidades de Columbia y de Oxford, se pudieron llevar de la ceremonia se diluyó al poco tiempo, cuando ellos se incorporaron a la escuela como profesores. Junto con Carlos Reiche se percataron de que su estructura organizativa no era adecuada para alcanzar los fines que se perseguían. Sus críticas se refirieron principalmente a dos aspectos: al hecho de que no se otorgaron ningún tipo de diplomas o títulos y a la laxitud de los requisitos de ingreso. Recomendaron el establecimiento de títulos de nivel superior y que se "garantizara un porvenir seguro y bien remunerado a los profesores con título universitario u que se les otorgara preferencia en los puestos y quizá un sobresueldo". Asimismo, los tres profesores invitados coincidieron en la necesidad de que los alumnos tuvieran forzosamente estudios preparatorios, de manera que se evitaran los desequilibrios de formación entre los normalistas, los preparatorianos y aquellos que tenían estudios profesionales.¹¹

No se fundó ninguna de las tres secciones previstas en la ley constitutiva -Humanidades, Ciencias exactas, físicas y naturales y Ciencias sociales, políticas y jurídicas- ni se estableció un *curriculum* de materias. El primer plan de cursos oficial apareció tardíamente y no constituyó una alternativa

¹⁰ Rodríguez, Lendian y Juan M. Dihigo, *La Universidad Nacional de México y su organización. Informe a la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes*, La Habana, s.e., 1910, p. 27.

¹¹ AHUNAM, FENAE, 18/386/10794-10798.

viable. Elaborado por una comisión¹² creada especialmente para ese propósito, el dictamen de cursos que deberían establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios¹³ se dio a conocer sólo hasta la segunda mitad de 1911, cuando ya había concluido el primer periodo escolar. La propuesta era muy amplia e irrealizable. Hablaba de instituir cuarenta y cinco asignaturas indispensables, además de veintidós asignaturas necesarias; pretendía abarcar todas las ramas del conocimiento, pero no hacía ninguna propuesta en cuanto a la seriación o la jerarquización de cursos. Tampoco parecía considerar el problema práctico que significaría encontrar profesores para cursos tan especializados y diversos. Las "graves dificultades" que enfrentó la comisión las atribuyó a que Altos Estudios era una institución novedosa sin tradiciones ni precedentes que tomar como referencia.¹⁴

Más que un proyecto posible, el dictamen fue un esfuerzo por lograr una conciliación entre visiones diversas sobre Altos Estudios. Como era de esperarse, el director Porfirio Parra, firme en su positivismo, no comprendía o no compartía la visión de Sierra de la nueva escuela como una institución promotora de la renovación filosófica antipositivista. A unas semanas de la inauguración Parra propuso el establecimiento de diez cursos, de los cuales sólo dos (Historia de la filosofía e Historia del derecho) tenían un contenido humanista. La importancia de las humanidades en la escuela para él era secundaria, pues en su opinión el país vivía "un progreso material y rápido y cada vez más intenso el cual requiere un cultivo de las diferentes ciencias que son el alma y el móvil del progreso". Consecuente con su perspectiva netamente positivista, el médico Parra propuso que a los maestros de ciencia se les remunerara con un sueldo

¹² Nominada por el Consejo Universitario, la comisión estuvo formada por el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra, Francisco Echeagaray y Allen, Fernando Zárraga, Luis Salazar y Néstor Rubio Alpuche.

¹³ *Dictamen acerca de los cursos que deben establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios con carácter de necesarios y de los que deben instituirse con el carácter de útiles...*, 1912, op. cit.

¹⁴ *ibidem*, p. 3.

superior que a los de letras."¹⁵

El inicio de labores docentes en Altos Estudios coincidió con el del movimiento revolucionario, que tomó por sorpresa a los universitarios, contrariamente a lo que Justo Sierra había imaginado. La Revolución, en sus primeros años, no alteró de manera sustancial el funcionamiento de Altos Estudios; si acaso, la inestabilidad política detuvo el proceso de invitar a más extranjeros. Pero ni las renunciaciones del Presidente Díaz y del Secretario Instrucción Pública,¹⁶ ni tampoco el establecimiento del gobierno de Francisco I. Madero¹⁷ modificaron en lo sustancial el trabajo de Altos Estudios. Los tropiezos internos que la institución enfrentó en sus primeros dos años provenían más de su apresurado origen que del conflicto armado.

Sin embargo, a pesar de su forzada inauguración y de sus debilidades, la Escuela Nacional de Altos Estudios no solamente vivió en el papel, como pensaba Reyes.¹⁸ Inició sus modestas labores a finales de 1910, en forma simultánea al comienzo del movimiento revolucionario. No fue ni la sombra de la escuela delineada en la ley constitutiva, ni el ideal de Justo Sierra -la sección de humanidades no llegó a fundarse- ni el de Chávez -no se "descubrió el infinito"¹⁹-, pero tampoco constituyó un fracaso rotundo ni fue puramente imaginaria. Aunque era muy pequeña y estaba llena de problemas y contradicciones, la Escuela Nacional de Altos Estudios porfiriana tuvo una existencia real que

¹⁵ AHUNAM, FENAE, 7/132/3808-3811, oficio de Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, 6 de octubre de 1910.

¹⁶ Justo Sierra "Renuncia de Justo Sierra al cargo de secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes", 24 de marzo de 1911, *Obras completas*, V, p. 481.

¹⁷ Altos Estudios no satisfizo la exigencia de elaborar programas completos que fue planteada por Francisco Vázquez Gómez, secretario de Instrucción Pública durante el gobierno de Madero, señala Javier Garcíadiego, *op. cit.* 1988, p. 158.

¹⁸ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 210.

¹⁹ Ezequiel A. Chávez, "Discurso en la inauguración de la Escuela Nacional de Altos Estudios" en *La universidad nacional de México*, *op. cit.*, p. 24.

reflejaba la debilidad de las labores de investigación en el país.

En los dos primeros periodos escolares hubo tres maestros: el antropólogo Franz Boas, el psicólogo James Mark Baldwin y el botánico Carlos Reiche. Las invitaciones a Boas y a Baldwin se hicieron a instancias de Chávez, quien una tenía relación personal con ambos.

La selección de estos profesores fue el aspecto más criticado inicialmente: se censuró que fueran extranjeros; que, por su desconocimiento del castellano, impartieran clases en inglés y francés cuando la mayoría de los alumnos desconocían esos idiomas; y que se les hubiera pagado un salario generoso para atender a un número relativamente pequeño de estudiantes.²⁰ La leyenda negra de Altos Estudios, que destacaba su elitismo, se empezó a tejer precisamente en torno a las figuras de Boas, Baldwin y Reiche.

Una revisión de las actividades académicas de dichos profesores muestra que su labor fue altamente significativa, a pesar de que su permanencia en el país fue muy breve. Cuando llegaron a México, los tres gozaban de reconocimiento académico internacional. Pioneros respectivamente de la antropología y de la psicología modernas, Boas y Baldwin favorecieron la crítica al positivismo a través de sus disciplinas y el rigor en la investigación. Por su parte, Carlos Reiche, científico de origen chileno-alemán, contribuyó a sentar las bases de la botánica moderna con su influyentísima investigación sobre la flora del Valle de México.²¹

²⁰ Por impartir tres cursos Franz Boas recibió un pago de \$ 4, 000 pesos más el costo de los viajes que efectuara por territorio mexicano. La remuneración de Carlos Reiche fue de \$ 6, 500 pesos por impartir el curso de Botánica y hacerse cargo de la sección correspondiente en el Instituto Médico Nacional AHUNAM, FENAE, 7/13344/3835-45.

²¹ Su libro *Flora excursoria en el Valle de México* (1926), hoy en día se considera todavía una obra de consulta útil por especialistas, Anita Hoffmann, Juan Luis Cifuentes, Jorge Llorente, *Historia del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias, UNAM. En conmemoración del cincuentenario de su fundación (1939-1989)*, México, UNAM, 1983, p. 29.

Boas impartió cursos de Antropometría, Antropología, Métodos de estudio de lenguas indias, Biometría general, Lingüística y Antropología del crecimiento individual²² a grupos de alumnos muy pequeños.²³ Los pocos asistentes a clases enfrentaron serios problemas porque el profesor exponía en inglés.²⁴ Para compensar esta dificultad, la escuela editó una serie de folletos en castellano, especie de "apuntes" de las clases de Boas.²⁵ Ezequiel A. Chávez afirmaba que estos textos fueron antecedente del libro de Franz Boas,²⁶ *The Mind of Primitive Man*, publicado en Nueva York en 1911.²⁷

Como profesor de Altos Estudios Boas también dirigió una investigación antropométrica cuyo objetivo era "determinar el retraso de los niños relacionando su edad con el grado que cursan". No conocemos los resultados alcanzados ni sabemos tampoco si el trabajo se concluyó, pero puede suponerse que tuvieron una importancia formativa porque Boas exigía rigor en la recopilación y en el análisis de los datos, lo cual era

²² Se conservan algunos de los programas de cursos correspondientes, AHUNAM, FENAE, 18/361/10576-10579, programas de Biometría general, Antropometría del crecimiento individual y Lingüística, 1912.

²³ Véase Cuadro B, Población estudiantil por sexo, 1910-1919.

²⁴ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-24, informe de Porfirio Parra, director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 20 de febrero de 1911.

²⁵ Localicé tres de ellos en la Biblioteca Nacional: Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas*, (Segunda conferencia) 68 p.; Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas* (Cuarta conferencia) 68 p.; Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, *Curso de antropología general del profesor Franz Boas*, (Quinta y sexta conferencias) México, 1911 31 p.

²⁶ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, op. cit. p.56-57.

²⁷ Franz Boas, *The Mind of the Primitive Man*, New York, The Macmillan Company, 1911.

inusual en el campo de la investigación educativa.²⁸ Por otra parte, trabajos como éste, al igual que los desarrollados por Boas en lingüística y arqueología, son los primeros pasos en el camino por conocer, a través de la investigación, las especificidades de la sociedad y la cultura mexicana que estuvieron en auge en la década siguiente, impulsadas por el nacionalismo que para entonces reinaba en el ambiente intelectual.

Durante su estancia en el país entre 1910 y 1911, Boas se desempeñó también como director de la Escuela Internacional de Antropología y Etnología Americana.²⁹ Desde sus diferentes adscripciones institucionales, el estudioso de origen alemán formuló ideas que fueron centrales para la antropología mexicana: la secuencia de las civilizaciones mexicas; el papel de las áreas culturales; el rechazo al racismo y la creencia en la unidad básica de la humanidad. La influencia del pensamiento de Franz Boas, señala un estudioso del tema, se dejó sentir incluso en las políticas indígenas del gobierno. El peso que Boas alcanzó a tener en México se debió en mucho a la intermediación de Manuel Gamio, su alumno y amigo personal.³⁰

Mucho menos conocida que los trabajos de Franz Boas en

²⁸ AHUNAM, FENAE, 7/139/3915 Memorandum relativo a la investigación que hará el auxiliar de Franz Boas [1912]. Se dice que son falsos los datos enviados por el Servicio Higiénico Escolar (edad verdadera, peso, estatura, y grado escolar de cinco mil niños) a partir de la información enviada por los maestros. Por lo tanto, el encargado de la investigación [probablemente Manuel Velázquez Andrade] debe recopilar los datos personalmente.

²⁹ Véase Guillermo de la Peña, "Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana", en Mechthild Rutsch, *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, UIA-Plaza y Valdés-INI, 1996, pp. 41-81, y Ann Cyphers y Marci Lane Rodríguez, "Franz Boas", en Lina Odena Guemes y Carlos García Mora, coords. *La antropología en México. Panorama histórico. Los protagonistas (Acosta-Dávila)*, vol. 10, México, INAH 1988, pp. 323-354.

³⁰ Sobre el papel de Manuel Gamio como *intermediario intelectual (cultural broker)* de Franz Boas, véase el sugerente ensayo de Guillermo de la Peña, "Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana", en Mechthild Rutsch (comp.), *La historia de la antropología en México*. p. 62-63.

México es la labor desempeñada en Altos Estudios por James M. Baldwin, psicólogo norteamericano que asistió a la ceremonia de inauguración de la Universidad como representante de la Universidad de Oxford. Crítico del positivismo y discípulo de William James, el fundador de la psicología moderna norteamericana, Baldwin, al igual que Boas, propugnaba por el uso de una metodología de investigación rigurosa,³² pero sin caer en el empiricismo alemán de Wundt.³³

La invitación a James M. Baldwin para ser profesor de Psicología obedece al interés de Ezequiel Chávez por el pensamiento del norteamericano y por su experiencia universitaria.³⁴ Chávez conoció personalmente a Baldwin en 1908, durante su viaje a los Estados Unidos. En esa ocasión el mexicano y el norteamericano hablaron de la posibilidad de impulsar la investigación psicológica en México. Chávez imaginó que con la colaboración de Baldwin algún día se llegaría a fundar un instituto dedicado a la investigación de la psicología donde "se estudiara el alma de México, auscultando los latidos del corazón de los mexicanos..."³⁵ Nunca se fundó un instituto de psicología pero el interés por las mediciones mentales fue una constante en la investigación educativa de la década siguiente.

El curso de Psicología, en el que James Baldwin abordó la relación entre el individuo y la sociedad,³⁶ no fue muy popular entre sus alumnos, que en su mayoría no dominaban el

³¹ James M. Baldwin, *Handbook of Psychology. Senses and Intellect*. vol 1., New York, Holt & Company, 1889, p. iii-iv.

³² Robert Thomson, *The Pelican History of Psychology*, Harmondsworth, 1968, pp. 125-132.

³³ Baldwin fundó las escuelas de psicología de las universidades de Toronto y Princeton y reorganizó el laboratorio de psicología de la Universidad de John Hopkins. Robert Thomson, *op. cit.*, p. 140.

³⁴ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, *op. cit.*, p. 17-18.

³⁵ AHUNAM, FENAE, cartel anunciando el curso de Psicología, 8 de octubre de 1910.

inglés ni el francés.³⁶ A Baldwin en lo personal este trabajo docente le fue de gran utilidad, pues según él mismo lo reconoció, sus notas de curso fueron el antecedente inmediato de su libro *The Individual and Society or Psychology and Sociology*.³⁷ Aquí Baldwin sostiene que los aspectos mental y moral de los seres humanos son el campo específico de la psicología social, nueva disciplina que se ocupa de los aspectos sociales de la vida subjetiva. También el autor establece su diferencia con las concepciones materialistas tan favorecidas por el pensamiento positivista, cuando afirma que la sociedad no puede explicarse por "ninguna analogía sacada de otra esfera de hechos, ni biológica, ni química, ni física".³⁸ Citada con gran frecuencia en los años veinte, la frase se convirtió en una especie de emblema del antipositivismo en el terreno de la psicología.³⁹

Por su parte, el profesor Carlos Reiche dio clases de Botánica y una serie de conferencias sobre Teoría de la evolución -en las que sostuvo una postura organicista al ocuparse del "fundamento de la moral"⁴⁰-, a la vez que se desempeñó como jefe de la sección de botánica en el Instituto Médico Nacional.⁴¹ Su obra es menos conocida a pesar de que él permaneció más tiempo en el país que Boas y Baldwin; de los tres fue el único que dio

³⁶ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-23, Informe de Porfirio Parra, 20 de febrero de 1911.

³⁷ James M. Baldwin *The Individual and Society or Psychology and Sociology* Boston, Gorhan Press, 1911.

³⁸ *Ibidem*, p. IV.

³⁹ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias*, op. cit., p. 56-57.

⁴⁰ AHUNAM, FENAE, Programa de teoría de la evolución, manuscrito, s/f.

⁴¹ AHUNAM, FENAE, 7/134/3835-45, informe del director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra, 23 de octubre de 1911 y 7/138/3881 y carta del director de la Escuela Nacional de Altos Estudios al rector de la Universidad Nacional, 11 de mayo de 1912.

clases en el tercer periodo escolar de Altos Estudios,⁴² y aún después, a pesar de los crecientes desórdenes revolucionarios.

En el tercer periodo escolar (iniciado a principios de 1912) la planta de profesores fue más modesta. Con excepción de Reiche, no incluyó a personalidades intelectuales reconocidas internacionalmente; sin embargo, se mantuvo el perfil de Altos Estudios como una institución docente especializada. Impartidos en castellano, los cursos de literatura francesa, inglés, matemáticas superiores -a cargo del ingeniero Sotero Prieto- y el "curso libre"⁴³ de "Introducción a los Estudios Filosóficos" que ofreció el joven Antonio Caso atrajeron a Altos Estudios una población estudiantil más numerosa.

Con Caso, la vertiente filosófica de la crítica al positivismo por fin ocupó en Altos Estudios el lugar previsto años atrás por Justo Sierra, que para este momento ya estaba exiliado. La cátedra de Caso -entrada victoriosa de la filosofía a la universidad, la llamó *Hernández Ureña*⁴⁴- llevaba a los hechos lo anunciado por el Secretario de Instrucción Pública en 1911: la "Historia de la filosofía empezando por las doctrinas modernas y de los sistemas nuevos o renovados desde la aparición del positivismo hasta nuestros días, hasta los días de Bergson y William James".⁴⁵

Este curso, "Estética precedida por nociones de filosofía", fue una suerte de continuación de las conferencias que Caso dictó

⁴² A partir de 1912 los esfuerzos de Franz Boas en México se concentraron en la Escuela Internacional de Arqueología.

⁴³ Según la Ley Constitutiva, los profesores "libres" se atenderían a disposiciones especiales y no recibirían un salario sino que podrían "exigir de sus alumnos los emolumentos que juzguen debidos" (Art. 8 y 9), *La Universidad Nacional...*, op. cit., p. 11.

⁴⁴ Pedro Hernández Ureña, "La cultura de las humanidades", en Pedro Hernández Ureña, op. cit., p. 158. "La libre investigación filosófica, la discusión de los problemas metafísicos, escribió el dominicano, hizo entrada de victoria a la universidad".

⁴⁵ Justo Sierra, "Discurso de inauguración de la Universidad Nacional", en *La Universidad Nacional de México, 1910*, op. cit. p. 130.

en la fundación del Ateneo de la Juventud (1909) y de sus clases en la Escuela Nacional Preparatoria.⁴⁶ Fue también el inicio de proyecto humanista académico de Altos Estudios que despegó en la segunda mitad de 1912 con los nombramientos de Alfonso Pruneda como director y de Alfonso Reyes como secretario. La muerte de Alfonso Parra, acaecida a mediados de ese año, facilitó el acceso de la nueva y vigorosa generación de la tambaleante Altos Estudios.

4.3. Pioneros anhelos de cultura

Al no otorgarse títulos ni diplomas de ningún tipo, puede suponerse que el deseo de crecimiento intelectual y de superación profesional eran los móviles principales de quienes asistían a Altos Estudios. "Era una época en la que sólo un anhelo de cultura nos llevaba a las aulas",⁴⁷ recordaría la maestra Luz Vera expresando el sentir de las veinte o treinta alumnas que tomaron clases de antropología, psicosociología, lingüística y botánica en los tres primeros periodos escolares. Originalmente se inscribieron setenta alumnas, pero sólo veinte o treinta se presentaban a clases. La asistencia estudiantil efectiva, tanto de hombres como de mujeres, estaba muy por debajo de la inscripción.⁴⁸

Entre las alumnas de este primer periodo de Altos Estudios se encontraban las médicas Columba Rivera y Antonia Ursúa, ambas integrantes de la vanguardia intelectual que entre 1904 y 1906 había editado *La mujer mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución, progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana*. También estaba Eulalia Guzmán, entonces dedicada a la enseñanza primaria, quien reconocía la influencia decisiva de Dolores Correa Zapata en su deseo de profundizar sus

⁴⁶ Enrique Krauze, "Antonio Caso: el filósofo como héroe", *Revista de la Universidad de México*, septiembre de 1983, num. 29, pp. 2-4.

⁴⁷ AFyL, exp. 102, Luz Vera, carta al director de la Facultad [1928].

⁴⁸ Véase el Cuadro B, Población estudiantil por sexo, 1910-1929.

conocimientos y en su posterior participación revolucionaria.⁴⁹ Correa Zapata hizo muchos esfuerzos por desarrollar el gusto por el estudio entre sus alumnas de la Escuela Normal y a través de las páginas de *La mujer mexicana*. Fruto de sus afanes fue que en 1910 hubo mujeres con suficiente arrojo para desafiar el fantasma de la masculinización y las ideas sobre la inferioridad mental femenina que acudieron a tomar clases con Franz Boas, James Baldwin y Carlos Reiche.

Las doctoras Ursúa y Rivera se inscribieron respectivamente a los cursos de Antropometría del crecimiento y de Biometría que impartió Boas. La comprensión del curso de Antropometría,⁵⁰ dirigido a los médicos de la Inspección Escolar, acaso fue más fácil para doctora Rivera que para sus colegas porque ella tenía conocimientos de inglés y de la práctica antropométrica norteamericana.⁵¹ En 1904 la Subsecretaría de Instrucción Pública la comisionó para estudiar el funcionamiento de los departamentos de antropometría de diversas escuelas de los Estados Unidos y, a su llegada, asesoró la creación de la Inspección Médica de la Escuela Normal de Maestras y se encargó de la compra de los primeros aparatos antropométricos.⁵²

Al curso de Antropología acudieron Eulalia Guzmán (quien en esos años trabajaba en escuela primaria además de hacer propaganda a favor del maderismo)⁵³ y la hoy desconocida Isabel

⁴⁹ Consuelo Colón, *Mujeres en México*, (Prólogo, de Gregorio López y Fuentes), México, Imprenta Gallarda, 1944. p. 133.

⁵⁰ AHUNAM, FENAE, 7/135/3823-23, Informe de Porfirio Parra, 20 de febrero de 1911. Según este informe, el curso de Antropometría tuvo poco aprovechamiento por la falta de preparación de los alumnos y la falta de unidad en las lecciones.

⁵¹ AHUNAM, FENAE, 7/139/3910-12, carta de director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública, 7 de mayo de 1912.

⁵² Elisa Osorio Bolio de Saldívar, *Educadores del jardín de niños mexicano*, México, edición de la autora, 1980, p. 40.

⁵³ AHSEP, Personal sobresaliente, exp. Eulalia Guzmán.

Ramírez Castañeda,⁵⁴ quien fue becaria de la primera generación (1911) de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas,⁵⁵ gracias al apoyo financiero del gobierno mexicano y de la Universidad de Columbia, las mismas instancias que financiaron la beca que Manuel Gamio recibió en 1912.

Ramírez Castañeda asistió junto con María de la Torre al curso de Lingüística⁵⁶ y la primera también participó en la investigación sobre las características del material arqueológico del Valle de México dirigida por Franz Boas. Los trabajos de Isabel Ramírez Castañeda sobre la cerámica de Culhuacán - distinguió y fechó tres tipos de piezas- y los estudios de varios investigadores más, entre los que destaca la investigación pionera de Gamio en una ladrillera de Tacuba, permitieron a Boas establecer la secuencia cronológica de las civilizaciones mesoamericanas.⁵⁷

Aún cuando Isabel Ramírez Castañeda no se dedicó a la arqueología de manera perdurable, la posibilidad que tuvo de trabajar en el proyecto de Boas sugiere que la arqueología no era un campo particularmente hostil a las mujeres a principios del

⁵⁴ Tal vez sea hermana del maestro Rafael Ramírez Castañeda, conocido principalmente por su labor fundadora en el campo de la educación rural. Nacido en Las Vigas, Veracruz, en 1885, Rafael Ramírez falleció en México, D. F. en 1959.

⁵⁵ La Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas se fundó el 20 de enero de 1911 en la ciudad de México con el apoyo del gobierno de Estados Unidos, de las universidades de Pennsylvania, Harvard, Columbia, la Sociedad Hispánica de América y de los gobiernos francés, prusiano y mexicano. Su primer director fue Eduard Seler, a quien sucedió Franz Boas.

El antecedente inmediato fue la reunión de Boas y Seler, que asistieron a la inauguración de la Universidad Nacional, con Ezequiel Chávez, quien se interesó por apoyar el proyecto de la Escuela Internacional. Véase David Strug, "Manuel Gamio, la Escuela Internacional y el origen de las excavaciones estatigráficas de las Américas", en Manuel Gamio, *Arqueología e indigenismo*, (Introd. y sel. de Eduardo Matos Moctezuma), México, SEP, 1972, (Sepsetentas, 24), pp. 210-221.

⁵⁶ AHUNAM, FENAE, 18/359/10510 Oficio de Profirio Parra, director de la Escuela Nacional de Altos Estudios al secretario de Instrucción Pública, 4 de noviembre de 1910.

⁵⁷ David Strug, *ibidem*.

siglo XX. Años atrás, la norteamericana Zelia Nuttall, autora de una significativa obra, se había desempeñado como investigadora del Museo de Historia, Antropología y Etnología. Por cierto, fue gracias a Nuttall que Manuel Gamio entró en contacto con Boas.⁵⁸

Franz Boas no hacía esfuerzos especiales por estimular el trabajo de sus alumnas, recuerda Margaret Mead, pero tampoco obstaculizaba los empeños intelectuales de las mujeres, según lo sugiere el hecho de que varias de sus discípulas llegaron a ser destacadas antropólogas: la referida Mead, Ruth Benedict, Elsie Clew Parsons, entre otras.⁵⁹ Boas tenía arraigadas ideas igualitaristas y se veía a sí mismo como un hombre moderno y democrático. Habiendo padecido el antisemitismo en carne propia, se oponía por principio a todo tipo de discriminación.

Acaso Carlos Reiche profesaba un igualitarismo parecido al de Franz Boas. Conocemos poco de sus antecedentes personales pero sabemos que el botánico Reiche no mostraba ningún prejuicio hacia sus alumnas; no tuvo ningún empacho, por ejemplo, en informar al director que Antonia Ursúa, médica pionera, y Julia Parodi, se encontraban entre los tres estudiantes más destacados en su curso.⁶⁰

Desde estos años la botánica se perfilaba como una disciplina femenina, al ser la materia que tenía una mayor proporción de mujeres inscritas. En el otro extremo estaba el curso de matemáticas superiores, Teoría de las funciones analíticas, en el que no se inscribió una sola mujer.⁶¹

En el aspecto teórico, el relativismo cultural y la idea de

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ Rosalind Rosenberg, *Beyond Separate Spheres. Intellectual Roots of Modern Feminism*, Yale University Press, 1982, p. 226.

⁶⁰ AHUNAM, FENAE, 7/137/381, carta del director Porfirio Parra al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, 25 de marzo de 1912. El tercer alumno destacado en Botánica fue Enrique Lozano.

⁶¹ Véase Cuadro B, Población estudiantil por sexo, 1910-1929.

Boas sobre la unidad básica de la humanidad ofrecían elementos para criticar, con fundamento científico, las nociones de desigualdad mental innata entre los sexos, de la misma manera que sirvieron para desechar las concepciones sobre la existencia de razas inferiores y superiores.⁶² Manuel Gamio, quien hizo suyas las principales tesis boasianas sobre la cultura -"la cultura es relativa, como todo lo humanamente conocido"⁶³-, reconocía que el sexismo y el racismo estaban estrechamente emparentados y eran igualmente insostenibles a la luz de la investigación antropológica. En *Forjando Patria* (1915) Gamio escribió: "Empíricos frenólogos han indicado, indirectamente, que nuestras mujeres, como descendientes de las indígenas tienen reducida capacidad mental aduciendo que su cerebro pesa más o menos gramos que el de la hotentota o la parisina y su ángulo facial difiere en quién sabe cuanto grados y hasta minutos. Todo eso es palabrería hueca". En seguida el antropólogo reconocía que los hombres hasta hacía poco "habían usurpado el "trust" de la inteligencia para luego concluir que está "suficientemente y novísimamente demostrado que el volumen y el peso cerebral no influyen en la superioridad de las facultades cerebrales".⁶⁴

La postura de Gamio es un indicio de que en círculos culturales, como el de Altos Estudios, la actividad intelectual femenina ganó cierta aceptación al irse derrumbando los postulados positivistas. Conocedor del ambiente universitario norteamericano, Gamio rechazaba la arraigada idea de que el ingreso de mujeres a las profesiones fuera nocivo en sí mismo: "la mujer mexicana, debe decirse muy alto, no pierde su índole femenina al transformarse en mecanógrafa, "médica", "abogada", dentista o dependienta...".

⁶² AHUNAM, FENAE, 18/361/10578, Programa del curso de Antropometría del crecimiento individual, Franz Boas, año escolar de 1912. La unidad 5 se ocupa del desarrollo mental según las razas y el sexo.

⁶³ Manuel Gamio, *Forjando patria*, (Prólogo de Justino Fernández), México, Editorial Porrúa, 1960 (Sepan cuantos, 368), p. 120.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 131.

Las ideas de Gamio sobre las diferencias netre los sexos eran un tanto contradictorias. Por un lado, sostenía una postura igualitarista frente al acceso femenino a las profesiones y, por el otro, coincidía con los viejos comptianos en considerar que la masculinización de las mujeres -de su carácter, hábitos, ideas, aspecto, alma, "y hasta físicamente si estuviese a su alcance conseguirlo"- era el efecto peligroso del feminismo.⁶⁵ Referido a la igualdad intelectual entre los sexos, el relativismo cultural del antropólogo dejaba fuera los aspectos sociales y subjetivos de las diferencias entre hombres y mujeres. Con todo lo innovador que fue su pensamiento social, el indigenista mantuvo una noción de las mujeres semejante en muchos aspectos al ideal femenino decimonónico, que se sustentaba en una concepción organicista de las diferencias entre los sexos: "la mujer femenina -escribe Gamio- [es] fiel observadora de las funciones naturales de su sexo...[y] envuelve todo con las dulces mieles de su gran corazón".⁶⁶

Es notable que, pese a la pervivencia del fantasma de la masculinización, la inscripción femenina en el breve periodo porfiriano de la Escuela Nacional de Altos Estudios, concebida como cenáculo de espíritus selectos, llegara al quince por ciento,⁶⁷ proporción que se duplicó al poco tiempo, cuando los ateneístas se hicieron cargo de la institución.

4.4. Sitio ateneísta

A finales de 1912 Altos Estudios se salvó de sufrir una muerte lenta por inanición, gracias a la labor de los jóvenes Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Alfonso Pruneda, miembros del Ateneo de la Juventud. Meses después, Ezequiel A. Chávez, fundador de la Universidad y antiguo spenceriano⁶⁸ que

⁶⁵ *Ibidem*, p. 128.

⁶⁶ *Ibidem*. p. 130.

⁶⁷ Véase cuadro Población estudiantil por sexo.

⁶⁸ Chávez hizo una traducción resumida de Herbert Spencer, *Síntesis de los principios de moral*, México, 1894, reeditada en 1894 y 1905.

para esta fecha compartía las críticas de las filosofías vitalista e intuicionista al positivismo,⁶⁹ ocupó la dirección de la escuela. Chávez encabezó la primera reestructuración administrativa de la dependencia lo que le permitió adaptarla a los nuevos vientos intelectuales que se habían vuelto dominantes en Altos Estudios gracias a la cátedra pionera de Antonio Caso y a los esfuerzos de la breve gestión de Alfonso Pruneda y de Alfonso Reyes como director y secretario.

El antiguo subsecretario de Instrucción Pública también enfrentó con éxito las presiones para suprimir las asignaciones presupuestales de Altos Estudios y de la Universidad. Pedro Henríquez Ureña le reconocía el mérito de haber "defendido a las instituciones de alta cultura" del desdén con que las veían los revolucionarios.⁷⁰

Chávez fue nombrado director de Altos Estudios por primera vez a principios de marzo de 1913, pocos días después del cuartelazo que llevó a Victoriano Huerta al poder. Durante los seis meses de su gestión (terminó en septiembre de ese año, cuando Chávez pasó a ser rector de la Universidad Nacional al llegar Nemesio García Naranjo a la Secretaría de Instrucción Pública) se dotó a Altos Estudios de la estructura organizativa que antes no había tenido. Gracias a los esfuerzos de Honorato Bolaños (quien sustituyó a Alfonso Reyes en el cargo de secretario) se pusieron a funcionar dos de las secciones previstas -Literatura y Estudios Físicoquímicos⁷¹- y se estableció un plan de estudios razonado que conducía a la obtención de certificados de profesor en las áreas de Lengua y

⁶⁹ Pedro Henríquez Ureña escribió a Alfonso Reyes el 29 de octubre de 1913: "Chávez ya no es positivista y ha inspirado su programa de moral de 1913 (Preparatoria) en Eucken y Paulsen, ya suprimió a Spencer". Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *Correspondencia. 1907-1914*, Edición de José Luis Martínez, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, (Biblioteca Americana), p. 230.

⁷⁰ Palabras de Pedro Henríquez Ureña en Libro autógrafa de los profesores y alumnos de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México al Dr. Ezequiel A. Chávez, noviembre de 1913, AHUNAM, FEACH.

⁷¹ El 26 y 28 de marzo, respectivamente.

Literatura Hispánicas y de Ciencias Fisicoquímicas, y de peritos capaces de dirigir exploraciones fisicoquímicas." Aunque no se llegaron a expedir los certificados establecidos, la sistematización de los cursos fue un avance innegable con respecto a la desorganización de la etapa anterior. La renovación académica ejecutada por Chávez pudo ser tan fructífera porque se benefició del trabajo que efectuaron Alfonso Pruneda y Alfonso Reyes durante los meses en que respectivamente ocuparon la dirección y la secretaría de la escuela.⁷²

Los pilares intelectuales de la reforma humanista de Altos Estudios fueron los integrantes del Ateneo que, dispuestos a colaborar con Ezequiel A. Chávez, encontraron aquí un espacio institucional propicio para continuar de manera sistemática y con mayor profundidad la labor de enseñanza iniciada en la Sociedad de Conferencias. En el año escolar de 1913, cuando Chávez ya era director, los cursos de la Sección de Lengua y Literatura -"el primer centro de enseñanza de humanidades del país"-⁷⁴ estuvieron a cargo de los jóvenes del Ateneo que pusieron a la Escuela de Altos Estudios bajo "sitio",⁷⁵ para usar la expresión bélica de Alfonso Reyes. El propio Reyes impartió "Lengua y literatura castellanas"; Pedro Henríquez Ureña enseñó "Literatura inglesa y angloamericana"; Antonio Caso dio "Estética precedida de nociones de filosofía general"; Mariano Silva y Aceves dictó "Lengua y literatura latinas", y Jesús T. Acevedo impartió "Historia del arte", con la colaboración de Carlos Lazo y Federico Mariscal.

⁷² AHUNAM, FENAE 8/158/ 4368 a 4372 Informe de Honorato Bolaños, [Secretario de la ENAE]. [1913].

⁷³ El nombramiento de Reyes como secretario del plantel, el 24 de agosto de 1912, antecedió en un mes al de Pruneda como director. Ambos concluyeron su gestión en marzo de 1913, al nombrarse director a Ezequiel A. Chávez y secretario a Honorato Bolaños. Al parecer, Reyes impartió el curso aún después de dejar la secretaría y hasta el momento en que se fue de México a París, donde ocupó su primer cargo diplomático.

⁷⁴ AHUNAM, FENAE, 8/158/4368-4372, Informe de Honorato Bolaños al rector de la Universidad Nacional [1913].

⁷⁵ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 212.

Imbuidos de un entusiasmo juvenil -en 1913 ninguno pasaba los treinta y cinco años- y con la convicción de que la renovación de la cultura nacional que como grupo pretendían emprender requería de actos de "heroísmo intelectual", los ateneístas fueron maestros entregados y apasionados, dispuestos a trabajar sin percibir remuneración económica⁶. Henríquez Ureña siempre reconoció que la compensación a los esfuerzos de los ateneístas en Altos Estudios radicó en la inmejorable oportunidad de crecimiento personal y académico que ahí tuvieron al integrarse, desde muy jóvenes, al profesorado universitario. En el mismo sentido se expresa Alvaro Matute, al subrayar que el beneficio fue mutuo entre la moribunda Escuela Nacional de Altos Estudios y los jóvenes intelectuales de principios de siglo.⁷

Construido a través de las conferencias que impartieron desde casi cinco años antes, el prestigio de los ateneístas contribuyó a que la población estudiantil de Altos Estudios creciera en forma significativa a partir de 1913. También fue decisivo el carácter pedagógico que Chávez le imprimió a la institución. En ese periodo escolar la inscripción aumentó en más del cincuenta por ciento y el año siguiente creció aún más.⁸ El curso con mayor número de alumnos fue "Ciencia y arte de la educación" a cargo de Ezequiel A. Chávez y con carácter obligatorio para todos los alumnos que aspiraran a obtener el correspondiente certificado de profesor. También el curso de Lengua y literatura -a cargo de Alfonso Reyes y luego de Luis G. Urbina- registró una inscripción elevada, pero sin lugar a dudas el maestro más popular fue Antonio Caso. Aunque Henríquez Ureña

⁶ Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades", *op. cit.*, p. 161. En estos años no recibieron salario ni los profesores regulares ni los "libres".

⁷ Alvaro Matute, "Pedro Henríquez Ureña y la Universidad de México", en Alvaro Matute, *La Revolución Mexicana: actores, escenarios y acciones (Vida cultural y política, 1901-1929)* México, INEHRM, 1993, p. 77.

⁸ En 1913 hubo 442 alumnos inscritos y en 1914 fueron 444. AHUNAM, FENAE 8/158/4368 a 4372, Informe al rector de Honorato Bolaños, [Secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 1913].

en 1909 tenía dudas sobre la consistencia intelectual de Caso - "el flujo verbal desvirtúa las ideas o las engendra falsas"⁷⁹-, su oratoria electrizaba a su auditorio. Seducidos por la brillantez de sus exposiciones, los alumnos se convertían en verdaderos discípulos del excéntrico maestro. Más de treinta años después de tomar clases con Caso, la maestra Luz Vera confesaba desbordarse de entusiasmo al hacer "referencia a la figura del maestro".⁸⁰

Mientras preparaba *La existencia como economía y como caridad* (1916), obra que contiene en germen todo su sistema filosófico,⁸¹ en el aula Caso desmontaba, pieza por pieza, las anquilosadas nociones fijas del pensamiento positivista; sostenía que la intuición era una vía legítima de conocimiento para aproximarse a realidades vitales interiores; exponía el pensamiento de los griegos y de autores modernos que hacían vibrar a los estudiantes, como Federico Nietzsche, Henri Bergson, Emile Boutroux. Una alumna de Antonio Caso, la profesora Concha Álvarez, recordaba con viva emoción la expresividad facial del maestro y la formación vitalista que recibió cuanto tenía veinte años de edad y estudiaba simultáneamente en Altos Estudios y en la Escuela Normal de Maestras. "Caso explicaba cómo, el siglo XX, desde los orígenes, ha retirado ya la confianza en las razones y las doctrinas. Había que destronar la razón. La realidad es irracional. Proclamemos la bancarrota de la ciencia [...] Un férvido sentimiento de aventura conmovía las almas", escribía en sus memorias la sexagenaria maestra retirada.⁸² Otra alumna, su discípula Palma Guillén, no sólo atesoró los recuerdos de su

⁷⁹ Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 4.

⁸⁰ Luz Vera, "Datos biográficos sobre el maestro Antonio Caso" *Ideas. Revista de las mujeres de América* II: 21, abril 1946, p. 7.

⁸¹ Una breve aproximación analítica al pensamiento de Antonio Caso puede hallarse en Fernando Salmerón, "Prólogo" a *Obras completas. Ensayos, doctrinas, discursos*, vol. IV, México, UNAM, 1971, pp. VII-XXXII.

⁸² Concha Álvarez, *Así pasó la vida*, Editorial Porrúa, México, 1962, p. 165.

maestro sino las notas de clase: en los años setenta le mostró a Enrique Krauze setenta cuadernillos de apuntes escritos en letra minúscula.⁸³

Con un menor número de alumnos que la Sección de Lengua y Literatura, la Sección de Estudios Fisicoquímicos tuvo siete profesores: Valentín Gama, Joaquín Gallo, Salvador Altamirano, Alfonso Castelló, Adolfo P. Castañares, Ricardo Caturegli y José Aguilera, ninguno de los cuales perteneció al Ateneo. Y sin estar adscrito a ninguna sección, continuó impartándose el curso de Botánica del doctor Carlos Reiche.⁸⁴

Al año siguiente el total de materias se aumentó de catorce a veintidos y se mantuvo el esquema básico de las dos secciones.⁸⁵ Una innovación significativa fue que el curso de Ciencia y arte de la educación, impartido por Ezequiel A. Chávez, se volvió obligatorio para todos los alumnos de la escuela. Al igual que en la Sorbona, este curso fue "un centro de unificación" y "un núcleo sintético de la enseñanza", destaca Henríquez Ureña, que tal vez por agradecimiento no solía empuñar sus armas críticas contra la debilidad intelectual de Chávez.⁸⁶

En ese mismo año de 1914 también se estableció la materia de Metodología especial (de *kindergarten*), a cargo de la profesora Carmen Ramos del Río. Con un énfasis en aspectos técnicos de la pedagogía, el curso de *kindergarten*, al que asistían educadoras en ejercicio, con y sin título de normalistas, era quizá el que menos se ajustaba al proyecto de Altos Estudios como una institución humanística y científica de nivel superior. Sin embargo, éste fue uno de los más concurridos;

⁸³ Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 6.

⁸⁴ Impartieron respectivamente las materias de: Mecánica y óptica (dos cursos), Electricidad (curso teórico), Electricidad (curso práctico), Química inorgánica (curso teórico), Química inorgánica (curso práctico), y Geografía física y geología de México, AHUNAM, FENAE, 8/158/4368 a 4372, Informe de Honorato Bolaños al rector de la Universidad [1913].

⁸⁵ Véase cuadro Cursos.

⁸⁶ Pedro Henríquez Ureña, "La cultura en las humanidades", *op. cit.*, p. 159.

en 1926 el grupo se dividió en dos debido al exceso de alumnas.⁸⁷

Al establecerse en 1913 que el propósito central de Altos Estudios era formar "profesores idóneos para las escuelas universitarias, preparatoria y normales de la república",⁸⁸ la escuela estaba respondiendo al reclamo de falta de utilidad social que con tanta fuerza se le imputó. La Escuela Altos Estudios, sostenía Pedro Henríquez Ureña, debe formar "hombres conocedores en las materias que enseña en número suficiente para las graves necesidades de cultura del país".⁸⁹ Crítico del diletantismo, Henríquez Ureña pensaba que si se mantenía el rigor en la formación de profesores, Altos Estudios podía tener un compromiso social, sin necesidad de abandonar la seriedad intelectual. Aunque no todos los profesores de la escuela trabajaban con el mismo rigor que el mentor dominicano, puede decirse que en la etapa del "sitio" ateneísta de Altos Estudios en el terreno de la formación de profesores, el proyecto académico alcanzó un grado elevado de coherencia a pesar de que no llegaron a expedirse ningún tipo de certificados o títulos.

Muchos de los asistentes a Altos Estudios en estos años lo hacían impulsados por un genuino interés en escuchar a los jóvenes que estaban renovando el ambiente intelectual y no por obtener un certificado de profesor. "Conmovía el ver concurrir juntos a aquellas cátedras a ancianos como Laura Méndez de Cuenca, delegado de otra edad poética, y a adolescentes de los últimos barcos [...] Antonio Casto Leal, Manuel Toussaint, Alberto Vásquez del Mercado y Xavier Icaza [...]", escribió Reyes haciendo ver que en esta época Altos Estudios no hacía labor de educación popular sino que interesaba más bien por divulgar conocimientos humanísticos entre un público heterogéneo pero

⁸⁷ AHUNAM, FENAE, 16/337/10020. Informe al rector de la Universidad Nacional, junio de 1926.

⁸⁸ AHUNAM, FENAE, 8/1588/438 a 4372, Informe de Honorato Bolaños [Secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 1913] +.

⁸⁹ Pedro Henríquez Ureña (1913) citado por Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 81.

culto."⁹⁰

La Universidad Popular, creada en diciembre de 1912, en la plenitud de la acción ateneísta, trabajó durante diez años bajo la rectoría de Alfonso Pruneda y Alberto J. Pani.⁹¹ Sin recibir financiamiento gubernamental, la Universidad Popular, "escuadra volante que iba a buscar al pueblo en sus talleres y sus centros",⁹² se dedicó a la divulgación de conocimientos indispensables que no se enseñaban en la primaria.

El énfasis que la formación de profesores tuvo en Altos Estudios en 1913 y 1914 significó un alejamiento del perfil institucional esbozado por Justo Sierra en 1910. Según él, la enseñanza pedagógica era de una naturaleza distinta a la educación universitaria y por tanto debía mantenerse aparte. También en lo relativo a la investigación Altos Estudios se distanció del ideal original, porque los institutos nacionales no mostraron interés en vincularse -y quedar subordinados- a la institución universitaria. En este punto los esfuerzos de Ezequiel A. Chávez no rindieron frutos.⁹³

La Escuela de Altos Estudios de estos años sólo coincidió con el proyecto original en la idea de ser un centro promotor del pensamiento humanístico, y aún en ese punto hubo diferencias. Sierra imaginó que en Altos Estudios la crítica al positivismo se desarrollaría principalmente mediante la enseñanza de la

⁹⁰ Alfonso Reyes, *op. cit.*, p. 213-214.

⁹¹ Sobre la Universidad Popular véase: John Innes, "The Universidad Popular Mexicana", *The Americas*, vol. XXX, num. 1, July, 1973, y Alfonso García Morales, *El Ateneo de México, (1906-1914). Orígenes de la cultura contemporánea*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, 1992, pp. 236-242.

⁹² Alfonso Reyes, *op. cit.*

⁹³ AHUNAM; FENAE, 7/154/3940 a 4040 y 4573 a 4589 Informes enviados a la dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios por los institutos Médico, Patológico, Bacteriológico, Museo de Historia Natural, Museo de Arqueología Etnología e Historia, Inspección General de Monumentos Arqueológicos (1913-1914). 8/154/4573 a 4589 Solicitud del Director de Altos Estudios para que envíen su informe mensual. Sólo respondieron el Instituto Geológico y el Museo de Historia Natural.

filosofía."⁹⁴ Esta perspectiva animaba los cursos de Antonio Caso, pero no correspondía al perfil global de Altos Estudios, que contemplaba el cultivo de diversas disciplinas pues su fin era el de formar "verdaderos humanistas", poseedores de una amplia cultura literaria, filosófica e histórica, conocedores de "las formas verdaderas de la civilización tal como se ha ido revelando en las obras de arte de todos los pueblos y de todos los tiempos".⁹⁵

El proyecto ateneísta de Altos Estudios iniciado por Pruneda, concretado por Chávez y continuado por Antonio Caso, que a fines de 1914⁹⁶ sustituyó a Ezequiel A. Chávez en la dirección de la escuela, hizo posible que Altos Estudios subsistiera en medio de la impopularidad y de la falta de recursos que se resintió de manera especial en la Sección de Estudios Fisicoquímicos.⁹⁷

4.5. *Kinder* universitario

Durante la etapa de influencia ateneísta por primera vez hubo mujeres en el profesorado de Altos Estudios. En 1914 Carmen Ramos del Río inició el curso de Metodología especial (de *kindergarden*), y Jenny Bonnazo enseñó un curso libre de lengua italiana.⁹⁸ Las actividades académicas de la señorita Ramos alcanzaron una relevancia singular en Altos Estudios en tanto la institución dio un creciente énfasis a la formación docente a partir de 1914.

Titulada en la Normal de la Ciudad de México en 1900, la

⁹⁴ En el discurso de inauguración de la Universidad Justo Sierra habla de una sección de filosofía, cuando que la ley constitutiva establecía una sección de humanidades.

⁹⁵ AHUNAM, FENAE, 7/142/4046-4060, Informe Escuela Nacional de Altos Estudios, septiembre de 1913.

⁹⁶ Antonio Caso fue director de Altos Estudios entre diciembre de 1913 y septiembre de 1914.

⁹⁷ Estos cursos necesitaban instalaciones especiales que no existían en los salones de clases utilizados por Altos Estudios, AHUNAM, FENAE, 8/151/4378-4380.

⁹⁸ AHUNAM, FENAE, 8/154/4573-4589.

profesora Ramos fue parte de la primera generación de educadoras, también llamadas *kindergardeners*, que recibieron formación especializada de Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda y obtuvieron un certificado de aptitud en educación de párvulos para de inmediato hacerse responsables de los primeros jardines de niños establecidos en la capital.⁹⁹ Nacida en Tlalpan, D. F. en el año de 1879, Carmen Ramos del Río fundó en 1905 el *kinder* "Herbert Spencer", establecimiento que, para su orgullo profesional, fue seleccionado para ser visitado por el presidente Porfirio Díaz durante las fiestas del Centenario.¹⁰⁰ Por cierto, el niño Salvador Novo tuvo su primera experiencia escolar y su debut escénico como alumno del "Herbert Spencer" en la misma época en que Carmen Ramos estaba al frente de este *kinder*.¹⁰¹

Como directora, la maestra Ramos trataba de evitar "la rutina sistemática y cansada de ejercicios".¹⁰² En la Navidad de 1911, organizó una función de cinematógrafo, actividad a la que en ese entonces casi nadie atribuía un valor cultural, ni mucho menos educativo. Con la asistencia de los párvulos del "Herbert Spencer" y de ancianos necesitados del barrio, la proyección le costó a la profesora Ramos una llamada de atención del secretario de Instrucción Pública, Miguel Díaz Lombardo, recientemente designado por el presidente Madero. Airosa, Ramos defendió la organización de la festividad escolar navideña con argumentos

⁹⁹ Rosaura Zapata, *La educación preescolar en México*, México, s.e., 1951, p. 51.

¹⁰⁰ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos. Este hecho se destaca como una distinción especial en la hoja de servicios que Carmen Ramos llenó con su puño y letra en el año de 1917, cuando los ánimos antiporfiristas eran de lo más exaltados.

¹⁰¹ Novo participó en un festival escolar del "Herbert Spencer" escenificado en el Teatro Abreu en 1908 ante el secretario de Instrucción Pública. Cfr. Cronología elaborada por Antonio Saborit en Salvador Novo, *La vida en México en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas*, (Compilación y nota preliminar de José Emilio Pacheco), México, INAH-Conaculta, 1994, (Memorias mexicanas), p. 719.

¹⁰² AHSEP, Col. Personal Sobresaliente, c. 34, exp. Carmen Ramos del Río. Carta al Secretario de Instrucción Pública, 26 de diciembre de 1911.

pedagógicos diversos: la autorización para la función de cine, recalca, provino de "el programa y los métodos aquí utilizados".¹⁰³ Significativamente, logró mantenerse como directora del kinder "Herbert Spencer" hasta el año de 1914.

Al año siguiente fue invitada a dar un curso de su especialidad en la Normal Superior, donde recién había ingresado como profesora de la materia de Economía doméstica. Si en Altos Estudios Ramos del Río trabajó durante más de una década, en la Normal Superior la profesora no hizo huesos viejos. Conocida por "su carácter de rebeldía y descontento" -según la describió muchos años después su colega Luz María Serradell¹⁰⁴-, Carmen Ramos renunció a la Normal después de impartir, durante un solo periodo escolar, el curso de *kindergarden*, porque consideró que era "inadecuado el plan de estudios, el horario y la preparación de las alumnas". Tampoco se acomodaba en la enseñanza primaria porque en estas escuelas tenía que ajustarse a planes de estudios establecidos y no podía "tener la libertad respecto a métodos de enseñanza".¹⁰⁵ En Altos Estudios, en cambio, Carmen Ramos tuvo posibilidades de profundizar sus inquietudes pedagógicas. En la cátedra no se ceñía a los temas tradicionales de la metodología de *kindergarden* sino que abordaba aquellos aspectos de la enseñanza de párvulos que la apasionaban, señaladamente la literatura infantil.¹⁰⁶ Ante sus alumnas de Altos Estudios, Ramos formulaba sus ideas sobre las posibilidades formativas de los relatos infantiles: "el cuento es un poderoso medio educativo que, exitando la vida interna del niño, prepara su voluntad...", escribió en el prólogo a la recopilación *Una docena de cuentos*

¹⁰³ *Ibidem.*

¹⁰⁴ AHSEP, Col. Personal sobresaliente, c. 34, exp. Carmen Ramos, oficio de Rosaura Zapata al Jefe de sector de Jardín de Niños en el que se transcribe una carta de Luz María Serradell, 16 de julio de 1931.

¹⁰⁵ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos, Hoja de servicios, 1917.

¹⁰⁶ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos, Programa para el curso sintético de Metodología de *Kindergarden*, marzo 1921 y Temas de examen para primer año del citado curso.

dedicados a las madres y a los niños mexicanos (1923),¹⁰⁷ primer fruto editorial de su interés por la narrativa pedagógica. Más adelante, a mediados de los años veinte la maestra Ramos trabajó en la adecuación de pruebas mentales infantiles a las condiciones sociales y culturales del país, proyecto que se desarrolló en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional.

4.6. Un gentío de mujeres

El mayor crecimiento de la población estudiantil femenina ocurrió al establecerse el "sitio" de Altos Estudios a manos de los jóvenes del Ateneo. Concentradas en la Sección de Humanidades, las mujeres llegaron a ser el 27 por ciento del alumnado en 1913, cuando en el periodo porfiriano habían representado el 13.7 por ciento en promedio.¹⁰⁸ Tal aumento de la presencia femenina en Altos Estudios está ligado a su nuevo perfil como institución dedicada prioritariamente a la formación de profesores.

Al convertirse en una escuela magisterial de nivel superior, Altos Estudios se constituyó en un espacio académico al que espontáneamente accedían las egresadas de las escuelas normales con deseos de hacer una carrera en la Universidad sin tener que cursar los estudios preparatorianos, que eran requisito para ingresar a las escuelas de Medicina y Jurisprudencia. Por el otro lado, la feminización de Altos Estudios en estos años fue posible porque los ateneístas solían aceptar de buena gana a las mujeres como discípulas y llegaron a reconocerlas como colegas académicas. No obstante, ninguno de ellos se distinguió como defensor beligerante de la igualdad entre los sexos.

En el Ateneo sólo hubo dos mujeres: la pianista y crítica musical Alba Herrera y Ogazón,¹⁰⁹ que a partir de 1908 amenizó las

¹⁰⁷ Carmen Ramos (ed. y prólog.) *Una docena de cuentos dedicados a las madres y a los niños mexicanos*, México, Editorial Cultura, 1923, p. 10-20.

¹⁰⁸ Ver el cuadro "Población estudiantil por sexo", en el Apéndice 1.

¹⁰⁹ Nacida en 1885, fue discípula de Carlos J. Meneses y escribió *El arte musical en México* (1917) y *Punto de vista. Ensayos de crítica* (1921). Falleció en 1931.

veladas literarias cuando pocos concertistas estaban dispuestos a tomar una postura crítica frente a los gustos musicales dominantes, y María Enriqueta Camarillo de Pereyra, maestra de piano y colaboradora a principios siglo de la *Revista Azul* y de *La mujer moderna*, quien llegó a ser una prolífica y renombrada escritora.¹¹⁰ Longeva (murió en 1968 a los noventa y seis años de edad), María Enriqueta se destaca como autora de poesía sentimental y narrativa de intención moralizante dentro del catolicismo, y es considerada la primera escritora mexicana de oficio.¹¹¹ Nacida en 1872 en Coatepec, Veracruz, en los años de auge del Ateneo Camarillo de Pereyra estaba preparando la serie de libros de lecturas *Rosas de la infancia* (1914), que es quizá, el texto escolar más leído de la primera mitad del siglo veinte. Pedro Henríquez Ureña le reconocía a la veracruzana la pertenencia al grupo ateneísta a pesar de que tenía una baja opinión de su valía intelectual -"espíritu vulgar [...] que ha aprendido a versificar"¹¹²- y de que su nombre no aparece consignado en las escrituras de la asociación.¹¹³ Hija de Dolores

¹¹⁰ Casada con el historiador Carlos Pereyra, María Enriqueta salió de México en 1913 cuando su marido fue nombrado representante diplomático en Bélgica por el gobierno de Victoriano Huerta. Al triunfo del constitucionalismo ambos se establecieron en Suiza, posteriormente se trasladaron a España, donde María Enriqueta residió hasta seis años después la muerte de Pereyra. En 1947 la escritora regresó a México. Véase María Rosa Fiscal, "Reencuentro con María Enriqueta", en Ana Rosa Domenella y Nora Pasternac, *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 181-225.

¹¹¹ Martha Robles, *La sombra fugitiva. Escritoras en la cultura nacional*, México, UNAM, 1985, vol. 1. p. 106.

¹¹² Carta de Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 31 de enero de 1908, en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.* p. 78. "...Muy amables; Carlos I muy inteligente. No así María Enriqueta: es un espíritu vulgar; pero eso sí, sin ninguna afectación ni afán de imponerse. Es una "mujer común y corriente" que ha aprendido a versificar y dice hábilmente, en versos sencillos, cosas delicadas que sienten otras muchas mujeres [...] que no saben hacer versos. Pero no es una literata ni lo finge".

¹¹³ Alvaro Matute, "El Ateneo de la Juventud: grupo, asociación civil, generación", en Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 54 y 66.

Roa Bárcena de Camarillo, también escritora e integrante de la redacción de *La mujer moderna*,¹¹⁴ María Enriqueta también formó parte del equipo editorial de la revista pero nunca expresó ideas igualitaristas sobre las relaciones entre los sexos; por el contrario, sostuvo un ideal femenino doméstico de subordinación y fue radical en la exaltación de las diferencias subjetivas y sociales entre los sexos.¹¹⁵

El Ateneo no excluía formalmente a las mujeres, pero las reuniones, celebradas por las noches en casas particulares y la camaradería un tanto bohemia entre sus integrantes, jóvenes estudiantes de Jurisprudencia, correspondían a formas de sociabilidad masculina en las que no había sitio para la presencia femenina. En cambio, las conferencias públicas del Ateneo generaron un ambiente de tertulia cultural en el que las mujeres eran bienvenidas. En la última serie de conferencias, efectuadas a fines de 1913 en la Librería Biblos, propiedad de Francisco Gamoneda, hubo una nutrida concurrencia femenina -"un gentío, especialmente de mujeres"-, según consignó Henríquez Ureña sin mostrar al respecto ninguna animadversión o actitud ambigua.¹¹⁶ Henríquez Ureña también anotó que en una velada para los maestros organizada por los alumnos de Altos Estudios, Antonio Caso expresó su reconocimiento a la intervención de la maestra Genoveva Cortés.¹¹⁷ Pionera en la Escuela Normal de Jalapa en los

¹¹⁴ María Enriqueta formó parte del equipo redactor de la revista desde el primer número (enero de 1904), y su madre desde el segundo. A principios de los ochocientos ochenta Roa Bárcena de Camarillo escribió un pequeño libro, *A mi pequeña y adorada hijita María Enriqueta*, Editorial "Mi mundo", s.f.

¹¹⁵ Según puede apreciarse en María Enriqueta, "Prólogo" [1927] a Pbro. José Cantú Corro, *La mujer mexicana a través de los siglos*, Prólogo de María Enriqueta y Opinión del Lic. Nemesio García Naranjo, segunda edición, México, Ediciones Botas, 1946.

¹¹⁶ En cuatro ocasiones se refiere Pedro Henríquez Ureña a la numerosa asistencia femenina a las conferencias en la Librería Biblos y a una velada organizada por alumnos de Altos Estudios. Del 22 y del 29 de noviembre y 7 de diciembre de 1913 en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, pp. 247, 253 y 256.

¹¹⁷ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 29 de noviembre de 1913, *ibidem*, p. 253.

tiempos de Rébsamen, la maestra Cortés ocupó la dirección de la Escuela Normal de Maestras entre 1912 y 1914 gracias a la recomendación de Ezequiel Chávez a Alberto J. Pani,¹¹⁸ que entonces estaba al frente de la Subsecretaría de Instrucción Pública.

Aunque no conocemos la composición por sexo del público que asistía a las actividades de la Sociedad de Conferencias y del Ateneo, por el testimonio de Pedro Henríquez Ureña sabemos que en las conferencias de Biblos fue notablemente mayor la proporción de mujeres que en ocasiones anteriores, hecho que según el propio Henríquez Ureña se debió a que la entrada fue gratuita. Entre las asistentes a dichas reuniones estaban la escritora Laura Méndez de Cuenca, que a los sesenta años de edad era profesora de literatura en la Escuela Normal de Maestras y formaba parte del Consejo Superior de Instrucción Pública;¹¹⁹ la ateneísta Alba Herrera y Ogazón, y numerosas alumnas de Altos Estudios: las maestras de enseñanza primaria Luz Vera y María Luisa Ross, la arqueóloga Isabel Ramírez Castañeda. A las conferencias de Gamoneda también acudieron mujeres en compañía de sus esposos o padres: "la señora de Alfonso Pruneda, Eloísa Abascal de Mariscal (con Federico), las señoras de Herrera (con don Alfonso y don Carlos), Luz Gallegos de García Núñez (con Armando); la señora de Ramos Pedrueza (con Rafael)..."¹²⁰

A diferencia de la generación precedente, los ateneístas no debatieron en torno a la actividad intelectual de las mujeres ni se mostraron particularmente alarmados por el proceso de feminización de Altos Estudios iniciado en 1913. Ni Antonio Caso ni Pedro Henríquez Ureña tenían empacho en reconocer las capacidades de sus alumnas;¹²¹ Alfonso Reyes estableció relaciones

¹¹⁸ Consuelo Colón, *op. cit.*, p. 80,

¹¹⁹ AHSEP, Personal sobresaliente, c. 24, Laura Méndez de Cuenca.

¹²⁰ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 27 de noviembre de 1913, 6 de diciembre de 1913, *op. cit.*, p. 260.

¹²¹ AHUNAM, AP, exp. 820, Pedro Henríquez Ureña, *Universidad y educación*, México, UNAM-Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 40), pp. 139-151.

de genuina amistad con mujeres intelectuales -Gabriela Mistral, por ejemplo.¹²² Más tarde, durante su gestión al frente de la Universidad y de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos incorporó a numerosas maestras a puestos de responsabilidad en la administración educativa. Elena Torres estuvo al frente de los desayunos escolares, Eulalia Guzmán encabezó la campaña alfabetizadora y Palma Guillén viajó a Europa en representación de Vasconcelos.

Los ateneístas convivieron con mujeres intelectuales en el ámbito público; sin embargo, no encontraron entre éstas a sus esposas. La dedicación femenina al estudio en la vida privada no se aceptaba tan fácilmente como en las instituciones educativas. Ni siquiera en el caso de Pedro Henríquez Ureña, quien reconocía la influencia de su madre, Salomé Ureña, connotada poeta dominicana, en su formación literaria, y refiriéndose a Leonor Feliz, figura predominante en tertulias literarias y filosóficas celebradas hacia 1900 en Santo Domingo, se jactaba de "haber tratado siempre con mujeres de excepción".¹²³ Aunque Henríquez Ureña admiraba los complejos personajes dramáticos femeninos de Ibsen y compartía la crítica del dramaturgo noruego a las desventajas del encierro doméstico femenino, al dominicano le inquietaba que su hermana menor, Camila Henríquez Ureña, estuviera entregada de lleno a sus estudios universitarios. Pedro reconocía en Camila su propio apasionamiento por la vida intelectual y aún aceptaba que la joven fuera "el mayor talento literario de la familia", pero al mismo tiempo deseaba que Camila "se decepcionara de la deplorable Escuela de Letras y prefiriera hacer otra vida que no fuera la del estudio..."¹²⁴

Aunque en menor medida que en la Europa decimonónica, las

¹²² Al respecto véase: Luis Vargas Saavedra, *Tan de usted. Epistolario de Gabriela Mistral con Alfonso Reyes*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1991.

¹²³ Alfonso García Morales, *op. cit.*, p. 81.

¹²⁴ Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 30 de junio de 1911, 17 de junio de 1914, y 13 de septiembre de 1914 en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, pp. 135, 346 y 472.

imágenes dramáticas de Ibsen¹²⁵ -autor de *Casa de muñecas* (1879), *Espectros* (1881) y *Hedda Gabler* (1890)- contribuyeron a la redefinición cultural del lugar social de las mujeres en la generación del Ateneo.¹²⁶ A su vez, la crítica al determinismo biológico positivista y algunos conceptos del pensamiento intuicionista y vitalista suavizaron el rechazo a la actividad intelectual de las mujeres. Tradicionalmente asociadas a lo femenino, la espiritualidad y la intuición, adquirieron una nueva legitimidad en la filosofía a la luz del énfasis en los aspectos irracionales de la subjetividad de los seres humanos.

Como profesor de Ciencia y Arte de la Educación -uno de los cursos con un mayor porcentaje de mujeres-, Ezequiel Chávez, que nunca fue un igualitarista radical, estimuló en Altos Estudios la educación intelectual femenina como lo había hecho desde los tiempos en que se desempeñaba como subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Chávez veía la enseñanza como una relación fundamentalmente espiritual entre el maestro y sus estudiantes de uno y otro sexo. Así lo expresó un grupo de sus alumnas que, por cierto, se identificaba con el catolicismo del profesor: "La influencia del educador que supone la comunicación íntima entre las almas del maestro y sus discípulos, la relación personal de cariño, de constante trato, de amor a un ideal de

¹²⁵ Charles R. Lyons, *Hedda Gabler. Gender, Role and World*, Boston, Twayne Publishers, 1991, p.4.

¹²⁶ Ibsen interesaba a los jóvenes intelectuales de principios de siglo lo suficiente como para dedicarle una de las conferencias del Ateneo. Esta no se llevó a cabo porque Pedro Henríquez Ureña no mantenía una buena opinión sobre la seriedad intelectual de Genaro Fernández MacGregor, quien estaba interesado en hacer una exposición sobre el escritor noruego. Pedro Henríquez Ureña a Alfonso Reyes, 4 de febrero de 1908, en Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, p. 85. Cabe destacar también que las referencias a Ibsen son numerosas en la citada correspondencia y que la editorial Cultura publicó *Peter Gynt* a pesar de que existían numerosas traducciones al castellano de esa obra. Véase: Antonio Palau y Dulcet, *Manual del libro hispano-americano. Bibliografía general española e hispano-americana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos*, 2a. edición ampliada y corregida, Barcelona, Librería Palau, 1954.

perfeccionamiento, la tenéis señor de maravilla. Bendito seas".¹²⁷

La visión de la filosofía como una práctica vital y no como un ejercicio puramente mental, tal como la entendía Antonio Caso, facilitó la aceptación de mujeres en este campo. Caso, quien años más tarde contaría entre sus discípulas a Palma Guillén y a Luz Vera, solía preocuparse por la superación intelectual de sus alumnas; así lo recuerda Concha Alvarez al recordar su propia resistencia a elaborar un trabajo de tesis para el curso de filosofía.¹²⁸ Sin embargo, el camino intelectual de jóvenes como Alvarez y Guillén, alumnas de Altos Estudios entre 1916 y 1918, no estaba del todo allanado, pues el menosprecio a la actividad intelectual femenina estaba a la orden del día en Nietzsche y Schopenhauer, autores fundamentales de la renovación filosófica antipositivista que se emprendió en Altos Estudios.

Si bien el pensamiento binario sobre las diferencias entre los sexos se flexibilizó con el énfasis de Nietzsche en el individuo,¹²⁹ este autor atribuye al sexo femenino la mentalidad del esclavo -mientras que según él la del amo corresponde al sexo masculino-, y en *Así habló Zaratustra* (1883) sostiene que la vida de las mujeres no tiene otro propósito que la de formar al Superhombre y que a ellas sólo debe educárseles para ser un esparcimiento masculino. Por su parte, Arthur Schopenhauer proclamaba la inferioridad femenina con argumentos naturalistas de corte positivista. En *Estudios sobre el pesimismo* (1851), equipara a las mujeres con los niños y postula su debilidad racional y su incapacidad para la expresión estética.¹³⁰ Como

¹²⁷ AHUNAM, Libro autógrafa de los profesores y alumnos de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional de México, noviembre de 1913, texto suscrito por Raquel Santoyo, Adela Mendoza, María García Saenz y ocho firmas más de mujeres.

¹²⁸ Concha Alvarez, *op. cit.*, p. 165.

¹²⁹ Genviève Fraisse, "Del destino social al destino personal. Historia filosófica de la diferencia de los sexos", en Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX. La ruptura y los nuevos modelos*, vol. 7, Madrid, Taurus, 1993, p. 83.

¹³⁰ Con respecto a las visiones sobre la mujer de Nietzsche y Schopenhauer véase Rosemary Agonito, *History of ideas on women*.

prueba de lo anterior aduce el hecho de que ninguna mujer haya creado una auténtica obra de arte ni haya aportado a la humanidad una obra con valor perdurable.¹¹¹ Con todo, jóvenes de menos de veinte años como Palma Guillén y Concha Alvarez afirmaron su vocación cultural en el ambiente intelectual de la filosofía vitalista que reinaba en Altos Estudios. "Nosotras éramos nietzscheanas", recuerda Alvarez orgullosa de sus entusiasmos juveniles, sin aludir a la misoginia de los referidos pensadores.¹¹²

Puede afirmarse que en los años del "sitio" ateneísta de Altos Estudios el fantasma de la masculinización de las mujeres intelectuales se debilitó considerablemente; tuvo menos peso que en los tiempos de auge del positivismo, pero no llegó a desaparecer. Resurgiría más tarde, con vigor renovado, bajo el impulso de la psicología científica del siglo XX.

4.7. La vulgarización del conocimiento

La huella del Ateneo en la cultura mexicana fue perdurable, pero su ingerencia directa en la dirección de Altos Estudios, al igual que la de Ezequiel A. Chávez, terminó en septiembre de 1914 cuando el médico Jesús Díaz de León fue nombrado director de Altos Estudios por decisión de Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista. Díaz de León había sido director del Museo Zoológico de Tacubaya y del de Historia Natural, y en su natal Aguascalientes, fue catedrático del Instituto de Ciencias. Las etimologías grecolatinas -escribió varios manuales- eran su principal interés intelectual. En esos momentos de recrudecimiento del conflicto armado y de inestabilidad política no se hicieron mayores cambios en Altos Estudios. Tardó más de un año en llegar a Altos Estudios la obra legislativa que el constitucionalismo emprendió en todos los ámbitos de la vida pública, incluida la Universidad Nacional. A partir de 1916 se

A Source Book, New York, Perigee Books, 1977, pp.191-206 y 265-269.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 200.

¹¹² Concha Alvarez, *op. cit.* p. 106.

dictaron una serie de medidas que reglamentaron aspectos generales y particulares de la vida de la institución que hasta ese momento habían permanecido sin legislar.¹³³ En lo académico, el proyecto del constitucionalismo no fue novedoso y tuvo debilidades, particularmente en el área de la extensión universitaria. Sin embargo, las labores de enseñanza se organizaron como nunca antes, y ello vigorizó el perfil de la escuela como un institución docente. Al mismo tiempo, el énfasis que se dio a la "vulgarización" del conocimiento le dio una nueva legitimidad a Altos Estudios a los ojos de los revolucionarios.

En 1915, "año del hambre", la ciudad de México padeció los efectos de la guerra civil. Hubo escasez, carestía y desorden monetario a causa de los enfrentamientos entre las distintas facciones armadas.¹³⁴ Entre junio y julio la Universidad Nacional vivió tiempos de caos: en Altos Estudios el peor momento fue cuando las tropas de Alfredo Serratos, militar convencionista, se instalaron en su edificio teniendo autorización de la Secretaría de Instrucción Pública.¹³⁵ Sólo hasta que se reestableció la tranquilidad en la capital pudo sentirse la influencia del constitucionalismo en Altos Estudios. El nuevo director, Miguel Schultz, quien sustituyó a Jesús Díaz de León, fue el encargado de llevar a efecto las medidas dictadas por los sucesivos subsecretarios de Instrucción Pública, Félix Palavicini y Alfonso Cravioto.¹³⁶ La larga trayectoria de Schultz en la

¹³³ Universidad Nacional de México, *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que se deriva de las mencionadas disposiciones*, México, 1918.

¹³⁴ Alejandra Moreno Toscano, "La crisis de 1915. Del porvenir de los recuerdos", *Nexos* 86, febrero de 1985, p. 5-7

¹³⁵ El secretario de Instrucción Pública era el zapatista Otilio Montaña, quien había sido nombrado para este cargo por Francisco Lagos Cházaro. La anécdota la refiere Javier Garciadiego Dantan, *op. cit.*, (1988) p. 357.

¹³⁶ Bajo la presidencia provisional de Venustiano Carranza, Félix F. Palavicini ocupó el cargo de Secretario de Instrucción Pública de agosto de 1915 a septiembre de 1916; lo sucedió en este cargo Alfonso Cravioto, quien lo conservó hasta noviembre

enseñanza pública -fue fundador de la Normal de Profesoras y profesor en la Preparatoria, Agricultura y Veterinaria, y en el Colegio Militar- fue una indudable ventaja al momento de reorganizar Altos Estudios.

El cometido de Schultz fue poner fin a la imagen de elitismo de la escuela. En vez de reunir a los "príncipes del saber", como en tiempos de Justo Sierra, ahora se trataba de hacer "una labor extensiva, mejor que intensiva", y de "hacer llegar el conocimiento al mayor número posible de nuestros conciudadanos".¹³⁷ Todo afán de selección quedaría erradicado; ni siquiera el nombre de Altos Estudios debería recordar sus orígenes excluyentes.¹³⁸

El proyecto académico del constitucionalismo en lo fundamental siguió el camino trazado en la etapa ateneísta. Persistió el énfasis en la formación de profesores de educación media y universitaria. Pese a que se cancelaron las secciones de humanidades y ciencias físicoquímicas creadas en el periodo anterior, la función docente de la escuela quedó fortalecida mediante el establecimiento de diplomas de profesor académico y de profesor universitario, de títulos de especialización médica y de grados de maestría y de doctorado.

Los diplomas de profesor académico y profesor universitario sistematizaron la formación docente en dos niveles y por áreas

de 1916. La dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios estuvo a cargo de Miguel Schultz de 1915 a 1919.

¹³⁷ "Iniciativa presentada a la rectoría de la Universidad Nacional por el director de la Escuela", Miguel E. Schultz, 4 de diciembre de 1915", en *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que deriva de las mencionadas disposiciones*, México, Imprenta Francesa, 1918, p. 3-4.

¹³⁸ *Ibidem*. El nombre propuesto por Schultz, Escuela de Estudios Especiales, nunca se adoptó. Sin embargo, entre 1916 y 1917 los documentos oficiales empiezan a utilizar la denominación *Facultad* de Altos Estudios a la vez que siguen empleando el término *Escuela Nacional de Altos Estudios*. No fue posible hallar alguna disposición oficial con respecto al uso del nuevo nombre, lo que permite suponer que el cambio no se decretó formalmente sino que la nomenclatura de *facultad* se empezó a usar al facultarse a la institución para otorgar grados.

temáticas, pero lo más importante fue que por ley conferían una serie de prerrogativas de carácter profesional a quienes los ostentaban. Terminaba así la época en que las enseñanzas de Altos Estudios eran personalmente enriquecedoras pero no tenían un reconocimiento académico formal ni reportaban beneficios profesionales concretos. Se iniciaba una profesionalización docente que prefiguraba el perfil de la Escuela Normal Superior que a la larga se volvería dominante. Ambos títulos exigían una especialización de carácter pedagógico y la profundización en una materia específica; el primero se obtenía después de dos años de estudios y, el segundo, con un nivel académico superior, requería un año más, lo que sumaba un total de tres.¹³⁹

Por eso, los primeros títulos de profesor académico se otorgaron hasta 1919 en las áreas de Lengua y Literatura Castellana y de Metodología de kindergarden,¹⁴⁰ mientras que el título de profesor universitario se concedió dos años más tarde. En 1921 Luz Vera lo obtuvo por partida doble en las áreas de Ciencias filosóficas y Ciencia y arte de la educación, y Salvador Gil en Filología y Lingüística.¹⁴¹ Paralelamente a los diplomas docentes, se establecieron los títulos de especializaciones médicas -Oftalmología, Clínica interna, Pediatría médico quirúrgica y Cirugía del vientre- y los grados de maestro y doctor.

No obstante, Altos Estudios siguió teniendo gran atractivo como una institución de formación cultural para todo aquel interesado en tomar clases de filosofía, historia, literatura o aun psicología, biología y botánica. En estos años varios estudiantes de Leyes -Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso y Manuel Gómez Morín, por mencionar sólo a tres de los llamados Siete Sabios- acudían a las aulas de Altos Estudios interesados

¹³⁹ Alfonso Cravioto "Plan general de la ENAE" Subsecretario de instrucción Pública, 15 de febrero de 1916, en *Disposiciones...*, *op. cit.* p. 17.

¹⁴⁰ Los recibieron respectivamente Ignacio Loureda Carro y Aurora Herrera, AHUNAM, Libro de exámenes profesionales de la Escuela Nacional de Altos Estudios (1919-1928).

¹⁴¹ *Ibidem.*

principalmente en la cátedra de Antonio Caso y sin ningún interés de obtener un certificado de profesor.¹⁴²

Los posgrados médicos, impartidos en distintos hospitales, se empezaron a otorgar hacia 1920, mientras que los grados de maestría tuvieron que esperar hasta mediados de los veinte y los de doctorado hasta los años treinta.¹⁴³ Antes de esa década, la mayor parte de los profesores que ostentaban el título de doctor lo habían adquirido por decisión del Presidente de la República sin haber cursado estudios formales específicos ni haber presentado la tesis correspondiente. Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Miguel E. Schultz, Jesús Díaz de León, entre otros, se doctoraron de esa manera.¹⁴⁴ Casos excepcionales fueron los de Pedro Henríquez Ureña y Manuel Barranco, que estudiaron el posgrado en los Estados Unidos.¹⁴⁵

Los reglamentos de 1916 abarcaron muy variados aspectos de la vida académica cotidiana, desde cuestiones de detalle como la obligatoriedad del registro diario de la asistencia estudiantil hasta las distintas modalidades de la evaluación del aprovechamiento escolar, incluidas las tesis. La práctica de elaborar tesis, tanto al terminar una materia específica como al concluir los cursos de una carrera, se estableció con el fin de "despertar en los alumnos el espíritu para ejercitarse en una loable crítica".¹⁴⁶ Con una extensión máxima de quince cuartillas,

¹⁴² Luis Calderón Vega, *Los Siete Sabios de México*, México, Jus, 1962, *passim*.

¹⁴³ *Ibidem*.

¹⁴⁴ *La Universidad Nacional de México, 1910*, *op. cit.* p. 163-164.

¹⁴⁵ Henríquez Ureña obtuvo el doctorado en la Universidad de Minnesota en 1921, mientras que Barranco lo hizo en el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia, según datos de Alfredo Roggiano, *Pedro Henríquez Ureña en México*, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1989, (Colección Cátedras), p. 149, y TCSC, Paul Monroe Papers, Students from other lands in attendance at Teacher's College to 1959.

¹⁴⁶ Alfonso Cravioto, Subsecretario de Instrucción Pública, 15 de febrero de 1916 en *Disposiciones...* *op. cit.* p.17

las tesis del primer tipo se exponían ante los compañeros de grupo, quienes las discutían y las calificaban mediante un proceso de votación. Los trabajos más sobresalientes se publicaban en el *Boletín de la Universidad*. La tesis que Palma Guillén presentó al concluir el curso de Psicología fue una de las que aparecieron impresas en el año de 1918.¹⁴⁷

El segundo tipo de tesis se presentaba ante un jurado de profesores en un acto público universitario, llamado comunmente examen profesional. El registro de estos exámenes, iniciado a partir de 1919, es un indicador del peso relativo de las diferentes disciplinas en este periodo.¹⁴⁸ Entre ese año y 1921 hubo treinta y ocho exámenes profesionales, seis de especialización médica, treinta de profesor académico y dos de profesor universitario. Todas las especializaciones médicas las obtuvieron alumnos de sexo masculino, presumiblemente médicos en ejercicio, mientras que la inmensa mayoría de diplomas de profesor fueron para mujeres. De los treinta títulos de profesor académico, solo cuatro hombres los recibieron y uno más obtuvo uno de los dos títulos de profesor universitario.¹⁴⁹ Las áreas temáticas más populares fueron Lengua y literatura castellana y Metodología de kindergarden: en cada una se expidieron seis títulos de profesor académico; en Ciencia y Arte de la Educación, Psicología general y especial y en Zoología se otorgaron tres títulos, mientras que en Lengua y literatura inglesa, Crítica y construcción de la historia, Ciencia filosófica, Filología y lingüística, Lengua alemana, Botánica y Lengua y literatura

¹⁴⁷ Palma Guillén, "Crítica de las doctrinas optimistas y pesimistas del alma infantil", *Boletín de la Universidad*, tomo 1, noviembre de 1918, pp. 64-77. La otra fue de Federico Alvarez, "La teoría estética de Schopenhauer. Las ideas platónicas y la estética schopenhaueriana. Crítica a la concepción estética de Shopenhauer", *ibidem*, pp. 49-54.

¹⁴⁸ Véase Apéndice 1 Cuadro D. Títulos y diplomas, 1919-1925.

¹⁴⁹ Ignacio Loureda Carro, en Lengua y Literatura Castellanas (1919), Juan Dunn, en Lengua y Literatura Inglesa (1920), Priscilano Vallejo y Arizmendi en Zoología (1921) y Gregorio Cristiani Gorni en Lengua y Literatura italiana. Salvador Gil se tituló como profesor universitario en Filología y Lingüística (1921).

italiana sólo se entregaron uno o dos títulos."¹⁵⁰

El compromiso con la educación popular proclamado por el constitucionalismo se concretó a través de los esfuerzos para la llamada "vulgarización del conocimiento, una forma popular y provechosa de extensión universitaria en beneficio de auditorios de inferior preparación". La intención era impartir cursos de carácter informativo y con una aplicación práctica. Sin embargo, no se logró un proyecto de educación popular coherente y efectivo como el que venía desarrollando la Universidad Popular y que luego emprendería la propia Universidad Nacional y la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos.

En 1917 se llevó a cabo una serie de veintiséis conferencias dirigidas a públicos populares, a cargo de alumnas de los últimos niveles escolares. En sesiones vespertinas en las que también hubo ejecuciones musicales y recitaciones poéticas, a la manera de las veladas ateneístas, las jóvenes expusieron las tesis que anteriormente habían presentado en clase. No es de sorprender que hubiera una asistencia escasa, porque los temas abordados fueron altamente especializados, sin relación entre sí ni aplicabilidad a la vida cotidiana. Palma Guillén habló sobre el tema de su tesis de psicología, la arqueóloga pionera Isabel Ramírez Castañeda disertó sobre la "Teoría económica del conocimiento", mientras que Lucía Pérez expuso un trabajo sobre "Tiempo de las

¹⁵⁰ En *kindergarden* se titularon como profesoras académicas: Aurora Herrera (1919), Acacia Olivares (1920), María de Jesús Antillón (1920), Luz Leal (1921), María Teresa Quesada (1921) y Laura Estavillo (1920). En Lengua y Literatura Castellanas: Esperanza Aguilar (1920), María Ríos Cárdenas (1920), María Paula Avendaño (1921), Atala Mendoza Garibaldi (1921), María Luisa Mayol (1921), Carmen Olivares (1921). En Ciencia y Arte de la Educación: Martha Fernández de Córdova (1921), Aurora Carreño (1921) y Luisa Becerra (1921). En Psicología general y especial: Martha Fernández de Córdova (1921), Aurora Carreño (1921) y Guadalupe Zúñiga (1921). En zoología: Rosario Fernández de Lara y María Luisa Vercara. En Crítica y construcción de la historia, María Herrera (1921). En Lengua y literatura alemana, Laura Estavillo (1921) y en Botánica, Jovita Elguero (1921). El diploma de profesor universitario en Ciencia filosófica y en Ciencia y arte de la educación fue para Luz Vera (1921).

reacciones auditivas".¹⁵¹ Más que una labor de educación popular, estas conferencias fueron un ejercicio docente para las jóvenes maestras. Una de ellas atesoró la experiencia en su memoria. Pasado más de medio siglo, Guadalupe Zúñiga recordaba con detalle el intrincado tema que expuso en esa ocasión con todo el entusiasmo de sus diecinueve años: "Las características morales de la sociabilidad entre los egipcios".¹⁵²

Los temas de las conferencias, originalmente presentados como tesis de final de curso, son un buen indicador de los intereses académicos entonces predominantes en Altos Estudios. Un lugar importante era el que ocupaba la enseñanza en el *kindergarden*, "institución intermediaria entre el hogar y la escuela" cuyo objeto es "lograr el desenvolvimiento integral y armónico del niño", escribía en su tesis la alumna Ana María Gómez siguiendo a Federico Froebel, que continuaba siendo el autor más importante en el terreno de la enseñanza de párvulos.¹⁵³ También Luz Oliveros citaba a este pensador al referirse en su tesis a "los juegos de la madre". Estos ejercicios lúdicos infantiles, apuntaba la autora, los inventó Froebel a partir de las concepciones de Schiller, quien sostenía "que en el espíritu hay algo que no se adquiere mediante los sentidos", subrayaba Oliveros haciendo eco de las posturas antimaterialistas que estaban a la orden del día en Altos Estudios. La influencia del pragmatismo tardaría unos años en llegar a Altos Estudios; vendría a través de la pedagogía de John Dewey.

Las modestas tesis de final de curso son muestra de que en alguna medida se logró el propósito renovador antipositivista que Justo Sierra le asignó a Altos Estudios en 1910 y que Antonio Caso impulsó de manera decisiva. Prácticamente todas las tesis

¹⁵¹ AHUNAM, FENAE, 68/s. exp./s.f., Registro de una serie de conferencias impartidas por señoritas alumnas de Altos Estudios.

¹⁵² Gabriela Cano y Verena Radkau, *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Alura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)*, México, UAM-Iztapalapa, 1989 (Colección Correspondencia), p. 29.

¹⁵³ AHUNAM, 67/s.e./s.f., "Propósito práctico del *kindergarden*", 17 de noviembre de 1917.

presentadas en los cursos de estética, lógica e historia y algunas de psicología partían de supuestos filosóficos vitalistas. Samuel Ramos, autor de *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934), hizo sus pininos teóricos con "La teoría biológica del conocimiento", trabajo que presentó en la clase de Lógica y Epistemología¹⁵⁴. Por su parte, Luz Vera redactó sendos trabajos acerca de "La doctrina estética de Croce", y sobre "Cómo aparecen las primeras intuiciones en el ser". La intuición -escribió a su vez Elena Landázuri, que se identificaba plenamente con el pensamiento de Henri Bergson- es una facultad de conocimiento diversa de la razón...Es la cualidad indispensable para que se produzca el arte".¹⁵⁵

Con este concepto bergsoniano de la intuición -"la vida interior que fluye como un río que es original y nueva en cada instante"¹⁵⁶- Palma Guillén escribió "Crítica de las doctrinas optimista y pesimista del alma infantil", texto que presentó en la clase de Psicología. Este trabajo es un ensayo de índole filosófica más que un estudio de psicología de la infancia. El enunciado central, el alma infantil, se convierte en un asunto secundario frente a los intereses éticos y ontológicos de la autora. Así, Palma Guillén aborda principalmente cuestiones fundamentales de la filosofía, pero sin abandonar el tema de la infancia y por lo tanto sin alejarse demasiado de su perfil profesional básico de maestra de escuela socialmente identificada con la maternidad.

Apoyándose principalmente en Henri Bergson y Emile Boutroux, pensador francés que en 1918 hizo un reconocimiento público de la obra de Antonio Caso,¹⁵⁷ la tesis de Guillén

¹⁵⁴ *Boletín de la Universidad Nacional*, tomo II: num. 1. diciembre de 1919, p. 172.

¹⁵⁵ AHUNAM, Elena Landázuri, "Intelectualismo y antintelectualismo en Estética", 1917.

¹⁵⁶ Palma Guillén, *op. cit.*, p. 70.

¹⁵⁷ Boutroux agradece a Caso la dedicatoria de su ensayo "La filosofía francesa contemporánea" que "exalta nuestro pensamiento esencial: la reintegración en la filosofía propiamente dicha de libre albedrío, la realidad y el valor del individuo, del derecho

argumenta contra "los adoradores de la ciencia positiva"; postula que "la conciencia será siempre un misterio inexplicable por leyes biológicas", para concluir citando Boutroux: "nuestro siglo sabe que existen leyes; pero que más que principios eternos del ser son métodos nuestros para entender la experiencia y aprovecharla". Con relación a las concepciones del alma infantil, Palma Guillén se afilia a la tradición optimista en tanto considera que el destino del ser humano es la creación del bien en el mundo, pero se distancia del optimismo absoluto profesado por los continuadores de Emilio Rousseau.

Al mismo tiempo, la autora favorece una concepción moral del proceso educativo: "una educación suave y severa no para obtener satisfacciones sino para hacer el bien".¹⁵⁸ Dicha concepción, sustento de buena parte de la labor educativa de esta época, está enmarcada en las ideas morales del Boutroux adoptadas por Caso, quien desde *La existencia como economía y como caridad* (1916) entiende el quehacer humano como acción moral orientada por los valores del cristianismo,¹⁵⁹ y en *Mi convicción filosófica* (c.1923) resume el fin de la educación: "crear hombres que sean buenos y lúcidos espíritus".¹⁶⁰

Por su parte, los trabajos elaborados en la materia "Crítica y construcción del conocimiento histórico" se interesaban en los aspectos teóricos por encima de las cuestiones técnicas o fácticas, comunmente asociadas a los enfoques positivistas. La influencia de las teorías subjetivistas de la historia es innegable en las tesis de Amelia Ruiz, "Concepto de la historia. La historia como ciencia y como obra de arte"; de Margarita Larios, "Las leyendas, los mitos y las fábulas. Su valor en la historia" y de Teodolina Sobrino, "Desenvolvimiento del método

y el poder de la conciencia humana...", carta de E. Boutroux a Antonio Caso, en *Ensayos críticos y polémicos*, en Antonio Caso, *Obras completas. Ensayos, doctrinas y discursos*. vol. IV, México, UNAM, 1971, p. 1-2.

¹⁵⁸ Palma Guillén, *op. cit.*, p. 77.

¹⁵⁹ Fernando Salmerón, *op. cit.*, p. XVI-XVII.

¹⁶⁰ Antonio Caso, "Mi convicción filosófica", en *Obras completas. Obras completas, ensayos, doctrinas, discursos*, p. 38.

histórico-crítico a través del tiempo".¹⁶¹

Posiblemente debido a los esfuerzos que Pedro Henríquez Ureña¹⁶² hizo años atrás por establecer parámetros rigurosos en los estudios literarios, las tesis de Lengua y Literatura Castellana abordaban en forma monográfica cuestiones literarias y lingüísticas claramente delimitadas. Carmen Alcázar desarrolló un trabajo sobre "El cantar del Mío Cid", y Consuelo Olguín lo hizo acerca de "La metáfora y su función en el lenguaje". Los trabajos de botánica y zoología, por su parte, abordan aspectos de taxonomía vegetal y animal¹⁶³.

4.8. Señoritas profesoras galardonadas

El desempeño académico de las alumnas fue más destacado que el de sus compañeros varones. Las "señoritas alumnas" obtuvieron la mayor parte de las distinciones otorgadas en el año de 1919 - ochenta y tres de un total de noventa y nueve diplomas y medallas¹⁶⁴-, a pesar de que en este periodo la población estudiantil femenina era minoritaria.

Algunas alumnas ganaron más de un reconocimiento: Teodolina Sobrina recibió premios en Crítica y Construcción de la historia y en Ciencias geográficas, mientras que Trinidad Valenzuela en dos cursos distintos de Botánica. Las más galardonadas fueron Luz Vera y Palma Guillén. Cada una recibió medalla en las materias de Ciencia y arte de la Educación, Psicología especial y general y diploma en Metodología de *kindergarden*. Palma también obtuvo

¹⁶¹ AHUNAM, 68/s.exp./s.doc. Registro de una serie de veinte conferencias impartidas por señoritas alumnas de la Facultad de Altos Estudios, [1917].

¹⁶² Alvaro Matute, *op. cit.*, p. 79-82.

¹⁶³ Trinidad Valenzuela, "Notabilidades morfológicas en varias plantas fanerógamas" y "Artrópodos en general y caracteres de sus clases. Los artrópodos en particular", AHUNAM, FENAE, 68/s.exp./s.f. Registro de una serie de veinte conferencias impartidas por señoritas alumnas de la Facultad de Altos Estudios.

¹⁶⁴ AHUNAM, FENAE, 67/s.c./s.f., Lista de alumnos que merecieron ser premiados con medalla o diploma durante el año académico de 1919 en la Facultad de Altos Estudios.

medalla en el curso de Etica y estética a cargo de Antonio Caso, distinción que compartió sólo con dos compañeros: Vicente Lombardo Toledano y Alfonso Caso, hermano del profesor que a su vez enseñaba el curso de Lógica en la propia facultad.¹⁶⁵

En esta época, Palma Guillén -a quien Diego Rivera representó como "La ciencia y la sabiduría" en "La Creación", mural del Anfiteatro Bolívar (1921-1922)¹⁶⁶- era "la discípula preferida" de Antonio Caso, a decir de José Vasconcelos¹⁶⁷. Los testimonios de sus contemporáneos coinciden en destacar la inteligencia y buen trato personal de Palma¹⁶⁸. Clementina Batalla, vecina de la familia Guillén en la calle de Cocheras, destacaba su "jovialidad y talento"¹⁶⁹, mientras que Guadalupe Zúñiga, alumna suya en la Escuela Normal de Maestras donde Palma impartía un curso de Psicología, recordaba la brillantez de sus exposiciones.¹⁷⁰ Condescendiente, Julio Torri la consideraba lo "bastante inteligente" como para recomendarla con Pedro Henríquez Ureña, pero no dejaba de informarle al dominicano la "graciosa petulancia" que veía en Palma.¹⁷¹ Más generoso, Vasconcelos en

¹⁶⁵ *Ibidem.*

¹⁶⁶ *La pintura de la Revolución Mexicana*, México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1960, pp. 55-56.

¹⁶⁷ Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, México, D.F. 21 de octubre de 1920 en Claude Fell, *Ecrits oubliés. Correspondance. José Vasconcelos-Alfonso Reyes*, México, IFAL, 1976, p. 47.

¹⁶⁸ AIUNAM, AG, exp. 1781, Carta al director de la Escuela de Altos Estudios de Vicente Lombardo Toledano, Luz Vera y otros alumnos de la cátedra de Lógica, solicitando que se otorgue una pensión a Palma Guillén como "recompensa a los nobles esfuerzos que su labor tiene comprobados", 26 de diciembre 1916.

¹⁶⁹ Clementina Batalla, *Pensamientos tomados de aquí y allá y recuerdos de mi vida*, en Guadalupe Belem Bustamante Mendez, *Las memorias de Clementina Batalla de Bassols (1894-1987)*, tesis de licenciatura en historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996, p. 109.

¹⁷⁰ Gabriela Cano y Verena Radkau, *op. cit.*, p. 28.

¹⁷¹ Carta de Julio Torri a Pedro Henríquez Ureña, 18 de agosto de 1918, Julio Torri, *Epistolarios*, México, UNAM, 1995, (Nueva Biblioteca Mexicana, 108), p. 269.

1920 le escribió a su amigo Alfonso Reyes, que en esos momentos iniciaba su carrera diplomática en Madrid: "la señorita Guillén [...] se recomendará sola contigo después de hablar". Palma había viajado a Europa comisionada por la Universidad para recabar información sobre bibliotecas populares en varios países europeos. "No tiene más inconveniente, agregaba Vasconcelos, que ser todavía un poco reaccionaria, pero la vida se lo irá quitando y más que la vida, el horroroso espectáculo de la Europa capitalizada".¹⁷² La propia Palma se recordaba a sí misma en su juventud como "una muchacha presumida".¹⁷³ "Pagada de sí misma" recordaba Zúñiga; era una mujer bien vestida que, "por coquetería no usaba anteojos" a pesar de ser miope, destaca Clementina Batalla.¹⁷⁴

La formación intelectual de Palma Guillén y de sus compañeras de Altos Estudios fue un producto de la renovación filosófica ateneísta. A principios de los veinte, escribió Guillén, "yo estaba más cerca de Europa y, sobre todo de Francia, que de Colombia o la Argentina y sabía más de Lucrecio, Shopenhauer o Bergson que de Miranda, Sarmiento o Rodó, aunque hubiera hecho mis cursos de literatura hispanoamericana con el gran maestro Pedro Henríquez Ureña".¹⁷⁵ Cobró consciencia de las limitaciones de sus conocimientos sobre la cultura latinoamericana sólo hasta que entró en contacto con la escritora chilena Gabriela Mistral, invitada a México durante la gestión de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública. La figura de Vasconcelos fue decisiva en el latinoamericanismo de Palma y de buena parte de sus contemporáneos.

El nacionalismo cultural posrevolucionario, en ciernes en los años estudiantiles de Palma Guillén, tuvo poca influencia inmediata en ella. Si más adelante Palma fue poseedora de "un

¹⁷² Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 21 de octubre de 1920, *op. cit.*, p. 47.

¹⁷³ Gabriela Cano y Verena Radkau, *op. cit.*, p. 28.

¹⁷⁴ Guadalupe Belem, *op. cit.*, p. 109.

¹⁷⁵ Palma Guillén, "Gabriela Mistral (1922-1924)", *Lecturas para mujeres*, México, Editorial Porrúa, 1967, p. XII.

patriotismo preciosista y unitario" -que según Gabriela Mistral "apenas es historia (aunque lo es también) por ser mucho más preferencia geográfica, ratificación de la costumbre y pasión por el arte popular"¹⁷⁶-, en 1918 declaraba: "En México no tenemos aún una cultura original, nuestra civilización es a veces sólo un simulacro. La masa de nuestro pueblo es incongruente y ciega..."¹⁷⁷

El menosprecio de los valores culturales nacionales no era regla general en Altos Estudios. Los esfuerzos de Franz Boas y Manuel Gamio por identificar y revalorar la diversidad cultural del país -el descubrimiento de "la fisonomía propia de México",¹⁷⁸ según lo llamó Vicente Lombardo Toledano- rindieron frutos tempranos. En 1913, antes del auge del nacionalismo cultural, la profesora Luz Vera hizo un viaje a zonas rurales con el fin de "hacer estudios especiales acerca del folklore mexicano y de las formas populares de la literatura, así como de varias manifestaciones de la civilización."¹⁷⁹ Un interés parecido subyace en los trabajos de Manuel M. Campos que tardarían casi una década en salir a la luz pública: *El folklore y la música mexicana* (1928) y *El folklore literario en México* (1929).

Oriunda de Alototonga, Veracruz,¹⁸⁰ Luz Vera era casi veinte años mayor que Palma Guillén. Esta última tenía apenas dieciocho

¹⁷⁶ Gabriela Mistral, "Palma Guillén", *El Tiempo*, Bogotá, Colombia, 7 de abril de 1935.

¹⁷⁷ Palma Guillén, "Discurso de la señorita Palma Guillén en la distribución de premios de la Universidad Nacional", *Boletín de la Universidad*, tomo 1, núm. 2, noviembre 1918, p.36.

¹⁷⁸ Vicente Lombardo Toledano, "El sentido humanista de la Revolución Mexicana", en Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, *op. cit.*, p. 179.

¹⁷⁹ AHUNAM, AG, exp. 14997, Luz Vera, carta s. f. a Luz Vera, alumna de esta escuela, 29 de noviembre de 1913, Este interesante oficio continúa así: "Me será grato que usted recoja una importante cosecha de datos, noticias, etc. que enriquecerá sin duda el pequeño acerbo (sic) de conocimientos que hay respecto de las tradiciones, las melodías y en general el arte peculiar del pueblo que poco a poco va desapareciendo al ponerse en contacto con la nueva cultura".

¹⁸⁰ Nació el 30 de diciembre de 1881.

años cuando ingresó a Altos Estudios, mientras que Luz Vera pasaba de los treinta años y tenía una larga trayectoria en la enseñanza básica al empezar los estudios universitarios. Desde 1898 (año de nacimiento de Palma Guillén) Vera trabajó en escuelas primarias en Tezuitlán, Puebla, y a partir de 1909 se desempeñó como maestra en el Distrito Federal, lugar donde residió el resto de su vida. A un año de tomar cursos en Altos Estudios, Luz Vera se benefició de un primer ascenso en el magisterio, al ser nombrada profesora de primaria superior en la escuela "Manuel López Cotilla". Siguió avanzando profesionalmente al tiempo que continuaba con sus estudios universitarios: meses después la encontramos como profesora de Historia de la Pedagogía, Moral, Estética y Psicología en la Escuela Normal de Maestras, donde también Palma Guillén dio clases por un corto tiempo.¹⁸¹ Luz Vera no fue maestra en la prestigiada Escuela Nacional Preparatoria, institución donde Palma Guillén empezó a dar clases de Lógica y Ética en cuanto egresó de Altos Estudios, a pesar que nunca obtuvo formalmente ninguno de los títulos de profesor que otorgaba la institución.¹⁸²

La carrera académica de Palma Guillén tuvo un desarrollo inicial acelerado: en 1922, cuando todavía no cumplía los veinticinco años de edad, fue propuesta para enseñar un curso en Altos Estudios¹⁸³, algo que Luz Vera consiguió hasta mediados de la década siguiente, sólo después de obtener el grado de doctorado en filosofía.

A pesar de tener un promisorio futuro universitario, Palma

¹⁸¹ AHSEP, Antiguo magisterio, caja 5503, exp. Luz Vera.

¹⁸² Ni en su expediente personal (AHUNAM, AG, exp. 17801, Palma Guillén, certificado de estudios expedido por el secretario de la Escuela Nacional de Altos Estudios, 15 de noviembre de 1920) ni en el Libro de exámenes profesionales (1919-1928) existe registro de que Palma Guillén obtuviera título de profesora académica o universitaria. El trabajo, "Crítica de las doctrinas optimistas y pesimistas del alma infantil" fue una tesis de fin de curso de Psicología, no una tesis para la obtención de un título.

¹⁸³ AHUNAM, AP, exp. 755, Palma Guillén. Fue propuesta para sustituir a Alfonso Caso en el curso de Lógica y Metodología, pero nunca lo llegó a impartir.

abandonó el mundo académico y salió del país a mediados de los años veinte. Durante casi diez años desempeñó comisiones educativas como representante de México en diversos países - Estados Unidos Francia e Italia-, donde se estableció por periodos breves en compañía de Gabriela Mistral. Esta experiencia fue decisiva para la carrera diplomática de Guillén en los años treinta. Por más que Palma Guillén tuviera los cargos públicos de más alta jeraquía desempeñados en su tiempo por una mujer - cuando en México no había reconocimiento jurídico de los derechos ciudadanos del sexo femenino- y rompiera radicalmente con el perfil profesional de maestra de escuela, mantuvo su identificación subjetiva como educadora de niños. En pleno auge de su carrera universitaria, relata Gabriela Mistral, Palma estuvo a punto de aceptar un puesto en el ramo de asistencia social que le permitía desarrollar labores de enseñanza: "era hacer un tajo de divorcio en su vida de universitaria. Pero me decía con ojos brillantes: 'Me tienta mucho por los niños, la oferta me vence en lo del servicio vertical de los pobrecitos'"¹⁸⁴. Luz Vera, por su parte, nunca desarrolló temas educativos en sus trabajos de tesis -"La danza como arte" (licenciatura, 1929) y "Filosofía del arte" y "Filosofía del acto heroico" (doctorado, 1934)-, pero su vocación magisterial siempre dio orientación a su carrera.

No obstante las numerosas diferencias individuales que había entre las alumnas de Altos Estudios, a todas las unía una confianza ilimitada en el poder redentor de la educación, a la que entendían como un acto moral, confianza que compartían igualmente sus compañeros y maestras. Palma Guillén expresó dicha fe en la enseñanza en los siguientes términos al hacer una intervención en la entrega de premios universitarios de 1918: "La educación ha de hacer en nosotros ese milagro que un día, [nuestra raza agobiada por fatalidades] brotará inesperadamente como los manantiales subterráneos rompiendo las rocas..." Por lo tanto, concluía la joven, los educadores "no tenemos derecho al descanso antes de empezar la jornada. Hay que hacer en México de

¹⁸⁴ Gabriela Mistral, *op. cit.*

la cultura el único venero de la justicia..."¹⁰⁵

En las palabras de Guillén se percibe el espíritu constructivo y sentido de responsabilidad que animaba a hombres como Narciso Bassols o Lombardo Toledano¹⁰⁶. Pero en su caso, o en el de Luz Vera la responsabilidad social se delimita a la educación, ya que otras esferas públicas las mujeres no tienen todavía posibilidad de colaborar ya que en esos años los derechos ciudadanos de las mujeres no tenían reconocimiento jurídico.

¹⁰⁵ Palma Guillén, *ibidem*, p. 36.

¹⁰⁶ Enrique Krauze, "Cuatro estaciones de la cultura mexicana", en *Caras de la historia*, México, Joaquín Moriz, 1983, pp. 130-135.

FALTA PAGINA

No. 168

Capítulo 5: El impulso vasconcelista y la reestructuración callista

5.1. Introducción

En el año 1922, la norteamericana Montana Hastings, estudiante de doctorado de la Universidad de California, llegó a la Escuela de Altos Estudios para hacer una investigación sobre las capacidades mentales de la población escolar. Esperaba obtener datos que le permitieran refutar las ideas sobre la inferioridad intelectual de los mexicanos residentes en los Estados Unidos, que alcanzaron gran divulgación en ese país a partir de los resultados de pruebas mentales aplicadas en escuelas del estado de California. Tales resultados fueron puestos en entredicho en ambientes universitarios San Diego y Los Angeles, de donde provenía Montana Hastings.¹

Especialista en psicología educativa, Hastings recibió en México todo el apoyo posible de parte de Ezequiel A. Chávez, quien ocupaba la dirección de la Escuela Nacional de Altos Estudios por segunda ocasión.² Gracias a la recomendación de Chávez, a Hastings se le abrieron puertas en la Secretaría de Educación Pública. Pudo trabajar -haciendo observaciones en clases y aplicando pruebas a los alumnos- en diversos centros escolares (la Escuela Normal y la Primaria Superior "Ignacio Altamirano") y tuvo oportunidad de conocer las labores desempeñadas en el Departamento de Psicología e Higiene Escolar de la misma secretaría.

Entusiasmado con la investigación de Hastings, Ezequiel A. Chávez le asignó como colaboradoras a la profesora Carmen Ramos y a las señoritas Ana María Gómez y Ana María Bernal, profesoras

¹ AHUNAM, FENAE, 8/158/4622-4638, Informe referente al año de 1922, Ezequiel A. Chávez, 19 de enero de 1922.

² Entre el primero de julio de 1921 y el 27 de agosto de 1923 fecha en que pasó a ocupar la rectoría de la Universidad Nacional en sustitución de Antonio Caso. El período anterior de Chávez como director de la Escuela de Altos Estudios fue durante la etapa ateneísta, del primero de marzo al 30 de noviembre de 1913.

normalistas y alumnas de Altos Estudios.³ Al año siguiente, Chávez invitó a la norteamericana a impartir un curso en Altos Estudios sobre aspectos técnicos y metodológicos de su investigación.⁴ Más adelante Hastings aplicó pruebas mentales en las recién creadas escuelas secundarias, y un par de años después, cuando la norteamericana estaba de regreso en su país, una parte de sus resultados de investigación fueron publicados en un libro editado por la Secretaría de Educación Pública.⁵ En las primeras décadas del siglo las pruebas mentales eran consideradas instrumentos con gran utilidad para la enseñanza y la prevención de delitos. Se hacían estudios psicométricos en la Penitenciaría y en la Escuela Correccional, además de los efectuados en la Secretaría de Educación Pública y en la Universidad Nacional.

El objetivo del trabajo de Hastings -"establecer los rasgos psíquicos de los niños mexicanos"⁶- correspondía con creces a las aspiraciones de Chávez para la investigación en Altos Estudios. Tenía sustento científico y al mismo tiempo aportaba beneficios prácticos a los profesores de escuelas secundarias, superiores y normales, cuya formación especializada era la prioridad de la escuela en 1922. Si en 1910, cuando Chávez era subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, había proclamado que Altos Estudios contribuiría a descubrir el infinito e iluminaría a los sabios, una década después don Ezequiel colocaba en primer término la utilidad social de los trabajos de investigación de la escuela: "resolver en México problemas de la naturaleza material, mental y social tal como se desarrollan [en el país]

³ AHUNAM, AP, exp. 21538, Carmen Ramos, Carta s.f. al profesor Francisco César Morales, Director General de Educación Primaria, [1923].

⁴ AHUNAM, AP, exp. 20089, Montana Hastings Chase.

⁵ Montana L. Hastings, *Clasificación y estudio estadístico de 3, 719 alumnos la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la Ciudad de México por medio del examen beta y la prueba otis*, Secretaría de Educación Pública, 1929.

⁶ AHUNAM, AP, exp. 21538, Carmen Ramos, Carta s.f. al profesor Francisco César Morales, Director General de Educación primaria, [1923].

con lo cual sea posible llegar a mejores sistemas de organización y de explotación de las riquezas del país y a la cooperación más eficaz de todos sus habitantes".⁷

En las palabras anteriores de Chávez se aprecia también el interés porque Altos Estudios contribuyera a descubrir la fisonomía propia de México," afán intelectual que tomó vuelo a partir de la impronta del Ateneo en las actividades culturales, de los trabajos antropológicos de Manuel Gamio y de la exaltación nacionalista que a partir de entonces privó en las expresiones artísticas. Con el fin de avanzar en el establecimiento de un perfil social del país, en Altos Estudios se emprendieron investigaciones tanto psicométricas como antropométricas. Una de ellas, efectuada con la colaboración de la Facultad de Medicina, consistió en recopilar "los datos fundamentales de crecimiento y desarrollo de niños y jóvenes mexicanos".⁸ Más allá de este trabajo, Chávez soñaba que en Altos Estudios se abrirían nuevos caminos a la investigación científica: se fundaría "una sociología mexicana para el mejoramiento del pueblo"; los investigadores habrían de "descender a esos bajos fondos sociales" y ejercerían una suerte de observación participante: "que vivan la vida del pueblo".⁹ De manera particular, a don Ezequiel le interesaba que los conocimientos sobre la historia, la cultura y la geografía de México tuvieran incidencia directa en el fortalecimiento de la identidad nacional mediante la formación de profesores capaces de comunicar a las nuevas

⁷ AHUNAM, FENAE, 8/158/4622-4638, Informa referente al año de 1922, Ezequiel A. Chávez, 19 de enero de 1922.

⁸ Véase Vicente Lombarado Toledano, "El sentido humanista de la Revolución Mexicana" en Antonio Caso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y otros *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, (Prolog. Juan Hernández Luna) México, UNAM, 1962 (Nueva Biblioteca Mexicana, 5). p. 179.

⁹ AHUNAM, FENAE, 3/41/1184, oficio del director de Altos Estudios al Dr. Guillermo Parra, director de la Facultad de Medicina y Subdirector Honorario de la Subsección de Especialidades Médicas, 30 de agosto de 1922.

¹⁰ AHUNAM, FENAE, 10/210/5998 a 6000, oficio del director al rector de la UN, 7 de abril de 1922.

generaciones "la idiosincrasia de la nación mexicana y salvarla de todo peligro de absorción".¹¹

El entusiasmo de Chávez por el trabajo de Montana Hastings se debió también a que la norteamericana se había formado en el sistema universitario de su país, muy admirado por Chávez, y a que la investigadora era recomendada personal de Benjamin Ide Wheeler,¹² especialista en estudios clásicos y presidente honorario de la Universidad de California a quien Chávez le guardaba respeto y agradecimiento (desde 1903 Wheeler apoyó a Chávez en el proyecto de creación de la Universidad Nacional¹³ y asistió a la ceremonia inaugural¹⁴). Más aún: Hastings tenía un posgrado del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, institución que fue modelo de Altos Estudios en estos años: "como es bien sabido, [el *College*] desempeña en materia de educación en esa universidad, funciones análogas a las que va procurando llegar a realizar el Departamento de Educación de esta Facultad de Altos Estudios".¹⁵ Las ideas educativas norteamericanas, en

¹¹ Memorandum de Ezequiel Chávez a José Vasconcelos, septiembre 23 de 1924, citado por Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994, pp.98.

¹² AHUNAM, AP, exp. 20089, Montana Hastings Chase, carta de Ezequiel Chávez al Dr. W.W. Campbell, Presidente de la Universidad de California, 8 de febrero de 1924.

¹³ Ezequiel A. Chávez viajó en ese año a California para estudiar la organización de las universidades norteamericanas y estableció relación con Benjamin I. Wheeler, de Berkeley y David S. Jordan de Stanford. Véase Juana Hernández Luna, *Ezequiel A. Chávez, impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981 (Colección opúsculos/Serie investigación), p. 119.

¹⁴ Como representante de la Universidad de California, una de las dos instituciones que apadrinaron a la naciente Universidad Nacional de México. La intervención pública de Wheeler en la ceremonia inaugural fue particularmente aplaudida, según relata una crónica oficial. Véase: *La Universidad Nacional de México, 1910*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910 [Edición facsimilar, México, UNAM-CESU, 1990] pp. 103 y 107.

¹⁵ AHUNAM, AG, exp. 7256, Manuel Barranco, carta de Ezequiel A. Chávez al rector de la Universidad, 30 de junio de 1922.

especial el pensamiento de John Dewey y el *Teachers College* en particular, tuvieron una influencia decisiva en aspectos básicos de la reforma educativa de la década de los veinte: la educación rural, la enseñanza secundaria, y la psicometría.

Hastings llegó a México en la mejor etapa de Altos Estudios, cuando la institución adquirió, por fin, una coherencia académica y una efectividad hasta entonces desconocida. Bajo la dirección de Ezequiel A. Chávez se estableció un programa académico que priorizaba la formación docente especializada y, sin caer en un pragmatismo inmediatista, satisfacía el reclamo de utilidad social tan reiteradamente planteado a la Universidad Nacional al tiempo que mantenía viva la pretensión de efectuar una labor intelectual rigurosa. Esto fue posible gracias al empeño de Ezequiel A. Chávez y al impulso que José Vasconcelos dio a la enseñanza pública de todos los niveles durante su gestión, primero como Jefe del Departamento Universitario y luego como secretario de Educación Pública.¹⁶ En esta época Vasconcelos todavía no era antiyanqui. No se opuso a la influencia de la pedagogía norteamericana que durante los años de la Primera Guerra Mundial alcanzó un lugar preeminente a nivel internacional. Más aún: la concepción vasconceliana sobre el compromiso social universitario de alguna manera se vio fortalecida con la vinculación entre democracia, justicia social y educación por la que propugnaban los educadores progresistas en los Estados Unidos.

La labor de Chávez fue continuada por Daniel Vélez, su sucesor en la dirección de la escuela a partir de marzo de 1924, a quien, por cierto, le tocó estar al frente de la escuela cuando ésta tomó la denominación de Facultad de Filosofía y Letras,

¹⁶ Entre el 4 de junio de 1920 y el 10 de octubre de 1921 José Vasconcelos ocupó simultáneamente los cargos de Jefe del Departamento Universitario y de Rector de la Universidad Nacional según lo establecía la Ley de Secretarías de Estado. El 12 de octubre de 1921 fue nombrado titular de la recién creada Secretaría de Educación Pública, cargo que desempeñó hasta el 2 de julio de 1924.

para Graduados y Escuela Normal Superior," nombre que buscaba evitar la connotación de elitismo social y suficiencia intelectual asociada a "la altura" de los estudios.

La estructura administrativa triple de la Facultad de Filosofía y Letras perduró por lo menos hasta 1929, al igual que otros aspectos de las reformas vasconcelistas. En cambio, el difícil equilibrio entre el compromiso social y las labores académicas sin utilidad inmediata se rompió al poco tiempo, cuando resurgió la vieja imputación al carácter suntuario de las labores de la institución durante la gestión de José Manuel Puig Cassauranc y Moisés Sáenz, secretario y subsecretario de Educación Pública, respectivamente.¹⁸

Impulsores de una política educativa pragmatista cuya prioridad era la educación rural y técnica, Puig Cassauranc y Sáenz provocaron, en 1925, la cancelación del presupuesto de la Facultad de Filosofía y Letras con el argumento de que su existencia era injustificada frente a las urgentes necesidades educativas de los grupos sociales mayoritarios. Al año siguiente quedó reestablecida la asignación presupuestal correspondiente, y el programa académico se modificó de nueva cuenta: no se abandonó por completo el perfil institucional de la época vasconcelista, pero se dio prioridad a aquellas actividades que ofrecieran beneficios colectivos palpables y se favoreció la capacitación en los aspectos técnicos de la pedagogía por encima de la formación humanista del profesorado.

El énfasis que Altos Estudios dio a la formación magisterial durante el periodo vasconcelista estimuló aún más el crecimiento de la población estudiantil femenina: en 1924 las alumnas se

¹⁷ Decreto constitutivo de las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior, y Facultad de Filosofía y Letras, emitido por Alvaro Obregón, 23 de septiembre de 1924, en *Boletín de la Universidad Nacional*, febrero de 1925.

¹⁸ José Manuel Puig Cassauranc fue secretario de Educación Pública entre el 10. de diciembre de 1924 y el 22 de agosto de 1928. En esta última fecha, Moisés Sáenz, quien se venía desempeñando como subsecretario del ramo desde el inicio de la gestión de Puig Cassauranc, quedó como encargado del despacho hasta el 30 de noviembre de 1928, cuando terminó el periodo gubernamental de Plutarco Elías Calles.

convirtieron en mayoría (alcanzaron el 54%: de un total de 1,014 alumnos, 544 eran mujeres y 470 eran varones¹⁹). El proceso de feminización del estudiantado se aceleró todavía más con la orientación pragmatista del siguiente periodo, cuando, entre otras reformas, la Escuela de Demostración Pedagógica "Galación Gómez" quedó incorporada a la Facultad de Filosofía y Letras (1926)²⁰ Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados. Justo en ese año de 1926, más de las tres cuartas partes del alumnado fueron mujeres: de una población total de 1,112 estudiantes, 870 eran de sexo femenino, lo cual representaba el 78%.

La mayor parte de la población estudiantil femenina se concentraba en la Escuela Normal Superior: en 1926 esta escuela tuvo un 83% de alumnas, mientras que en la Facultad de Filosofía y Letras sólo el 58% de la población estudiantil era de sexo femenino. Curiosamente, el porcentaje femenino era ligeramente más elevado en las carreras científicas (62%) que en las de humanidades (56%). Cabe destacar asimismo que en 1926 el porcentaje de mujeres en la Facultad de Filosofía y Letras (58%) fue más elevado que el registrado en el conjunto de la institución en 1924 (54%).

¹⁹ AHUNAM, FENAE, 16/226/913, Facultad de Altos Estudios, 1924, Alumnos inscritos de marzo a julio.

²⁰ AHUNAM, FEGG, 1/2/s.f. Documentos diversos (febrero de 1925 a octubre de 1926) relativos a la Escuela Primaria Superior núm. 12, luego llamada Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS Y ESCUELA NORMAL SUPERIOR
POBLACION ESTUDIANATIL POR SEXO (1926)*

Institución	Total	Mujeres	%	Hombres	%
FFy L	247	145	58.7	102	41.3
Humanidades	166	94	56.63	72	43.37
Ciencias	81	51	62.92	30	37.03
ENS	865	725	83.82	140	16.18
FFyL y ENS	1112	870	78.24	242	21.76

* AHUNAM, FENAE 16/337/10020, Datos estadísticos correspondientes a la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados, 1ro. junio, 1926.

El predominio cuantitativo del alumnado de la Escuela Normal Superior colocaba a ésta en una posición más destacada que la Facultad y, probablemente, fue uno de los factores que contribuyó a la separación de la Facultad de Filosofía y Letras y la Normal Superior en los primeros meses de 1929.²¹ A partir de este momento, que es la fecha terminal de ese trabajo, se inicia una nueva etapa en la vida de ambas instituciones, que coincide con el cambio de situación jurídica de la Universidad Nacional: a mediados de 1929 deja de ser una dependencia de la Secretaría de Educación Pública y adquiere el estatus de institución autónoma del poder federal.²²

La Facultad de Filosofía y Letras dejó de tener un perfil pedagógico predominante, ya que la Escuela Normal Superior concentró las labores de formación magisterial hasta su eventual desaparición en el año de 1934.²³ En esa fecha, la pedagogía

²¹ AHUNAM, FENAE, 6/124/3760 a 37764, Acuerdo para el funcionamiento independiente de la FFyL y la ENS, 7 de enero de 1929 y 6/125/3764, Decreto de Emilio Portes Gil, 1ro. de febrero de 1929.

²² Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 22 de julio de 1929 en Alfonso de María y Campos, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional, 1811-1929*, México, UNAM, 1980, pp. 215-234.

²³ Posteriormente, en 1936, la Secretaría de Educación Pública creó el Instituto de Preparación del Magisterio de

volvió a tener un lugar en la Facultad de Filosofía y Letras al crearse en su interior el Departamento de Ciencias de la Educación que pervivió hasta 1954. Al deslinarse de la Normal Superior, Filosofía y Letras se dedicó a la docencia superior en humanidades y ciencias; perdió la vertiente científica con la creación de la Facultad de Ciencias en 1938, dependencia a la que se incorporó la antigua sección de Ciencias Biológicas de la Facultad de Filosofía y Letras. Varias décadas después la carrera de psicología pasó a depender de la correspondiente Facultad, establecida apenas en 1973.

Aunque la proporción de alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras fue menor que la concentrada en la Escuela Normal Superior, Filosofía y Letras se siguió distinguiendo por tener un alto porcentaje de mujeres en su población estudiantil, aunque ya no fuera una institución dedicada a la especialización docente. Filosofía y Letras se constituyó entonces como un espacio académico idóneo para la educación intelectual, que por primera vez no quedaba necesariamente ligada a la actividad magisterial. Entre 1928 y 1934, el cincuenta por ciento de los grados de licenciatura, maestría y doctorado (diecisiete de un total de treinta y seis) fueron concedidos a mujeres.²⁴ Soledad Anaya Solórzano obtuvo la maestría en Letras en 1930, Eulalia Guzmán en Historia (1932), y Luz Vera en Filosofía (1934).

En este periodo se graduaron asimismo la crítica literaria residente en Puerto Rico, Concha Meléndez (doctora en Letras, 1932), la botánica Helia Bravo Hollis, conocida por sus investigaciones sobre cactáceas (maestra en Ciencias Biológicas, 1931) y la profesora Ida Appendini (maestra en Letras, 1932). A principios de la siguiente década Carmen Toscano y Emma Saro idearon la revista literaria *Rueca* (1941-1952) en algún aula de la Facultad de Filosofía y Letras.²⁵ En las páginas de *Rueca*,

Enseñanza Secundaria que, en 1942, se transformó en una nueva Escuela Normal Superior, dependiente de la misma Secretaría.

²⁴ Véase Apéndice 1, Cuadro E, Grados, 1928-34.

²⁵ *Rueca* (1941-1951), edición facsimilar, México, Fondo de Cultura Económica, 1984 (Revistas literarias modernas).

heredera de la tradición literaria de *Tierra Nueva*, numerosas alumnas de la Facultad publicaron textos en los inicios de su carrera literaria: María del Carmen Millán, María Ramona Rey, Helena Berinstáin, Pina Juárez Frausto y la propia Carmen Toscano. La joven Rosario Castellanos publicó poesía en esta revista poco antes de obtener el grado de mestra en Filosofía en 1950. En Altos Estudios y Filosofía y Letras hay una genealogía intelectual femenina que se desarrolla a lo largo de la primera mitad del siglo XX, pese a las rupturas generacionales.

5.2. Altos Estudios al servicio de los maestros del pueblo.

Ezequiel A. Chávez, director de Altos Estudios durante el "sitio ateneísta" volvió a ocupar este cargo a mediados de 1921, en sustitución de Antonio Caso, quien mantuvo viva a la institución en los difíciles años de la transición entre la etapa de influencia constitucionalista y la que transcurrió bajo el impulso que Vasconcelos dio a la educación pública.

Vasconcelos finiquitó el debate en torno a la función social de la universidad al pronunciarse, de manera tajante, en favor de una labor universitaria al servicio de las necesidades sociales. "Yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino a pedir que la Universidad trabaje por el pueblo", declaró en 1920 al tomar posesión del cargo de rector.²⁷ Al año siguiente Vasconcelos se manifestó en términos parecidos: "Urge poner la escuela al servicio de las necesidades sociales, más bien que al servicio del saber abstracto, haciendo de la Universidad un organismo de acción benéfica, más bien que un cenáculo de teorías brillantes", recalcó en la ceremonia en la que Antonio Caso protestó como rector de la Universidad Nacional.²⁸

²⁷ José Vasconcelos, "Discurso en la Universidad" (Con motivo de la toma de posesión del cargo de rector", en José Vasconcelos, *José Vasconcelos y la Universidad*, (Introd. Alvaro Matute), México, UNAM-Dirección General de Difusión Cultural, 1983 (Textos de humanidades, 1983), p. 57.

²⁸ José Vasconcelos, "En la toma de protesta de Antonio Caso", (1921), en *ibidem*, p. 97.

La concepción vasconceliana revivía la leyenda negra de la universidad en los tiempos de Porfirio Díaz, con una oratoria que le imprimía un nuevo relieve: "la tarea de conceder borlas doctorales a los extranjeros ilustres que nos visiten y de presidir venerables consejos que no bastan para una centésima de las necesidades sociales no puede llenar mi atención". Vasconcelos hacía particular énfasis en el extranjerismo que, en su opinión, permeaba a las instituciones de cultura aún después de la caída del régimen porfiriano: viven en "el período simiesco de sola imitación sin objeto". "Los malos gobiernos" las han organizado "como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe, mirándolas", afirmaba Vasconcelos haciendo extensiva la leyenda negra de la universidad porfiriana a la política educativa del gobierno carrancista. A pesar del extranjerismo declarativo de Vasconcelos, la Secretaría de Educación Pública estuvo abierta, desde sus primeros tiempos, a las innovaciones de la pedagogía norteamericana.

A su concepción sobre la Universidad Nacional, Vasconcelos también incorporó las críticas que a lo largo de la década se habían lanzado contra la institución desde distintos flancos. Mencionó incluso la posibilidad de "suspender las labores universitarias si ello fuese necesario, a fin de dedicar nuestras fuerzas al estudio de un programa regenerador de la educación pública".²⁹ Pero a diferencia de los comtianos de la Confederación Cívica Independiente, Horacio Barreda y Agustín Aragón, o de los diputados Lozano y Olaguíbel que durante años propugnaron por la anulación de la Universidad Nacional, Vasconcelos no se quedaba en la crítica al elitismo universitario sino que ofrecía una alternativa. Identificándose como "delegado" de las fuerzas revolucionarias, el rector Vasconcelos propuso a los universitarios "sellar un pacto con la Revolución"; un pacto que garantizara la existencia legítima de la Universidad Nacional a cambio de que ésta reorientara sus labores en beneficio de las necesidades sociales. Con una elevada participación

²⁹ José Vasconcelos, "Discurso en la universidad", en *ibidem*, p. 58

universitaria, la Campaña Alfabetizadora fue la vía de la alianza entre "los sabios" y "el pueblo".

Los logros de la Campaña Alfabetizadora fueron modestos en sus objetivos centrales: la enseñanza de los rudimentos de la lectura y la escritura y de hábitos higiénicos.³⁰ Pesaron más los obstáculos -carencia de materiales educativos y locales para la enseñanza, profesores improvisados y la falta de datos estadísticos sobre el nivel de alfabetización de la población- que el entusiasmo de los alfabetizadores. Pero si la Campaña Alfabetizadora no tuvo un efecto inmediato en el mejoramiento del nivel educativo de la sociedad, sí logró cambios en la percepción de las necesidades educativas del país y en la concepción de la relevancia social de la labor del magisterio. Las necesidades de enseñanza básica se concibieron como un problema social urgente que debía atacarse de inmediato y no como una carencia ancestral, tan arraigada que su solución parecía imposible. A su vez, la Campaña Alfabetizadora mostró que los maestros -la mayor parte de los integrantes de los "Cuerpos de profesores honorarios" eran maestros y maestros en servicio"- podían tener un papel decisivo en la reforma educativa y que estaban dispuestos a movilizarse por vías externas a las de la burocracia educativa.

Para Vasconcelos, las labores de Altos Estudios podían ser valiosas, pero resultaban superfluas cuando se contrastaban con las enormes desigualdades prevalecientes en la sociedad: "De no ser porque en el corazón traigo impreso el espectáculo de los niños abandonados en los barrios de todas nuestras ciudades, la enseñanza universitaria de literatura francesa, tragedia raciniana incluida sería motivo de orgullo".³² En su opinión,

³⁰ En este sentido opina Claude Fell, quien también señala lo difícil que resulta evaluar los alcances de la Campaña Alfabetizadora. Véase Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989 (Serie historia moderna y contemporánea, 21), pp. 45-48.

³¹ "Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo", [Circular núm. 3], *op. cit.*, pp. 108-110.

³² José Vasconcelos, "Discurso en la universidad", *op. cit.*, p. 58.

Altos Estudios habría de dedicarse exclusivamente a tareas útiles, adecuadas a las condiciones sociales del país y abandonar las actividades especulativas y sin aplicación práctica. En 1924, el secretario Vasconcelos le comunicó a Chávez que lo prioritario serían las "especialidades en ciencias de aplicación" que se impartirían a través de "cursos muy breves y rigurosamente prácticos". Vasconcelos admitía que se establecieran cursos de disciplinas filosóficas, pero sólo de aquellas que se consideraran indispensables "de acuerdo con nuestra cultura y medios materiales disponibles".¹³ Las concepciones de Chávez y Vasconcelos sobre Altos Estudios eran divergentes. El primero se inclinaba por conservar las materias humanísticas y científicas en el plan de estudios, siguiendo con apego en este punto al proyecto humanístico de los años del "sitio ateneísta", mientras que el segundo favorecía un perfil académico totalmente orientado a las disciplinas aplicadas; nada más distante de lo que Justo Sierra había proyectado para la institución sólo diez años atrás.

El proyecto de Chávez estaba imbuido del espíritu de servicio social universitario por el que Vasconcelos propugnaba, pero Chávez no compartía el pragmatismo social del secretario de Educación Pública. Chávez no consideraba que la atención a las necesidades populares exigiera una reducción drástica de las actividades de la escuela. Por el contrario, Chávez argumentaba que la enseñanza pedagógica especializada, tarea prioritaria de Altos Estudios, tenía una destacada relevancia social. Para él, Altos Estudios, era la única escuela que podía "servir de veras a la educación del pueblo, perfeccionando a sus maestros o formando a sus profesores y, por otra parte, organizando investigaciones científicas que eviten la repetición de falsos conceptos y aquilaten los que de veras valgan y ensanchen los dominios de la ciencia para el bien del mismo pueblo".¹⁴

¹³ *Memorandum sobre la reorganización de la Facultad de Altos Estudios de José Vasconcelos a Ezequiel A. Chávez, 23 de enero de 1924, citado por Libertad Menéndez Menéndez, op. cit., p. 100.*

¹⁴ [Ezequiel A. Chávez] *Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República y por qué es en él insustituible*, México, SEP-

En opinión de Chávez, Altos Estudios podía sellar su propia alianza con el pueblo al convertirse en un departamento de educación o de una escuela normal superior universitaria que pudiera atender las necesidades académicas de los profesores de todos los niveles. Daría preparación especializada a quienes fueran a enseñar en escuelas preparatorias, normales, profesionales y universitarias y, al mismo tiempo, brindaría medios de actualización y de "perfeccionar constantemente sus conocimientos y aptitudes"¹⁵ a los profesores de enseñanza primaria que en su mayoría habían adquirido su formación básica a una temprana edad en las escuelas normales.

5. 3. Vasconcelos y las mujeres.

La Campaña Alfabetizadora estimuló y reconoció la aportación específica de las mujeres a la educación, reconocimiento que los educadores porfirianos habían escatimado a las maestras aún cuando consideraban que el sexo femenino era idóneo para enseñar en los niveles básicos, por estar dotadas de cualidades psicológicas y morales particulares. Antes de Vasconcelos, destaca José Joaquín Blanco, el magisterio era un apostolado masculino, herencia de los liberales y, con Vasconcelos, "el mito del maestro se vuelve espacio de la mujer".¹⁶ Desde los primeros momentos de la Campaña Alfabetizadora, un nutrido grupo de maestras, deseosas de ser parte de la alianza entre el pueblo y la universidad, se congregó en torno al rector. Muchas de ellas tuvieron puestos de responsabilidad en la Secretaría de Educación Pública y años después, en 1929, todas dieron su apoyo a la campaña presidencial de José Vasconcelos.

Al convocar a la formación de los "Cuerpos honorarios de profesores" -grupos de personas que trabajarían voluntariamente en labores de alfabetización-, desde la primera circular emitida

Imprenta de la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos, 1922, p. 9.

¹⁵ *Ibidem*, p. 6.

¹⁶ José Joaquín Blanco, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 110.

Vasconcelos se dirigió de manera específica a las "señoras y señoritas".³⁷ Un par de semanas después insistió: "La Universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones mientras no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita".³⁸ En Vasconcelos no hay la ambigüedad de Justo Sierra o de Ezequiel Chávez, quienes consideraban a las mujeres idóneas para la enseñanza, pero se inquietaban ante el desbordado interés con que las jóvenes perseguían la carrera magisterial.

Las palabras de Vasconcelos cayeron en terreno fértil: la respuesta a su llamado -"la Universidad anda en busca de sabios"- provino en buena parte del sexo femenino. En la municipalidad de la ciudad de México fueron mujeres el 54% del profesorado honorario que se registró en los primeros tres meses de la campaña; en los estados, la proporción de mujeres fue menor -el 38%- pero no insignificante.³⁹ Los "Cuerpos de profesores honorarios" quedaron integrados, en lo fundamental, por maestras y maestros en servicio, aunque la intención original era que los alfabetizadores voluntarios no fueran personas dedicadas profesionalmente a la enseñanza.

Luz Vera, Palma Guillén, Eulalia Guzmán y Adriana García Corral fueron de las primeras en registrarse en el profesorado honorario. También se enlistaron Dionisia Zamora⁴⁰ y María Luisa Blackaller,⁴¹ alumnas de la Facultad de Altos Estudios, y las

³⁷ "La Campaña contra el Analfabetismo", [Circular núm. 1] en José Vasconcelos, *op. cit.* pp. 101-103.

³⁸ "Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo" [Circular núm. 3], *ibidem*, pp. 108-110.

³⁹ *Boletín de la Universidad*, vol I, núm 2, agosto de 1920, pp. 29-31. En la ciudad de México se registraron ciento cincuenta y nueve mujeres y ciento treinta y cuatro hombres; mientras que en los estados fueron treinta y ocho mujeres y cien hombres.

⁴⁰ AHUNAM, AP, exp. 7618, Dionisia Zamora.

⁴¹ AHUNAM, AG, exp. 11096 María Luisa Blackaller, cursó materias de Botánica entre 1917 y 1918. Sus hermanas María del Carmen, Carolina y Julia Blackaller también fueron alumnas de la Facultad.

profesoras María Arias Bernal y Carmen Serdan, destacadas activistas en los movimientos maderista y constitucionalista. Si para las universitarias la campaña alfabetizadora fue un medio de contribuir con la educación popular, para las activistas fue una posibilidad de encauzar sus inquietudes políticas. Unas y otras se apasionaron con la "noble misión" de "ponerse en contacto íntimo con el indio, con el humilde", educarlo y formar parte de "la obra de regeneración de los oprimidos" de la que Vasconcelos habló en su toma de posesión como rector de la Universidad al referirse a la labor alfabetizadora de señoras y señoritas.⁴²

Era responsabilidad de los profesores honorarios congregar a sus futuros alumnos y convencerlos de la importancia de alfabetizarse. Palma Guillén y Concha Alvarez, las jóvenes nietzscheanas, junto con Ana María Castillo y María de la Luz y Margarita Guillén -hermanas de Palma-, organizaron una agrupación de señoritas alfabetizadoras que, en medio de la euforia inicial de la campaña, logró reunir a setenta y cinco albañiles y peones de la construcción dispuestos a aprender a leer y a escribir.⁴³ No sabemos de los resultados obtenidos en este caso, pero tenemos noticia de los logros de otras voluntarias. Luz Vera informó que alfabetizó a treinta personas con ayuda de catorce alumnas normalistas, Adriana García Corral a tres; Eulalia Guzmán a dos y Carmen Serdán a cuatro.⁴⁴ Aunque los logros fueron modestos, a través de la Campaña Alfabetizadora la acción educativa popular adquirió un relieve que antes no había tenido.

A Luz Vera el movimiento educativo vasconcelista le dio la oportunidad de profundizar su compromiso con la educación popular que había puesto en práctica desde 1915, en los inicios de la

⁴² José Vasconcelos, "Discurso en la Universidad" en José Vasconcelos, *op. cit.* p. 61.

⁴³ "Los primeros frutos de la Campaña Alfabetizadora" en *El movimiento educativo en México*, México, Dirección de Talleres Gráficos, 1922, p. 43.

⁴⁴ "Relación promenorizada de profesore honorarios que informan acerca del número de analfabetos a quienes imparten enseñanza elemental", *Boletín de la Universidad*, vol. IV, tomo 1, num. 3, enero de 1921.

Universidad Popular cuando impartió clases de Civismo a grupos de mujeres. En 1921 Luz Vera renunció a sus clases en la Escuela Normal de Maestras de la ciudad de México para trabajar como maestra misionera en el poblado de Plan de Arroyos, Veracruz, donde permaneció durante todo un año dedicada a la enseñanza en su nivel más básico. Daba clases de alfabetización y se preocupaba por leer obras literarias a sus alumnos: el interés de los campesinos por el *Ramayana*, la convención de la universalidad de las expresiones artísticas. En Plan de Arroyos, Luz Vera también profundizó su antiguo interés por la cultura popular -en 1913 había viajado por zonas rurales para hacer estudios sobre el folkore- y se entusiasmó con las danzas regionales, tema que abordó en su tesis de licenciatura en filosofía. Otro fruto de su trabajo como misionera fue el desarrollo de un método de alfabetización para adultos en sólo veinte lecciones.⁴⁵

La creciente importancia de la alfabetización provocó el surgimiento de diversos métodos y libros de texto para facilitar el aprendizaje del alfabeto, de la lectura y de la escritura. La Secretaría de Educación Pública editó en 1924 *Lecturas para mujeres*, preparado por la escritora chilena Gabriela Mistral y *Lecturas clásicas para niños*, obra recopilada por la misma Gabriela Mistral, Palma Guillén, José Gorostiza y Salvador Novo. Ambos libros ofrecían fragmentos literarios seleccionados con el fin de poner en contacto con los valores universales del arte, tanto al lector experimentado como a aquél con conocimientos rudimentarios del alfabeto. Las selecciones de textos partían de un rechazo expreso a algunos "manuales sajones, llenos de espesas arengas para la acción y de narraciones que de sencillas, pasan a simples".⁴⁶

Ni Mistral ni Vasconcelos favorecían los libros de lecturas con grado de dificultad progresiva, no obstante que éstos se seguían usando ampliamente. Entre 1921 y 1923, la editorial

⁴⁵ Magda Marabak, "Tres mujeres del México actual. La profesora Luz Vera Córdoba", *Ideas*, tomo I, vol. 12, pp. 13-14.

⁴⁶ Gabriela Mistral, "Introducción", en *Lecturas para mujeres*, México, Editorial Porrúa, 1966, p. XVII.

Herrero publicó una serie de cuatro libros de lecturas para niñas elaborados por la profesora Carmen Ramos del Río: *Esperanza*, *Luz*, *Ventura* y *Victoria*.⁴⁷ Escritos por la profesora Ramos, los textos tomaban en cuenta la capacidad de atención y comprensión infantil, así como el vocabulario, los intereses y sentimientos de las niñas. El propósito era transitar en los cuatro años de la enseñanza primaria el camino iniciado con *esperanza*, "sentimiento que animaba a las niñas al entrar por primera vez a la escuela",⁴⁸ y que llevaba a la "señalada victoria", ganada por aquellas maestras que habían enseñado a leer y a escribir.⁴⁹ Los textos de Ramos son planos y no tienen vuelo literario ni sentido poético, pero atienden a las necesidades pedagógicas prácticas de la alfabetización que, menospreciadas por la campaña vasconcelista, causaron que ésta tuviera alcances muy limitados. En los libros de lectura de Carmen Ramos no hay nada del amor al pueblo que pregonaba el vasconcelismo ni ninguna referencia a problemas sociales: parecen haberse escrito antes de la Revolución Mexicana.⁵⁰ En lo fundamental, las lecturas se refieren a la familia, al trabajo doméstico de las mujeres y a la exaltación del patriotismo masculino y femenino, en estilo del liberalismo decimonónico. En esos mismos años Carmen Ramos publicó la recopilación *Una docena de cuentos dedicados a las madres y a los niños mexicanos*, que fue el antecedente editorial de la "Hora del cuento", programa de narración oral infantil efectuado

⁴⁷ Carmen Ramos, *Esperanza. Libro de lectura para el primer año elemental*, México, Herrero; 1923, *Luz. Libro de lectura para segundo año elemental*, México, Herrero, 1922; *Ventura. Libro de lectura de tercer año elemental*, México, Herrero, 1922; *Victoria. Libro de lectura para niñas de cuarto año elemental*, México, Herrero, 1921.

⁴⁸ Carmen Ramos, *Esperanza, op. cit.*, p. 4.

⁴⁹ Carmen Ramos, *Victoria, op. cit.*, p. 10.

⁵⁰ Es muy marcada la diferencia con el libro de *Esperanza* Velázquez Bringas, *Lecturas populares (para escuelas primarias)*, México, 1925. Publicado sólo unos años después que los de Carmen Ramos, el libro de Velázquez Bringas, elogiado por Roman Rolland y Lunacharski, busca inculcar una conciencia colectiva revolucionaria en la escuela primaria.

primero en bibliotecas y luego, a través de la frecuencia de *Radio SEP*, que entró al aire el 10. de diciembre de 1925, fecha de la toma de posesión del presidente Calles.⁵¹

Pasada la fase inicial de la Campana Alfabetizadora, ya al frente de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos incluyó a varias maestras entre sus colaboradoras más cercanas: a Eulalia Guzmán la nombró directora de la Campana Alfabetizadora,⁵² Elena Torres encabezó el programa de los Desayunos Escolares,⁵³ y Esperanza Velázquez Bringas⁵⁴ se hizo cargo de la dirección de las Bibliotecas Populares en sustitución de Julio Torri, quien pasó a dirigir la Imprenta Universitaria. Cuando todavía estaba en la rectoría de la Universidad Nacional, Vasconcelos envió a Palma Guillén como su representante a Europa con la encomienda de recopilar información sobre bibliotecas populares.⁵⁵

En 1922 la Secretaría de Educación Pública envió una delegación formada por Elena Torres, Eulalia Guzmán y Luz Vera al Congreso Feminista Panamericano, organizado en Baltimore por la Liga de Mujeres Votantes de los Estados Unidos.⁵⁶ Elena Torres, cabeza de la delegación oficial mexicana, fue nombrada vicepresidenta de la Liga Feminista Panamericana por las

⁵¹ "La hora del cuento", *Boletín de la Universidad*, 26 de diciembre de 1926.

⁵² Eulalia Guzmán ocupó este cargo en 1923, antes lo desempeñó Abraham Arellano (entre 1921 y 1922).

⁵³ Noemí Cortés Ramírez, *Elena Torres Cuellar: revolucionaria, feminista y educadora mexicana (1893-1970). Una aproximación biográfica*, Facultad de Filosofía y Letras, tesis de licenciatura en historia, 1993, pp. 52-55.

⁵⁴ Marta Robles, *La sombra fugitiva. Escritoras en la cultura nacional*, México, UNAM, 1985, pp. 287-305.

⁵⁵ Carta de José Vasconcelos a Alfonso Reyes, 21 de octubre de 1920, Claude Fell, *Écrits oubliés. Correspondance. José Vasconcelos-Alfonso Reyes*, México, IFAL, 1976, p. 47.

⁵⁶ También asistieron a este Congreso Aurora Herrera de Nóbregas y María Luisa Garza, "Loreley", por el estado de Tamaulipas; y Julia Nava de Ruisánchez y María Rentería de Meza por el Consejo Feminista Mexicano.

delegadas de los otros países y, al año siguiente, se encargó de organizar, en la ciudad de México, el Primer Congreso Feminista Panamericano, que llegó a resoluciones tan diversas como la igualdad educativa y política entre los sexos, la creación de tribunales infantiles, de organizaciones cooperativas de mujeres, la modificación de la Ley de Relaciones Familiares, y el establecimiento de una sola moral sexual para hombres y mujeres, y de leyes que dieran protección laboral al sexo femenino.⁵⁷

Vasconcelos se había manifestado en favor del feminismo desde antes de ocupar la rectoría de la Universidad. En 1920 hizo público su reconocimiento al Consejo Feminista Mexicano, fundado un año atrás. En esa ocasión, manifestó su simpatía hacia los aspectos moralizadores del feminismo, expresó una postura abolicionista con respecto a la prostitución, criticó la desigualdad en los criterios de moral sexual aplicados a hombres y mujeres, y dio una importancia secundaria al sufragio.⁵⁸ Curiosamente, no se refirió a la educación de las mujeres, que era lo que más interesaba del feminismo a sus contemporáneas Luz Vera y Elena Torres.

En los años veinte, Vasconcelos favorece un feminismo de corte diferenciador que ve a las mujeres ante todo como madres.⁵⁹ A las maestras les da reconocimiento en tanto madres espirituales y, en 1922 la Secretaría de Educación Pública apoya la iniciativa del periódico *Excelsior* de establecer el Día de las madres el diez de mayo, con el fin de contrarrestar la divulgación de conocimientos contraceptivos que se estaba llevando a cabo en el estado de Yucatán, bajo el gobierno de

⁵⁷ Gabriela Cano, "México: 1923. El Primer Congreso Feminista Panamericano" en *Debate feminista*, marzo 1990, pp. 303-307.

⁵⁸ *La mujer. Revista quincenal. Organo del Consejo Feminista Mexicano*, num. 1., 15 de mayo de 1921.

⁵⁹ Con respecto al feminismo diferenciador, véase el capítulo 1.

Felipe Carrillo Puerto.⁶⁰ Cabe subrayar que, en estos años, nadie ponía en tela de juicio el ideal doméstico y la representación maternal del magisterio, ni siquiera aquellas mujeres que se alejaban de estas concepciones.

Las ideas de Vasconcelos sobre el feminismo y las relaciones sociales entre los sexos fueron cambiando con el tiempo y no siempre fueron coherentes del todo. En 1929, el sufragio femenino -la igualdad de derechos políticos para las mujeres- fue una demanda de la plataforma política del Partido Antirreleccionista que postuló a Vasconcelos como candidato a la presidencia de la República. Un par de años antes, en una carta dirigida a Elena Torres, el oaxaqueño hizo una singular síntesis de su concepción sobre las relaciones entre los sexos a partir de la *Biblia* y de Havellock Ellis, médico inglés que desafió los tabués decimonónicos sobre la sexualidad al postular que la vida sexual era una sana expresión del afecto humano. Sin referirse a las posturas de Ellis sobre la sexualidad, Vasconcelos destaca la idea de equidad entre seres diferenciados: "Quien más se acerca a la verdad [sobre la mujer] es Havellock Ellis [...] Su conclusión es clásica: que es absurdo hablar de superioridad o de inferioridad de la mujer o del hombre porque cada uno posee capacidades peculiares". Vasconcelos completa su idea sobre la comunidad espiritual entre hombres y mujeres con "lo que leí no hace mucho en el Evangelio, cuando Cristo contesta a los que le preguntan de quién es mujer en el cielo la que ha sido casada más de una vez. Cristo responde: 'en el cielo los hombres y las mujeres son como los ángeles' es decir que ya no hay problema de sexo, alrededor de los cuales hace tanta boruca el mundo moderno y no son más que una enfermedad que se acaba en la tierra".⁶¹ Considerar al sexo como una diferencia de orden secundario y destacar la igualdad espiritual entre hombres y mujeres era, sin

⁶⁰ Marta Acevedo, *El 10 de mayo*, México, SEP/Martín Casillas, 1982 (Memoria y olvido: imágenes de México VII).

⁶¹ Carta de José Vasconcelos, Nevilly sur Seine, Francia a Elena Torres, México, 28 de enero de 1927, Correspondencia de José Vasconcelos a E. Torres (1922-1927), Biblioteca de la Dirección de Estudios Históricos del INAH.

duda, una idea seductora para las seguidoras de Vasconcelos.

5.4. Cursos, títulos y grados

El proyecto de Chávez, establecido en 1921-22, buscaba hacer de Altos Estudios una escuela normal superior, pero sin que ésta dejara de ser una Facultad de Humanidades. A este doble perfil se debió que la oferta docente fuera muy variada y numerosa. En 1921 se impartieron cincuenta y cinco materias,⁶² en 1922, cuarenta⁶³ y en 1923, setenta y cinco.⁶⁴ Hubo cursos de humanidades, de ciencias, de especialidades médicas, de temas de historia, cultura y antropología mexicanas, de psicología, psiquiatría y pedagogía.⁶⁵

En el área de humanidades varios miembros del Ateneo de la Juventud impartieron cátedra. Antonio Caso continuó dando el curso de "Historia de los sistemas filosóficos" que había venido impartiendo desde 1923, Mariano Silva y Aceves enseñó "Literatura latina", y Pedro Henríquez Ureña, que estuvo de regreso en México por unos años, impartió "Literatura general y comparada". A su vez, Federico Gamboa, recién llegado de un exilio de varios años, dio un curso de "Literatura española", mientras que Herramba Gupta, originario de India y formado en la Universidad de Columbia, enseñó "Lengua sánscrita" y "Literatura indostánica", y Jesús González Moreno impartió "Filología y lingüística". En

⁶² *Boletín de la Universidad*, tomo II, núm. 4, marzo de 1921.

⁶³ AHUNAM, FENAE; 10/208/5900 a 5902, Relación del personal docente y administrativo que comenzó a prestar sus servicios en la FAE el 1 de enero de 1922.

⁶⁴ "Horario" en *Universidad Nacional, Facultad de Altos Estudios, Personal directivo.-Instituciones que con la Facultad coadyuvan.-Programa general. Horario. Ley constitutiva de la Facultad. Plan de Estudios e investigaciones.-Doctorado en Derecho y en Ciencias Sociales.-Estudios de Metodologías Especiales y de directores e inspectores*, México, Editorial Cultura, 1923, pp. 16-36.

⁶⁵ Se agrupaban en tres secciones: Humanidades, Ciencias y Ciencias sociales; y ocho subsecciones: Filosofía, Letras, Ciencias exactas, Ciencias naturales, Especialidades médicas, Ciencias de Geografía social e historia, Ciencias Jurídicas, y Ciencias y artes de la educación.

1922, se dictaron nueve materias distintas de literatura, lo que lleva a pensar que, a pesar del creciente énfasis pedagógico, la enseñanza de las humanidades tenía una importancia central en la Facultad de Altos Estudios.

Entre los profesores de ciencias estaba Carlos Reiche, el único de los tres maestros de la etapa porfiriana que permaneció en el país a pesar del movimiento revolucionario, y que ahora enseñaba el curso de "Biología", mientras que el curso de Botánica, que Reiche había fundado, pasó a manos de Guillermo Gándara. El de "Zoología" lo enseñaba Alfonso Herrera, quien desde 1915 estaba al frente de la Dirección de Estudios Biológicos. El curso de "Astronomía" lo enseñaba Joaquín Gallo, y el de "Química", Joaquín Agraz. Las materias de especialización médica -"Oftalmología", "Ginecología y cirugía del vientre" y "Pediatria"- estaban a cargo, respectivamente, de los galenos Rafael Silva, Juan Velázquez Uriarte y Joaquín G. Cosío.

Los cursos de historia, antropología y lingüística fueron impartidos por especialistas nacionales y extranjeros interesados en las especificidades culturales mexicanas, sobre todo en la herencia prehispánica. La materia "Lenguas indígenas y americanas, especialmente mexicanas" la enseñaron dos profesores distintos, Pablo González Casanova y Rudolf Schuller; Miguel Schultz impartió "Historia de México", y Herman Beyer dictó un curso sobre "El llamado 'calendario azteca'" y otro sobre "Códices pictóricos".

El conjunto de materias agrupado en la subsección de Ciencias y arte de la educación era el más concurrido y, por lo tanto, constituía el espacio académico donde mejor podía darse un intercambio de conocimiento y experiencias entre maestros de distintas especialidades y escuelas. En opinión de Ezequiel A. Chávez este intercambio era la principal contribución de la Facultad de Altos Estudios al proceso de unificación del sistema educativo.⁶⁶ En 1923 se establecieron varios cursos referidos a aspectos educativos específicos, como el que impartió Moisés Sáenz sobre "Educación secundaria", antecedente de las escuelas

⁶⁶ [Ezequiel A. Chávez], *Lo que es la Facultad de Altos Estudios...*, p. 10.

de este nivel que se implantaron durante la gestión de Sáenz como subsecretario de Educación Pública; el que dictó Beatriz Sepúlveda, "Orientaciones en materia de educación vocacional"; el de "Estudios de aptitud y desarrollo mental", a cargo de David Pablo Boder, o el de "Organización escolar" que impartió Manuel Barranco, especialista en educación y doctorado en el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia. Todas estas materias incluían temas de psicología, disciplina que alcanzó gran importancia en la década de los veinte. Ezequiel A. Chávez, Alfredo Uruchurtu y Enrique O. Aragón impartieron los diversos cursos de Psicología general y especial. Con formación de médico, Enrique O. Aragón dio continuidad en la Facultad Filosofía y Letras al interés de Chávez en los estudios psicológicos al tiempo que imprimió un enfoque científicista a la disciplina, alejándola del terreno de las humanidades.⁶⁷

De acuerdo con el Plan de estudios e investigaciones... de 1921,⁶⁸ los alumnos estaban obligados a escoger aquellos cursos que les permitieran especializarse en la enseñanza de un área temática específica y optar por un título de profesor o bien, por un grado de maestría o doctorado. En el caso de las carreras de director o de inspector de escuelas, las materias elegidas tendrían que ser de las adscritas a la Subsección de Ciencia y arte de la educación.

Según el Plan de Estudios de 1922, la carrera de profesor universitario era la más importante de las que ofrecía la Facultad. En tres años capacitaba para enseñar en escuelas normales, preparatorias y universitarias, función que constituía el propósito principal de la institución en esta época. Además, el título de profesor universitario era la vía de acceso a los

⁶⁷ AHUNAM, AG exp. 46309, Enrique O. Aragón. En 1904 se tituló como médico cirujano y obstetra y en 1929 obtuvo el doctorado de psicología con la tesis "El fondo emocional de la histeria. Las condiciones psico-físicas".

⁶⁸ "Plan de estudios e investigaciones de la Facultad Nacional de Altos Estudios", propuesto el 21 de noviembre de 1921 y aprobado el 3 de enero de 1922 en Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios, *Personal directivo...*, p. 41-59.

estudios de posgrado, ya que era un requisito para iniciar estudios de maestría y doctorado. En términos formales, los estudios de profesor universitario cumplían funciones medulares de la Facultad, pero en la práctica tuvieron un lugar secundario porque fueron desplazados por la carrera de profesor académico que tenía un valor académico equivalente y se hacía en sólo dos años. El título de profesor académico era inexistente en el Plan de estudios de 1922, sin embargo, entre ese año y 1926 se otorgó en veintisiete ocasiones,⁶⁹ mientras que el título de profesor universitario sólo lo recibió una alumna en el mismo periodo.⁷⁰

De los veintisiete títulos de profesor académico, veintidós fueron otorgados a mujeres⁷¹ y sólo cinco fueron para varones.⁷² El área de conocimiento más socorrida durante este periodo fue Ciencias históricas y geográficas, en la que se titularon nueve alumnas; le siguió Metodología de *kindergarden*, con cinco tituladas, y Lengua y literatura castellanas con cuatro. Estas dos últimas especialidades, por cierto, también estuvieron entre las más populares en la etapa anterior. En Metodología crítica y construcción de la historia de las civilizaciones mexicanas y

⁶⁹ AHUNAM, Libro de exámenes profesionales, ENAE (1919-1928).

⁷⁰ Irene Elena Motts en la especialidad de Ciencias biológicas (1924). Anteriormente, en el año de 1921, lo recibieron Luz Vera en Ciencia y arte de la educación y en Ciencias filosóficas, y Salvador Gil en Filología y lingüística.

⁷¹ En Ciencias históricas y geográficas: Amelia Ruiz (1922); Rosa Filatti (1923), Margarita Larios (1923), Teodolina Sobrino (1923), Magdalena Russ (1923), Leticia Chávez (1923), Ana María Gómez (1922), Guadalupe Gómez (1922), Margarita Rodhe (1924), Rosa Chávez (1924) y Dolores Ayluardo (1926). En Lengua y literatura castellanas: Ofelia Garza (1922), María Canales (1923), Consuelo Delgado de Gónima (1923) y Cleotilde Quirarte (1923). En Metodología, crítica y construcción de la historia de las civilizaciones mexicanas: Margarita Larios (1924) y Amelia Ruiz (1925). En Zoología: Juana Fernández de Lara (1922) y Jovita Elguero (1925). En Botánica: Elisa Allende y Horcasitas (1922). Véase Cuadro D, Títulos y diplomas, 1919-1925.

⁷² En el año de 1922, el título de profesor académico se otorgó en Matemáticas superiores a Alvaro Espino; en Lengua y literatura latina a Ignacio Loureda Carro; en Botánica a Alfonso Carrillo y Perea, y en Ciencias geográficas a Daniel Casas. Véase Cuadro D, Títulos y diplomas, 1919-1925.

en Zoología se titularon dos alumnas respectivamente. En Botánica se expidieron dos títulos, a un alumno y a una alumna, mientras que en Lengua y literatura latinas, Ciencias geográficas y Matemáticas superiores solamente hubo un titulado en cada una.

Un título de profesor académico facilitaba el acceso a la enseñanza en el nivel preparatorio aun a quienes no habían cursado estos estudios. Adriana García Corral, normalista titulada en 1903 y profesora de matemáticas de la Escuela Normal de Maestras, enseñó Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria a partir de 1921, un par de años después de concluir la carrera de profesora académica. Al poco tiempo de trabajar en la Preparatoria, García Corral solicitó la categoría de maestra titular argumentando que el título de profesora académica la exentaba de presentar la oposición acostumbrada.⁷³

El Plan de Estudios de 1922 también reglamentó las especialidades médicas⁷⁴ que, estando adscritas a la Facultad de Altos Estudios, se impartían en diversos hospitales. Estos grados se otorgaron en proporción menor en este periodo que en el anterior; entre 1922 y 1926 sólo tres médicos recibieron un posgrado en Altos Estudios.⁷⁵

Asimismo, las maestrías y doctorados se reglamentaron en 1922. El grado de maestría universitaria exigía tomar cursos durante cuatro años (uno más de lo requerido para obtener el título de profesor universitario); tener dominio de una lengua

⁷³ AHUNAM, AG, exp. 4599, Adriana García Corral, oficio al Director de Altos Estudios de Adriana García Corral, 31 de octubre de 1922.

⁷⁴ El grado de especialista en Medicina se alcanzaba teniendo un título de médico cirujano, tres años de práctica profesional, dos años de estudios en la especialidad correspondiente así como la presentación de una tesis y trabajos prácticos que demostraran los conocimientos indispensables del campo. "Plan de Estudios e Investigaciones de la Facultad de Altos Estudios", 1922, artículo 38, pp. 56-57.

⁷⁵ En Ginecología y cirugía del vientre, Francisco Robles (1922), José Moreno Saucedo (1922), Miguel López Eshuariazar (1926); y en Oftalmología, Antonio Torres Estrada (1922) y Luis Viramontes (1922).

extranjera y presentar un trabajo de investigación." Adicionalmente se pedía a los alumnos que tuvieran una especialización docente previa, con el fin de evitar las labores académicas desvinculadas de las necesidades educativas del país. Sin embargo, el propio reglamento establecía la posibilidad de pasar por alto este requisito docente y efectuar, en cambio, un trabajo de investigación más extenso. Así lo hizo Carlos Thompson, quien presentó una tesis sobre las condiciones sociales de los obreros en el Distrito Federal, que fue un trabajo pionero en el campo de la sociología."

Thompson fue una de las seis personas (cuatro mujeres y dos varones) que recibieron título de maestría universitaria entre 1924 y 1926. Las otras cinco fueron Francisco Adam (Letras, 1926), Frances Bunge (Literatura hispanoamericana, 1923), Rita Horner (Literatura hispanoamericana, 1925), Ester Russel (Letras, 1926) y Lucile Davies (Letras, 1926).⁷⁶ Salvo Francisco Adam, los demás probablemente eran estadounidenses llegados a México atraídos por el efervescente ambiente cultural de principios de la década del veinte. Entre los profesores, la presencia de norteamericanos era más bien escasa; además de Montanta Hastings, sabemos solamente de Frances Toor Weinburg, neoyorkina nacida hacia 1890 que al igual que Hastings recibió su formación en la Universidad de California. Frances Toor fue profesora de "Lenguas vivas" en Altos Estudios⁷⁷ en los años anteriores a que emprendiera su labor editorial como directora de la revista *Mexican Folkways*. En la Facultad Toor era colega de Pablo González Casanova, profesor de lenguas indígenas, quien habilitó a la norteamericana un pequeño departamento en la azotea de su

⁷⁶ "Plan de Estudios e Investigaciones de la Facultad de Altos Estudios", 1922, art. 35, pp. 55-56.

⁷⁷ FENAE, 16/335/9888875-9885, Informe de la Facultad de Altos Estudios, 1923, 28 de junio de 1923, Ezequiel A. Chávez.

⁷⁸ AHUNAM, Libro de exámenes profesionales, ENAE (1919-1928).

⁷⁹ AHUNAM, FENAE, 16/335/9901-9903, Datos estadísticos de la Facultad de Altos Estudios en el año escolar de 1923.

casa.⁸⁰

Los doctorados en Altos Estudios se impartieron a partir de 1928, cuando en la Universidad regía otro reglamento en materia de posgrados.⁸¹ Por lo tanto, nunca se aplicaron las disposiciones relativas a los doctorados contenidas en el Plan de Estudios de 1922⁸² ni en el reglamento específico creado para los doctorados en derecho y en ciencias sociales que fueron aprobados por el Consejo Universitario en el mismo año.⁸³

La concepción pedagógica de Altos Estudios que Ezequiel A. Chávez impulsó con tanto ahínco daba una importancia sustantiva a las carreras de director e inspector de escuela; tenían una duración de dos y tres años respectivamente y exigían la aprobación de varios cursos de la Subsección de Ciencia y arte de la educación así como actividades prácticas dirigidas que se efectuaban en los centros de trabajo de los alumnos. Chávez planeaba ampliar el alcance de estas carreras a los profesores de los estados mediante el establecimiento de calendarios y horarios especiales (los sábados y en los periodos vacacionales) que facilitarían la asistencia.

Pero si las carreras de director e inspector de escuela

⁸⁰ Pocas veces se nombra a la directora de *Mexican Folkways* con sus dos apellidos. En los documentos de la Facultad de Altos Estudios la norteamericana aparece indistintamente como Frances Toor o Frances Weinburg. Sabemos que se trata de la misma persona pues su nombre aparece con ambos apellidos, Frances Toor Weinberg, en el ejemplar de enero de 1924 del *Boletín de la Unión Panamericana* donde se publicó su artículo "Notable innovación en los cursos universitarios". Una aproximación biográfica a este escurridizo personaje es la de E. Thomas Standford, "Frances Toor", en Carlos García Mora y Lina Odena Guemes, *La antropología en México*, 12 vols, México, INAH, 1988, pp. 466-471.

⁸¹ Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras. Breve síntesis de su trayectoria pedagógica", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1994. p. 114.

⁸² "Plan de estudios e investigaciones de la Facultad de Altos Estudios, 1922, op. cit. art. 37, p. 56.

⁸³ "Resoluciones tomadas por el Consejo Universitario en materia de doctorados en derecho y en ciencias sociales", sesión del 22 de junio de 1922, Universidad Nacional de México, *Personal directivo...*, op. cit., p. 60.

generaron grandes expectativas, en los hechos alcanzaron resultados magros: solamente dos personas recibieron certificado de director, Irene Elena Motts y Gonzalo Rivera, ambos en el año de 1922, y nadie obtuvo el de inspector;⁸⁴ tampoco tenemos noticia de que se hayan otorgado certificados en Metodologías especiales (enseñanza de *kindergarden* o de matemáticas) ni de títulos de maestros misioneros, establecidos también en 1922.⁸⁵

Los escasos resultados logrados en las carreras de director e inspector fueron consecuencia de la animadversión que estas enseñanzas provocaron entre algunos profesores normalistas y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, que sintieron amenazada su influencia por la labor de formación docente de la Facultad de Altos Estudios. El llamado "Centro de Profesores Normalistas" propugnó por la desaparición de la Facultad de Altos Estudios,⁸⁶ como otros lo habían hecho en años precedentes. A estos nuevos opositores de Altos Estudios poco les preocupaba el escaso compromiso social de la institución; ellos la combatían porque consideraban que los certificados de director e inspector universitarios ponían en desventaja a los normalistas en lo relativo a su ingreso y promoción laboral en el sistema educativo.

Los egresados de Altos Estudios, en efecto, gozaban de un prestigio académico universitario que los normalistas no tenían, pero no existían disposiciones jurídicas que los favorecieran por encima de los egresados de las escuelas normales. Cuando Vasconcelos era Secretario de Educación Pública, declaró que la Secretaría a su cargo habría de "preferir para el desempeño de cátedras" a los egresados de Altos Estudios, pero no precisaba el procedimiento para garantizar la aplicación de esa medida. Las palabras de Vasconcelos se quedaron en una intención que pudo tener un efecto político significativo, pero que no estaba

⁸⁴ AHUNAM, Libro de exámenes profesionales, ENAE (1919-1928).

⁸⁵ "Reglas para inscripciones y diplomas relativos a estudios de Metodología especiales, pp. 62-63.

⁸⁶ AHUNAM, 8/158/4622-4638, Informe de la FAE, 1922.

respaldada en ninguna ley.⁸⁷

El curso de Metodología de *kindergarden* también fue visto con malos ojos por algunos normalistas. Impartido por la profesora Carmen Ramos desde 1914, esta materia gozaba de popularidad entre las educadoras y fue una de las áreas de conocimiento que tuvo mayor número de profesoras académicas tituladas: nueve, entre 1919 y 1926. Con el argumento de que el curso de la maestra Ramos estaba desplazando al que se impartía en la Escuela Normal de Maestras, en 1922, el director de Enseñanza Normal y Primaria de la Secretaría de Educación Pública solicitó su cancelación al Consejo Universitario. Quizá por su arraigado prestigio y por su numerosa asistencia estudiantil la materia no se suprimió, pero se determinó bajar su jerarquía académica.⁸⁸

Más allá de las rivalidades entre normalistas y universitarios o de la animadversión personal que pudiera provocar la profesora Ramos, el conflicto con respecto al curso de *kindergarden* sacaba a relucir un problema real de Altos Estudios: la falta de definición del nivel académico de la enseñanza. Las carencias en este aspecto se manifiestan en las palabras de Chávez sobre el carácter "relativo" de "la altura" de los estudios de la Facultad: "Cuando las demás instituciones educativas asciendan de nivel y suban más lejos en los estudios que realicen, más arriba tendrá que ascender también el conjunto de los de la facultad, [y] si baja el nivel de las demás instituciones educativas, a poner en contacto con ellas tendrá que ir la propia facultad..."⁸⁹ Con esta idea en mente, Chávez

⁸⁷ AHUNAM, FENAE, 10/209/5942-5943.

⁸⁸ AHUNAM, AP, exp. 21538, Carmen Ramos del Río. Un oficio del rector de la Universidad Nacional al director de Altos Estudios (31 de enero de 1922) establecía que en adelante se otorgarían "Diplomas de especialización en enseñanza de *kindergarden*" en vez de títulos de profesor académico en esta área del conocimiento. No obstante, el Libro de exámenes profesionales de la ENAE (1919-1928) registra varios títulos de profesor académico con especialización en *kindergarden* que fueron expedidos con posterioridad a esa fecha. Véase Cuadro D, Títulos y Diplomas, 1919-1925.

⁸⁹ [Ezequiel A. Chávez], *op. cit.*, p. 9.

organizó visitas de profesores de la Facultad a otras instituciones educativas. Carlos Reiche y Alfonso Herrera acudieron a la Escuela Nacional Preparatoria⁹⁰ "para informarse sobre el grado de conocimiento al que llegan los estudios que imparten para que nosotros procuremos no repetir inútilmente las labores que [en] otras escuelas se hagan...", explicaba Chávez.⁹¹

El rechazo de algunos normalistas a la Facultad de Altos Estudios no desalentó los esfuerzos de Ezequiel A. Chávez por atraer maestros en servicio a las aulas universitarias mediante circulares de invitación que, periódicamente, enviaba a los maestros de las escuelas públicas y privadas de la capital.⁹² Chávez entendía que la consolidación de Altos Estudios como la máxima institución pedagógica del país se alcanzaría sólo en la medida que la Facultad tuviera una nutrida población estudiantil que cursara las distintas carreras y recibiera los títulos correspondientes. Este propósito nunca se logró, ya que la gran mayoría del alumnado no terminaba una carrera ni obtenía un título. En 1922, por ejemplo, la población estudiantil total - incluidos alumnos inscritos y oyentes- fue de ochocientos cincuenta y uno, y sólo se entregaron once títulos de profesor académico y cuatro de especialización médica.⁹³ Es decir, una

⁹⁰ AHUNAM, FENAE, 3/36/933, 18 de abril de 1922.

⁹¹ AHUNAM, 3/36/942, Oficio de presentación de los profesores encargados de visitar instituciones educativas, 12 de junio de 1922.

⁹² AHUNAM, FENAE, 3/36/942, Carta de Ezequiel A. Chávez a los directores de la Escuela Nacional Preparatoria, Escuela Superior de Comercio y Administración, Colegio Francés, Colegio Franco Inglés, Colegio Alemán, Colegio Americano, Escuela Normal Primaria para Maestras, Colegio Técnico Mexicano, Escuela Técnica de Ingeniería, Facultad Nacional de Jurisprudencia, Facultad Nacional de Medicina Homeopática, y Escuela Nacional de Música en que se informa de las posibilidades de superación académica que ofrece la Facultad de Altos Estudios a los profesores, 26 de enero de 1922. Y 3/37/942, Invitación personal a varios profesores (Erasmus Castellanos Quinto, Eulalia Guzmán, Ofelia Garza, Carlos Pellicer, Julio Torri y Margarita Quijano) para asistir a los cursos de la Facultad, 10. de mayo de 1922.

⁹³ AHUNAM, FENAE, 8/158/4650, Informe sobre las distintas categorías de alumnos, 1922.

parte significativa del estudiantado acudía a las aulas de Altos Estudios atraída por el ambiente intelectual que ahí prevalecía, sin tener un interés pragmático. Algunos habrán sido maestros en servicio que no ambicionaban un título universitario, pero encontraban en la Facultad un espacio académico que, durante unas horas a la semana, les permitía alejarse de su agobiante rutina docente y reflexionar en torno a "los asuntos graves de la educación", según explicaba Ezequiel A. Chávez.⁹⁴ Otra parte del alumnado habrá estado formada por alumnos o egresados de otras escuelas -la Preparatoria, Medicina o Jurisprudencia- que deseaban tomar cátedaras de historia, literatura o filosofía, inexistentes en sus respectivas escuelas. El hecho de que una numerosa población estudiantil no terminara una carrera indica que, a pesar de la orientación académica predominante que privilegiaba la formación pedagógica del magisterio y las actividades académicas con una utilidad social clara, la Facultad de Altos Estudios siguió siendo, en alguna medida, un centro de enseñanza de las humanidades como lo fue en los años precedentes. Por lo tanto, una evaluación de Altos Estudios exige revisar la matrícula de profesores y estudiantes y no sólo cuantificar la experiencia terminal.

5.5. Cursos de invierno y de verano.

El proyecto pedagógico de Ezequiel A. Chávez para Altos Estudios incluyó el establecimiento, en 1922, de "Cursos de invierno" dirigidos a maestros residentes en el interior de la república. Poco antes, en 1921, la Universidad Nacional creó "Cursos de verano" -Escuela de Verano a partir de 1922- para extranjeros. Encabezados por Pedro Henríquez Ureña, los "Cursos de verano" se impartieron en sus primeros tiempos en aulas de Altos Estudios, pero no dependían de ésta ni tuvieron profesores de la Facultad en su planta docente. Unos y otros cursos eran expresión de las ideas de utilidad social de la universidad, pero estaban influidos por modelos de extensión universitaria de los Estados

⁹⁴ [Ezequiel A. Chávez], *op. cit.*, p. 14-15.

Unidos y de España. Los "Cursos de verano" y los "Cursos de invierno" institucionalizaron las actividades de extensión en la Universidad Nacional, en ello radica su importancia.

Los "Cursos de invierno" se crearon con el fin de ampliar la influencia de Altos Estudios más allá de las fronteras del Distrito Federal, requisito indispensable para que la Facultad pudiera desempeñar el papel de institución pedagógica rectora de la enseñanza nacional proyectado por Ezequiel A. Chávez, y que no se logró a través de las carreras de director e inspector de escuela. Los alcances académicos de los "cursos de invierno" fueron modestos, no obstante, constituyeron un intento por dar a la Facultad de Altos Estudios la dimensión nacional que estableció la Ley Constitutiva de 1910 y que nunca se concretó. Herederos directos de la Campaña Alfabetizadora, los "Cursos de invierno" para profesores de todo el país fueron al mismo tiempo, un esfuerzo inicial por extender los beneficios de la enseñanza universitaria a sectores de la sociedad que antes no los habían tenido. Estos cursos expresan también un interés por atender las necesidades educativas regionales que la política educativa del porfiriato apenas consideró y que en los años posteriores a la Revolución Mexicana se volvieron prioritarios. En los "Cursos de invierno" hay elementos que prefiguran la política de las dos décadas siguientes.

La iniciativa de los "Cursos de invierno" surgió de Altos Estudios y fue secundada por la Escuela de Agricultura, la Facultad de Ciencias Químicas y el Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública. Las tres primeras instancias se encargaron de la impartición de las clases, mientras que el Departamento Escolar se responsabilizó de los aspectos organizativos y logísticos del traslado y alojamiento de los maestros que viajaron a la capital desde distintos puntos de la república.⁹⁵ A partir de 1923 la organización de los "Cursos de invierno" contó con el apoyo del Departamento de Extensión Universitaria. Fundado en 1922 con fines análogos a los de la Campaña Alfabetizadora, este departamento se dedicó a organizar

⁹⁵ AHUNAM, FENAE, 8/158/4622-4638, Informe referente al año de 1925.

conferencias dirigidas a personas con estudios primarios, actividad que se abandonó casi por completo a un año de haberse iniciado. Así, las actividades del Departamento de Extensión Universitaria quedaron reducidas a la organización de los "Cursos de Invierno".⁹⁶

Altos Estudios contribuyó a los "Cursos de invierno" del periodo 1922-1923 con catorce "cursos sintéticos" de las materias que se impartían durante el año escolar. Estos "cursos sintéticos" no formaban parte de un plan de estudios ni tenían un valor académico; eran, más bien, series de conferencias sobre temas específicos cuyo propósito era llevar aspectos del saber univertario más allá de los estrechos muros en que se circunscribía. En estos cursos predominaron los contenidos humanísticos: "La historia del drama", de Pedro Henríquez Ureña; "Literatura castellana e hispanoamericana", de Federico Gamboa; "La eterna belleza de la literatura helénica", de Ezequiel A. Chávez". También se impartieron materias científicas: "La representación más conveniente de los números y de las cantidades en los cálculos aritméticos", de Sotero Prieto, y "Los más importantes de los últimos resultados obtenidos por la física y la química", de Alfonso Cornejo, entre varias más. Otros tuvieron un enfoque pedagógico: "La educación como fenómeno sintético", de Ezequiel A. Chávez, y "Puntos de vista modernos para la enseñanza de la lengua latina", de Francisco P. de Herrasti.⁹⁷

Los cursos se impartieron en aulas de la Facultad de Altos Estudios y de la Escuela de Agricultura. En esta última también se dio alojamiento a los maestros visitantes y se les ofrecieron actividades deportivas y conferencias sobre temas de utilidad práctica. Elena Torres, profesora normalista oriunda de

⁹⁶ Claude Fell, *op. cit.*, p. 300-301.

⁹⁷ Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios *Horarios de los cursos de invierno organizados por la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional durante la segunda quincena del mes de diciembre de 1923 y el mes de diciembre de 1924*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1923, 19 p.

Guanajuato,⁹⁸ y Elena Landázuri, egresada de la Universidad de Chicago,⁹⁹ ambas colaboradoras de confianza de Vasconcelos, fueron anfitrionas de los maestros visitantes que, en su mayoría, nunca habían estado en la capital. Les ayudaron a obtener servicios médicos cuando los requerían, a hacer compras y "a ver la ciudad y gozar de su visita". Torres y Landázuri se encargaron también de una tarea de corte político: la de recoger las inquietudes de los maestros de los estados, y transmitir las a los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública. La queja más socorrida se refirió los bajos e inestables salarios del magisterio.¹⁰⁰

No tenemos datos de la composición por sexo de los profesores visitantes pero podemos suponer que las maestras fueron numerosas, ya que Altos Estudios designó a una alumna de la Facultad para atender las necesidades específicas de las maestras visitantes. La responsabilidad recayó en Ana María Durán, profesora normalista y enfermera titulada.¹⁰¹

Contagiados del espíritu de servicio social de la Campaña Alfabetizadora, los profesores de los "Cursos de invierno" trabajaron voluntariamente sin recibir un salario. La enseñanza no remunerada tenía antecedentes en Altos Estudios,¹⁰² pero con los "Cursos de invierno" se amplió y adquirió un nuevo sentido a raíz de las ideas vasconcelianas sobre el compromiso social de los universitarios. Las tareas de organización se efectuaron también con esfuerzos voluntarios. Las maestras Adriana García

⁹⁸ Noemí Cortés Ramírez, *op. cit.*, pp. 16-21.

⁹⁹ AHUNAM, AP, exp. 21576, Elena Landázuri.

¹⁰⁰ Frances Toor Weinburg, "Notable innovación en los cursos universitarios", *Boletín de la Unión Panamericana*, enero de 1924.

¹⁰¹ AHUNAM, FENAE, 8/158/4622-4638, Informe referente al año de 1922.

¹⁰² "Introducción a la filosofía" materia que impartió Antonio Caso desde 1913 y que fue un "curso libre", una figura docente creada por la Ley Constitutiva de 1910 (art. 9) en la que los profesores no recibían salario pero "tenían la libertad de exigir de sus alumnos los emolumentos que juzguen debidos".

Corral, Montana Hastings, Isabel Nobling y Frances Toor Weinburg, todas ellas vinculadas a la Facultad de Altos Estudios, merecieron un reconocimiento especial de parte de Ezequiel A. Chávez por su labor desinteresada. El entusiasmo de Frances Toor por los cursos de invierno se expresó también en su trabajo periodístico.¹⁰³

Los "Cursos de invierno" fueron obra de Ezequiel A. Chávez, quien encargó el diseño del proyecto a Miguel Barranco, especialista en educación que estudió durante seis años en los Estados Unidos, dos en una escuela normal y cuatro en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia.¹⁰⁴ Por lo tanto, Barranco estaba familiarizado con la práctica, común en las universidades estadounidenses, de ofrecer cursos durante las vacaciones escolares, que en ese país solían corresponder con los meses del verano. Desde principios de siglo el *Teachers College* impartió un programa docente de verano para profesores de primaria, secundaria, y escuelas normales y superiores. Estos cursos tuvieron una creciente popularidad: en 1900 atendieron a 417 alumnos y para 1914, el último año de Manuel Barranco en el *Teachers College*, la población estudiantil se había disparado a un total de 5, 590.¹⁰⁵ En 1925 los cursos seguían siendo una parte central de las actividades de esa escuela.¹⁰⁶

A diferencia de los "Cursos de invierno" de la Facultad de Altos Estudios, que no tenían reconocimiento académico, los cursos de verano del *Teachers College* tenían los mismos contenidos y el mismo valor académico que los ofrecidos durante el año escolar. Eran parte de los planes de estudios de la institución, pero se podían cursar de manera aislada, sin

¹⁰³ Frances Toor Weinburg, *ibidem*.

¹⁰⁴ TC, MML-SC, Russel Papers, 10/765A, Students from other lands in attendance at Teacher's College to Spring of 1959.

¹⁰⁵ Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *Teacher's College, Columbia University*, New York, Columbia University Press, 1954, pp. 66-67.

¹⁰⁶ Teachers College, University of Columbia, *Announcement of Teachers College. School of Education. School of Practical Arts (1925-1926)*., p. 8.

necesidad de inscribirse en las carreras del *Teachers College*. La mayor diferencia académica entre los cursos vacacionales de la institución norteamericana y los de de la mexicana fue que, en la primera, únicamente se enseñaban materias sobre cuestiones educativas, mientras que la mayoría de los "Cursos de invierno" de Altos Estudios tenían un contenido humanístico.¹⁰⁷

Por su parte, los "Cursos de verano" de la Universidad Nacional también recibieron una influencia significativa de las universidades norteamericanas. Un informe de 1921 explica que en la organización de estos cursos prevaleció "el deseo de adoptar sistemas parecidos a los que rigen en las universidades de los Estados Unidos de donde proceden la mayor parte de los estudiantes extranjeros [que llegan a México]", a pesar de que se tomó como modelo el programa veraniego del Centro de Estudios Históricos de Madrid que dirigía Ramón Menéndez Pidal.¹⁰⁸ Así, una preocupación central en la organización de los "Cursos de verano" fue que tuvieran reconocimiento académico en las universidades norteamericanas. Con ese fin se establecieron cursos completos tanto de castellano como de historia y literatura, mientras que el Centro de Estudios Históricos sólo impartía cursos, propiamente dichos, de lengua y literatura castellanas, y los temas históricos y culturales se abordaban en conferencias aisladas que no tenían una equivalencia académica formal.

La dirección de los "Cursos de verano" y de Intercambio Académico, instancias universitarias creadas ambas en 1921, estuvo en manos Pedro Henríquez Ureña, "peritísimo en materia de universidades norteamericanas" según lo describió Julio Torri.¹⁰⁹ El dominicano llegó a México por segunda vez en el mes de junio de 1921, después de varios años de ser profesor y estudiante de posgrado de la Universidad de Minnesota. Henríquez Ureña también estaba familiarizado con el programa de vacaciones del Centro de

¹⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁸ Informe sobre los cursos de verano de la Universidad Nacional, [1921] *El movimiento educativo en México*, México, Dirección de Talleres Gráficos, 1922, p. 502.

¹⁰⁹ Julio Torri, "Recuerdos de la fundación de la Escuela de Verano", *Summer Bulletin*, August 5, 1948, p. 3.

Estudios Históricos de Madrid, de donde llegó León Sanchez, invitado a colaborar en los "Cursos de verano". También trabajaron en la planeación inicial de estos cursos junto con Henríquez Ureña y Sánchez, Mariano Silva y Aceves, Secretario de la Universidad, y Julio Torri; éstos dos últimos se encargaron de la selección de los profesores por ser quienes tenían un conocimiento cercano del ambiente académico mexicano.¹¹⁰

La idea de los "Cursos de verano", relata Torri, tuvo su origen en "la necesidad de crear una corriente de simpatía hacia nuestro país entre los universitarios de Norteamérica. Los prejuicios raciales contra nosotros se hacían sentir en la aspereza con que la vecina nación trataba invariablemente nuestros asuntos". Torri atribuye tal afán de afirmación nacionalista a José Vasconcelos o a Henríquez Ureña. Pero el interés por rebatir los prejuicios norteamericanos, a través de la labor educativa y de la acción cultural, no era exclusivo de nadie en particular; era un propósito compartido por muchos universitarios. La investigación psicométrica de Montana Hastings, que fue tan bien acogida en la Facultad de Altos Estudios, también buscaba contrarrestar el racismo estadounidense hacia los mexicanos. A su vez, Ezequiel A. Chávez justificó en 1924 la enseñanza de varias materias en la Facultad de Altos Estudios (arqueología, antropología, etnología y fonética) con el argumento de que éstos conocimientos podrían contribuir al fortalecimiento de los valores culturales nacionales.¹¹¹

Casi quince años después, en *De Robinson a Odiseo* (1935), Vasconcelos ve en los cursos para extranjeros de la Escuela de Verano de la Universidad Nacional una posibilidad demostrar "la excelencia de lo autóctono", y una "cierta compensación sino equivalente al menos simbólica" a "la penetración de la influencia norteamericana" que en su opinión se llevaba a cabo a través "de la enseñanza compulsiva del inglés en las

¹¹⁰ *Ibidem.*

¹¹¹ "Memorandum" de Ezequiel A. Chávez a José Vasconcelos, 23 de enero de 1924, citado por Libertad Menéndez Menéndez, *op. cit.*, p. 98.

escuelas.¹¹² En 1921 los "Cursos de verano" no tenían la intención radicalmente nacionalista de la que hablaba el Vasconcelos hispanista de los años treinta; formaban parte del nacionalismo cultural en auge a principios de la década del veinte y buscaban que su labor de intercambio académico entre universitarios mexicanos y estadounidenses tuviera utilidad social, aspiración que también tenían otras instancias de la Universidad Nacional.

Los "Cursos de verano" se crearon para profesores y estudiantes avanzados del idioma castellano que estuvieran interesados en viajar a México durante los meses de julio y agosto, que era la temporada de vacaciones escolares en los Estados Unidos. Su estancia en México les permitiría profundizar sus conocimientos de la lengua, tomar clases sobre aspectos culturales diversos y adentrarse en las costumbres mexicanas.

Con un total de diez cursos, el programa docente del primer año¹¹³ incluyó materias de literatura española, historia, geografía, arte y arqueología de México, además de un curso de gramática y otro de conversación en castellano.¹¹⁴ Estos dos cursos de idioma fueron insuficientes para satisfacer la demanda estudiantil, que no sólo incluía a extranjeros con conocimientos avanzados de castellano sino también a muchos principiantes que no tenían estudios universitarios.¹¹⁵ La tendencia, entonces, fue de aumentar y graduar las materias lingüísticas. En 1923, fecha en que se empezó a hablar de la Escuela de Verano en vez de los "Cursos de verano", se abrieron más de treinta grupos de gramática, conversación y lectura en tres niveles: elemental, intermedio y avanzado. Fue necesario contratar a profesores sin conocimientos tan profundos de la lengua castellana como los de

¹¹² José Vasconcelos, "De Robinson a Odiseo, la Universidad" en José Vasconcelos, *op. cit.*, pp. 202-203.

¹¹³ En 1921 hubo dos periodos de cursos de seis semanas cada uno. Posteriormente sólo hubo un periodo de seis semanas.

¹¹⁴ Informe sobre los cursos de verano de la Universidad Nacional [1921], *op. cit.* pp. 502-503.

¹¹⁵ El número de alumnos creció de manera notable. En 1921 hubo 67; en 1922, 403 y en 1923, 600. Las cifras son de Claude Fell, *op. cit.*, p. 299-300.

Pedro Henríquez Ureña, profesor de gramática en 1921 que ahora enseñaba una materia de corte más bien filológico, "El español de América".¹¹⁶ Entre los numerosos maestros de idioma estaban el ingeniero Luis Enrique Erro (fundador del Observatorio Astronómico de Tonanzintla a principios de los años cuarenta) y el profesor Moises Sáenz, recién llegado a México después de estudiar una especialización en enseñanza secundaria en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia,¹¹⁷ y quien sucedió a Henríquez Ureña en la dirección de la Escuela de Verano en 1924.

En 1923 también enseñaron español varias alumnas de la Facultad de Altos Estudios. Concepción Álvarez, la amiga nietzscheana de Palma Guillén, y Ofelia Garza, una de las cuatro profesoras académicas de Lengua y literatura castellanas tituladas en 1922, dieron clases de gramática. Por su parte, Soledad Anaya Solórzano y Guadalupe Zúñiga impartieron el curso de "Conversación y composición". La Escuela de Verano fue, para ambas, el comienzo de una trayectoria como profesoras de la Universidad Nacional; en el caso de Anaya Solórzano, quien fue alumna de Altos Estudios desde 1918 y obtuvo el grado de maestra en letras en 1930,¹¹⁸ la iniciación universitaria fue en su área de especialidad. No fue así para Guadalupe Zúñiga, quien se dedicó a la enseñanza de la psicología: obtuvo el título de profesora académica en Psicología general y especial en 1922 y a partir de 1925 fue maestra en la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras.¹¹⁹ La Escuela de Verano, que funcionaba solamente durante los meses de julio y agosto, fue un empleo complementario para ambas maestras. En 1923 Guadalupe

¹¹⁶ Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano, Doctor Pedro Henríquez Ureña al rector de la Universidad Nacional de México, 1923, en Alfredo A. Roggiano, *Pedro Henríquez Ureña en México*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1989 (Colección Cátedras), pp. 208-215.

¹¹⁷ TC, MML-SC, Russell Papers, Students from other lands in attendance at Teacher's College to Spring of 1959.

¹¹⁸ AHUNAM, AP, exp. 456, Soledad Anaya Solórzano.

¹¹⁹ Documentos curriculares de Guadalupe Zúñiga Lira.

Zúñiga se dedicaba a la docencia en la Escuela de Enseñanza Doméstica, y Soledad Anaya Solórzano era directora de la escuela "Sor Juana Inés de la Cruz". Al año siguiente la profesora Anaya empezó a dar clases de lengua castellana y francés en la Escuela Nacional Preparatoria. La experiencia adquirida por ella en la Escuela de Verano y, sobretodo, la opinión de Federico Gamboa, su maestro de Literatura castellana en la Facultad de Altos Estudios, y autor de la novela *Santa* (1903), le ayudó a obtener dicho empleo. Un *memorandum* de 1924 asienta: "El señor Gamboa ha encontrado que sus trabajos son superiores a los de sus demás discípulos y recomienda su publicación por la universidad".¹²⁰

La multiplicación de los cursos de castellano no le restó importancia a materias culturales que formaban parte del programa docente de la Escuela de Verano. En 1923 la planta docente incluía a varios profesores de Altos Estudios: Federico Gamboa (Literatura hispanoamericana), Ezequiel A. Chávez (La educación en México), Carlos Lazo (Ojeada sobre el arte mexicano), Pablo González Casanova (Fonética) y Manuel Romero de Terreros (Arqueología mexicana). Entre los maestros más jóvenes de la Escuela de Verano se contaba a Carlos Pellicer (La vida en la América española), Vicente Lomabardo Toledano (Historia de México), Daniel Cosío Villegas y Eduardo Villaseñor (Problemas políticos de México), y Julio Torri (Literatura española: La novela de los siglos XIX y XX). Estefanía Castañeda, la profesora tamaulipeca que hizo trabajo pionero en *kindergarden* a finales del siglo XIX, y María Luisa de la Torre de Otero (Artes mexicanas aplicadas a la educación), eran las únicas maestras de la Escuela de Verano, fuera de las que impartían clases de idioma.¹²¹

A través de clases formales y de actividades culturales y

¹²⁰ AHUNAM, AP, exp. 456, Soledad Anaya Solórzano. *Memorandum* s.f., engrapado junto al nombramiento como profesora de Lengua castellana en la Escuela Nacional Preparatoria, 2 de enero de 1924.

¹²¹ Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano, Doctor Pedro Henríquez Ureña al rector de la Universidad Nacional de México, 1923 en Alfredo A. Roggiano, *op. cit.* pp. 208-215.

sociales diversas¹²² -excursiones a sitios de interés histórico y artístico, y conferencias-, la Escuela de Verano construyó una imagen de lo mexicano que comprendía tanto a la herencia prehispánica como a la colonial.¹²³ Esta imagen no excluyó a la cultura española,¹²⁴ especialmente en el terreno literario estaba fuertemente influida nacionalismo cultural de principios de los años veinte que tenía un fuerte acento indigenista. También hubo interés por que los estudiantes extranjeros conocieran el baile, la música y el arte popular; en 1923 se pidió a los profesores una cuota de diez pesos (equivalente a un día de salario) para obsequiar un objeto de arte popular a cada alumno¹²⁵. Estimulado por la búsqueda de los aspectos originales de la cultura mexicana,¹²⁶ el gusto por lo folklórico floreció ante la mirada extranjera.

También se invitó a los alumnos de la Escuela de Verano a adentrarse en el debate intelectual y en el movimiento artístico. Diego Rivera ofreció a los estudiantes extranjeros una plática sobre su reciente obra ("La creación" en el Anfiteatro Bolívar), mientras que el "Centro de debates" los convocó a sus conferencias sobre problemas del cristianismo que dictaron, entre

¹²² Informe sobre los cursos de verano [1921], *op. cit.*, p. 503 e Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano..., 1923, *op. cit.*, p. 212.

¹²³ Claude Fell desestima los contenidos sobre la herencia cultural prehispánica en los cursos, conferencias y recorridos turísticos de la Escuela de Verano, *op. cit.*, p. 299.

¹²⁴ *Ibidem.* A instancias de Pedro Henríquez Ureña entre 1921 y 1923 se invitó a maestros procedentes de España que impartieron cátedra o colaboraron en la planeación: León Sánchez Cuesta, Federico de Onís, León Felipe Camino y Antonio Heras.

¹²⁵ Documentos curriculares de Guadalupe Zúñiga Lira, Circular a los profesores de la Escuela de Verano, firmada por Eduardo Villaseñor, secretario, 9 de agosto de 1922.

¹²⁶ Tema que José Vasconcelos abordó ante los estudiantes extranjeros en una fiesta que éstos organizaron para sus maestros en la Casa Sanborns, Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano..., 1923, *op. cit.*, p. 213.

otros, Xavier Icaza, Palma Guillén y el propio Diego Rivera.¹²⁷

A tres años de establecida, la Escuela de Verano era una institución firme que mantuvo su perfil académico y sus propósitos de intercambio cultural a pesar de la renuncia de Pedro Henríquez Ureña a fines de agosto de 1923. Su sucesor en el cargo fue el neoleonés Moisés Saénz, egresado de la Escuela Normal de Jalapa e impulsor de una política educativa de corte pragmatista y quien ocupó los cargos de subsecretario y secretario de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elías Calles. Como director de la Escuela de Verano, Saénz estableció en forma paralela a los cursos para extranjeros, unos cursos de verano para maestros mexicanos, "especialmente para aquellos cuyas vacaciones vienen en el verano".¹²⁸ El propósito de estos cursos coincidía con el de los "Cursos de invierno": la superación del magisterio activo, pero los contenidos de la enseñanza eran muy distintos. Surgido del enfoque pragmatista de Saénz, el programa docente de los nuevos cursos dejó fuera las materias de humanidades (mayoritarias en los "Cursos de invierno"), pues en él prevaleció el afán dar capacitación al magisterio en técnicas pedagógicas y en actividades productivas. En 1925 se establecieron tres áreas temáticas: *Kindergarden*, Educación e Industrias domésticas, en las que se agrupaban, entre otras, las siguientes materias: "Organización escolar", "Higiene escolar", "Escuela de acción", "Métodos de medición, aptitud y desarrollo mental", "Jabonería", "Flores y Frutas artificiales", "Cocina" y "Sombrerería".¹²⁹

A pesar de la continuidad en la Escuela de Verano, la población estudiantil extranjera se redujo considerablemente durante el periodo de Saénz. En 1924 se inscribieron sólo 214

¹²⁷ Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano..., 1923, *op. cit.*, p. 213.

¹²⁸ Memorandum de Escuela de Verano firmado por el director [Moisés Saénz], el 24 de julio de 1924, *Boletín de la Universidad Nacional*, II-1, enero de 1925, pp. 69-70.

¹²⁹ "Cursos de verano para mexicanos", *Boletín de la universidad*, tomo II, núm 1, enero de 1924, pp. 54-55.

extranjeros cuando el año anterior habían sido 600¹³⁰ y por otra parte, la inscripción de alumnos mexicanos fue de 285 en el mismo año.¹³¹

La Escuela de Verano fue un medio para estrechar las relaciones de intercambio cultural entre México y los Estados Unidos a través de los maestros de los dos países, aspiración que Ezequiel A. Chávez manifestó en 1921.¹³² En momentos de fuerte tensión política entre México y los Estados Unidos, la Escuela de Verano fue vista con beneplácito por el presidente Alvaro Obregón. En 1921 el ejecutivo autorizó un descuento del 100% en las líneas de Ferrocarriles Nacionales para facilitar el transporte de los extranjeros,¹³³ y en dos ocasiones distintas se reunió con los alumnos de la escuela. En 1921 el presidente Obregón los invitó a un té en el Castillo de Chapultepec¹³⁴ y en 1923 recibió personalmente de los estudiantes extranjeros la iniciativa de elevar un monumento a Juárez y a Lincoln en la frontera entre México y Estados Unidos costado exclusivamente por escolares mexicanos y estadounidenses,¹³⁵ buen augurio para el futuro de las relaciones entre México y Estados Unidos, maltrechas a causa del política económica nacionalista consignada en la Constitución de 1917.

¹³⁰ Claude Fell, *op. cit.*, p. 300.

¹³¹ Memorandum de Escuela de Verano firmado por el director [Moisés Sáenz], el 24 de julio de 1924, *Boletín de la Universidad Nacional*, II-1, enero de 1925, pp. 69-70.

¹³² Ante los estudiantes de la Escuela de Verano en una conferencia dictada en el mes de agosto. Informe sobre los cursos de verano [1921], *op. cit.*, p. 504.

¹³³ Para 1923, el descuento se redujo al 50%. Informe sobre los cursos de verano [1921], *op. cit.*, p. 502 e Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano..., 1923, *op. cit.*, p. 208.

¹³⁴ *Ibidem.*

¹³⁵ Informe que presenta el Director de la Escuela de Verano..., 1923, *op. cit.*, p. 214.

5.6. La investigación y el desarrollo de la psicología.

Al hacer un diagnóstico sobre la situación de la Universidad Nacional durante los últimos tiempos del rectorado de José Natividad Macías, el infatigable Ezequiel A. Chávez lamentaba la disgregación en que se encontraban los establecimientos dedicados a la investigación: "el Instituto de Patología ha desaparecido; el de Bacteriología ha sido absorbido (sic) por el Consejo Superior de Salud y se consagra únicamente a la fabricación de sueros y vacunas; el de Medicina depende, bajo una nueva forma, del ministerio de Agricultura el cual también ha tomado las riendas de la Dirección de Antropología".¹³⁶ Semejante estado de cosas era lo más alejado de una de las más caras y antiguas aspiraciones de Chávez, y quizá la que tuvo menos éxito: hacer de Altos Estudios una instancia coordinadora de la investigación efectuada en institutos, museos y observatorios, tal como lo establecía la Ley Constitutiva de 1910. Durante su primer periodo como director de Altos Estudios, Chávez intentó sujetar los trabajos de investigación de los institutos al control de la escuela; pero los institutos, deseosos de conservar su autonomía, no mostraron interés en colaborar con Altos Estudios, menos aún, de someterse a su coordinación. Ni siquiera respondían a las reiteradas solicitudes de informes de trabajo que Chávez les enviaba.¹³⁷

Ya en 1922, Chávez dejó de lado el empeño de dar un papel directriz a Altos Estudios en el terreno de la investigación, pero no dejó de procurar un acercamiento entre la escuela y las dependencias gubernamentales donde se hacía trabajo de investigación, según puede apreciarse en el folleto informativo de Altos Estudios para 1923, que menciona en sus páginas

¹³⁶ *Boletín de la Universidad*, vol. I, núm. 1, citado por Claude Fell, *op. cit.* p. 284.

¹³⁷ AHUNAM, FENAE, 7/154/3940 a 4040 y 4573 a 4589 Informes enviados a la dirección de la ENAE por los institutos Médico, Patológico, Bacteriológico, Museo de Historia Natural, Museo de Arqueología Etnología e Historia, Inspección General de Monumentos Arqueológicos; (1913-1914). 8/154/4573 a 4589 Solicitud del Director de Altos Estudios para que envíen su informe mensual. Sólo respondieron el Instituto Geológico y el Museo de Historia Natural.

iniciales a "las instituciones que coadyuvan para la realización de los fines de la Facultad": la Dirección General de Estudios Geográficos y Climatológicos, la Dirección de Estudios Biológicos, el Observatorio Astronómico de Tacubaya y el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.¹¹⁸ Cada una de estas instituciones colaboraba con la Facultad en algún asunto específico: la Dirección General de Estudios Geográficos y Climatológicos publicó trabajos efectuados por los alumnos del profesor Juan Salvador Agraz -que impartía el curso de química-, mientras que la de Estudios Biológicos, que encabezaba Alfonso Herrera, profesor de Zoología de la Facultad, permitía el uso de sus laboratorios a los alumnos de Altos Estudios. Sin embargo, no se normativizó un vínculo que diera preeminencia a Altos Estudios sobre las instituciones de investigación.¹¹⁹

La imposibilidad de convertir a Altos Estudios en una instancia coordinadora de la investigación nacional no significó que Chávez renunciara al proyecto de impulsar en Altos Estudios labores de investigación sistemática y rigurosa como la que se practicaba en la universidades norteamericanas. Aunque en Altos Estudios no se llegó a establecer una infraestructura organizativa o material para la investigación, a finales de 1922 varios profesores le informaban al director Chávez sobre los trabajos que estaban efectuando, ya fuera en forma individual o con sus alumnos. Los campos de estudio eran muy diversos: pruebas de desarrollo mental, traducción de clásicos greco-latinos, estudios analíticos sobre minerales, la flora del Pedregal, el tratamiento de la tiña, los tipos indígenas de la Huasteca potosina, aztequismos, las condiciones sociales de los obreros mexicanos. Con respecto a cada tema, Chávez detallaba la etapa en que se encontraba cada trabajo; en algunos casos destacaba su utilidad y en otros se refería a las posibilidades que tenían de

¹¹⁸ Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios *Personal directivo...*, pp. 6-7.

¹¹⁹ AHUNAM, FENAE, 8/158/4622-4638, Facultad de Altos Estudios, Informe de 1922.

ser publicados, pero no precisaba la contribución específica de Altos Estudios al desarrollo del trabajo.¹⁴⁰

Una parte de los trabajos de investigación tenía utilidad social, según lo exigía la concepción prevaleciente de la Universidad Nacional, pero en Altos Estudios también hubo lugar para trabajos sin aplicación práctica. Entre los primeros se encontraban los estudios dermatológicos sobre el tratamiento de la tiña emprendidas por el médico Jesús González Ureña y su ayudante Issac Ochoterena, y entre los segundos, las traducciones de Sófocles efectuadas por Jesús González Moreno.¹⁴¹

El simple enlistado de los trabajos en curso durante el año de 1922 puede dar una idea exagerada de la capacidad de investigación de la Facultad de Altos Estudios. Es necesario considerar que la mayor parte de las investigaciones estuvieron a cargo de personas con obra y trayectoria propia -el etnólogo Nicolás León, el biólogo Alfonso Herrera, el geógrafo Pedro Sánchez-, por lo tanto, no se debían a Altos Estudios. No fue así con los trabajos psicométricos de Montana Hastings o de David Pablo Boder, profesor de Psicología experimental. En estos casos, la Facultad de Altos Estudios sí proporcionó los medios para su realización.

El desarrollo de la psicología, particularmente, de la psicología experimental, se debió al énfasis pedagógico del proyecto académico de la Facultad en los años del vasconcelismo y, en la etapa callista, al interés personal de Ezequiel A. Chávez por ese novedoso campo de conocimiento. En estos años no se estableció un instituto de investigaciones psicológicas en la Universidad Nacional, ni siquiera un departamento de psicología en Filosofía y Letras.¹⁴² No obstante, a través de trabajos como la investigación psicométrica de Montana Hastings, la Facultad parecía estar moviéndose en una dirección que haría realidad el

¹⁴⁰ *Ibidem.*

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² Entre 1936 y 1938 existió un Instituto de Investigaciones Psicológicas y Psiquiátricas que dirigió el doctor Enrique O. Aragón.

añejo deseo que Chávez alguna vez platicó con James Baldwin: ser una institución donde "se estudiara el alma de México, auscultando los latidos del corazón de los mexicanos".¹⁴³

Con la reestructuración de 1922 la enseñanza de la psicología se volvió más especializada al establecerse nuevas materias: "Psicología educativa", a cargo del profesor Alfredo Uruchurtu, "Psicología experimental" y "Estudios de aptitud y desarrollo mental", a cargo de David Pablo Boder, quien antes se había desempeñado como preparador del laboratorio de psicología y como profesor de lengua y literatura alemanes.¹⁴⁴ En 1922 Boder viajó a los Estados Unidos con el fin de recopilar materiales psicométricos en las universidades de Chicago y Columbia.¹⁴⁵ Posteriormente, en 1926 Montana Hastings impartió el curso "Escalas de medición del aprovechamiento escolar", en la Escuela Normal Superior.¹⁴⁶

También la psiquiatría y la psicopatología fueron adquiriendo importancia en la Facultad de Altos Estudios en estos años: en 1923 Enrique O. Aragón fundó la cátedra de Psiquiatría y en 1925 el francés Paul Janet visitó la Universidad Nacional para dictar

¹⁴³ Ezequiel A. Chávez, *Tres conferencias. La vida y la obra de tres profesores ilustres de la Universidad Nacional de México*, México, UNAM, 1937, p. 17-18.

¹⁴⁴ AHUNAM, FENAE, 10/208/5900 a 5902, Relación del personal docente y administrativo que comenzó a prestar sus servicios en la FAE el 1 de enero de 1922 y 16/335/9901 a 9903, Datos estadísticos de la Facultad de Altos Estudios en el año escolar de 1923.

¹⁴⁵ ANUNAM, FENAE, 3/158/4622-4638, Informe de la Facultad de Altos Estudios, 1922.

¹⁴⁶ AHUNAM, 17/386/11115-11117, Programa del curso de escalas de medición del aprovechamiento escolar, desarrollado por la señorita Montana Hastings. Fue un curso de carácter práctico, los 36 alumnos aplicaron 900 pruebas a alumnos de escuelas primarias. Se emplearon diferentes tipos de pruebas: Binet-Simon, Examen mental beta, Aptitud mecánica de Stenquist. En la preparación y traducción las clases, Montana Hastings tuvo ayuda de Ana María Reyna, quien posteriormente fue a estudiar a la Universidad de Columbia.

una serie de tres conferencias sobre "Psicología de los sentimientos y sus perturbaciones psicológicas".¹⁴⁷

El año anterior, durante la rectoría de Ezequiel A. Chávez, la Universidad había otorgado el doctorado *honoris causa* a Janet, a su colega Georges Dumas y a Henri Bergson.¹⁴⁸ La elección de Bergson parece comprensible pues su pensamiento fue decisivo en el antipositivismo que estuvo en auge durante las dos primeras décadas de vida universitaria. No ocurre así en los casos de Dumas y Janet, autor este último de *El automatismo psicológico* (1889) y de *El estado mental de la histeria* (1892), y quien estableció un vínculo entre el tratamiento médico de la enfermedad y la psicología académica. A principios de los años veinte los trabajos de Paul Janet eran innovadores en Altos Estudios, pero su interés se restringía al terreno de la psicología y nunca tuvieron un alcance comparable al de la obra de Bergson. A Dumas se le conocía, si acaso por su labor como coeditor, con Janet, del parisino *Journal de Psychologie*. Los doctorados *honoris causa* de Pierre Janet y Georges Dumas obedecen al interés de Chávez por la psicología, a su vieja simpatía por Paul Janet, tío de Pierre,¹⁴⁹ y, son al mismo tiempo, un indicio de la vigencia del prestigio intelectual de Francia en Altos Estudios, que ninguna universidad norteamericana igualaba a pesar de lo influyente que fuera en la vida de la Facultad de Filosofía y Letras.

¹⁴⁷ Ezequiel A. Chávez, "El doctor Pierre Janet y su obra. Discurso pronunciado por el doctor Ezequiel A. Chávez en el claustro de la Universidad Nacional de México, la noche del 14 de agosto de 1925" en *Boletín de la Universidad Nacional de México*, vol. II, núm 10 y 11, noviembre de 1925, pp. 48-62.

¹⁴⁸ Xóchitl Gallegos Bañuelos, "Las visitas de James Mark Baldwin y de Pierre Janet a la Universidad Nacional de México" en *Acta psicológica Mexicana. Revista de la Facultad de Psicología, UNAM*, II: 1, 2, 3 y 4, julio 1982-1983, pp. 73-81.

¹⁴⁹ El libro *Filosofía elemental* del positivista Paul Janet, que Chávez conoció a través de José María Vigil en sus años de estudiante prepratoriano fue su inicio en el pensamiento crítico, después de pasar por una "aguda crisis mental". Al respecto véase Juan Hernández Luna, *op. cit.*, pp. 29-32.

5.7. El *Teachers College*, John Dewey y la Primera Guerra Mundial

En el folleto de divulgación *Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la Republica y por qué es en él insustituible* (sic) (1922), Ezequiel A. Chávez describió los fines de la institución con las siguientes palabras: "proveer de maestros a todas las instituciones educativas del país, con excepción de las primarias elementales y primarias superiores", y "perfeccionar constantemente los conocimientos, las aptitudes y el trabajo de todos los maestros, incluyendo también a los de las escuelas primarias".¹⁵⁰ Casi veinte años antes el profesor James Russell, decano del *Teachers College* y promotor destacado de la llamada educación progresista en los Estados Unidos, había caracterizado a la escuela a su cargo en términos semejantes a los empleados por Chávez. La influencia del *Teachers College*, precisó Russell en su informe anual de 1900, "abarca todos los niveles de la educación pública, desde el *kindergarten* hasta el universitario, y toca casi todos los aspectos de la actividad educativa y filantrópica. Su labor no se restringe a un sector del país o a una clase social. Es una institución nacional al servicio de un pueblo que sabe que la educación es garantía de la libertad individual y de legalidad de la sociedad".¹⁵¹

En los Estados Unidos el *Teachers College* -modelo del proyecto de Chávez para Altos Estudios- fue una institución universitaria pionera en un esfuerzo doble: abordar el estudio del proceso educativo con los métodos de las ciencias sociales y hacer de la enseñanza una profesión con una jerarquía equivalente a la medicina o la jurisprudencia. Hasta ese entonces, la capacitación magisterial en los Estados Unidos la desempeñaban solamente las escuelas normales que ofrecían conocimientos académicos y metodológicos que resultaban insuficientes a juicio de educadores como James Russell, quien había estudiado en la Universidad de Leipzig y estaba

¹⁵⁰ [Ezequiel A. Chávez], *Lo que es...* p. 6.

¹⁵¹ Report of the Dean, James E. Russell, 1900, en Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *op. cit.* p. 59. Esta y las demás traducciones del documento son mías.

comprometido el estudio científico de la educación. Russell compartía con otros norteamericanos, egresados de esa universidad, la preocupación de que los avances educativos logrados en las universidades efectivamente influyeran sobre la práctica escolar cotidiana y que no sucediera en Estados Unidos lo que ocurría en Alemania, donde las escuelas trabajaban con metodologías tradicionales y rígidas sin incorporar los avances a la pedagogía universitaria.¹⁵² A través de la formación especializada del magisterio, el *Teachers College* buscó ser una correa de transmisión entre la innovación pedagógica, en auge a fines del siglo XIX y principios de XX en universidades de Europa y Estados Unidos, y las necesidades educativas surgidas en el aula. La originalidad de sus proyectos y la calidad de sus profesores -John Dewey impartió clases ahí a partir de 1906- hizo del *Teachers College* una de las instituciones universitarias más importantes de los Estados Unidos dedicadas al estudio del proceso educativo.

El prestigio del *Teachers College* rebasó las fronteras de los Estados Unidos; educadores de diversos países acudieron a las aulas de la pujante institución norteamericana, y entre ellos, hubo varios mexicanos. El profesor normalista Manuel Barranco hizo estudios de posgrado en el *Teachers College* de 1909 a 1914. Más tarde Moisés Sáenz (1921), Elena Torres (1924-1926), Rafael Ramírez (1925 y 1928) y Soledad Anaya Solórzano (1925), entre otros, hicieron estudios en las áreas de su especialidad: la enseñanza secundaria en el caso de Sáenz y Anaya Solórzano, y la educación rural en el de Torres y Ramírez. La tamaulipeca Aurora Herrera de Nóbregas, profesora académica en enseñanza de *kindergarden*, titulada en la Facultad de Altos Estudios en 1919, hizo una especialización en la misma área en el *Teachers College* en 1921. Por su parte, Beatriz Sepúlveda, maestra del curso "Orientaciones en materia de enseñanza vocacional",¹⁵³ obtuvo el

¹⁵² Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York, Norton & Co., 1995, p. 163.

¹⁵³ AHUNAM, FENAE, 16/335/9901 a 9903 Datos estadísticos de la Facultad de Altos Estudios en el año escolar de 1923.

grado de bachiller en ciencias de la educación en el *Teachers College* en 1927.¹⁵⁴ La importancia del *Teachers College* no se restringe a su influencia sobre Filosofía y Letras. Dos de los pilares de la reforma educativa posrevolucionaria -la enseñanza secundaria y la educación rural- se crearon a partir de la metodología desarrollada en la institución educativa afiliada a la Universidad de Columbia. El nacionalismo posrevolucionario ha soslayado la importancia de la decisiva influencia del *Teachers College* según se aprecia en el término de la "escuela rural mexicana".

El *Teachers College* otorgaba los grados de bachiller (*b.s.*, *bachelor of science*) maestro (*a.m.*, *master of arts*) y doctor (*Ph. d.*, *doctor of philosophy*) en educación. También concedía diplomas de especialización pedagógica en dos niveles¹⁵⁵ y en muy diversas áreas.¹⁵⁶ Estos diplomas fueron el modelo de los de profesor académico y de profesor universitario de la Facultad de Altos Estudios. En el año escolar de 1925-1926 el *curriculum* académico abarcaba tanto *materias educativas* -educación

¹⁵⁴ TC, MML-SC, Russell Papers 10/765A, Students from other lands in attendance at Teachers College to Spring of 1929. Ni Soledad Anaya Solórzano ni Rafael Ramírez Castañeda aparecen mencionados en esta relación de estudiantes. Ello probablemente se debe a que no fueron estudiantes regulares del *Teachers College* sino que formaron parte de grupos especiales de estudiantes mexicanos. Uno de estos grupos, formado por veinte personas que hicieron estudios sobre enseñanza secundaria en 1925 se menciona en William Russell Papers, Box 39, Report on the International Institute of Teachers College to Rockefeller Foundation, January 1939. Tenemos noticia de los viajes de Anaya Solórzano y Ramírez Castañeda a través de la bibliografía que se menciona en las notas correspondientes.

¹⁵⁵ El primer diploma certificaba capacidad de desempeño profesional, y el segundo, capacidad de desempeño académico en un área determinada. Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *op. cit.*, p. 60.

¹⁵⁶ Entre otras áreas académicas se otorgaban diplomas de: director o inspector de escuelas primarias, secundarias, normales, rurales, o vocacionales; maestro de física, biología, o materias artísticas; instructor de higiene y educación física, inspector de *kindergarten*; psicólogo, especialista en pruebas mentales y educativas. *Teachers College, University of Columbia, Announcement of Teachers College. School of Education. School of Practical Arts (1925-1926)*, p. 7-8.

comparada, psicología educativa, historia de la educación, administración escolar, educación secundaria, *kindergarten*, educación rural-, como cursos de formación cultural general y de aplicación práctica (artes domésticas, industriales y materias artísticas).¹⁵⁷

En sus orígenes el *Teachers College*, fundado en 1888, fue una institución de carácter filantrópico que con el tiempo privilegió sus propósitos educativos y se integró al sistema de la Universidad de Columbia. En 1898 adquirió el mismo estatus que las escuelas de leyes y de medicina, y en 1915 se convirtió en una facultad universitaria con plenos derechos sobre el otorgamiento de los grados, responsabilidad que hasta entonces recaía en manos de la Universidad de Columbia.¹⁵⁸

El surgimiento y la consolidación del *Teachers College* se inscribió en la llamada "educación progresista", movimiento con influencia de experiencias educativas innovadoras desarrolladas en Europa pero que, siguió cauces propios en los Estados Unidos.¹⁵⁹ En términos generales la "educación progresista" fue una respuesta modernizadora a las necesidades educativas surgidas en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XIX, a raíz de la acelerada industrialización y la consecuente concentración de población urbana. Al mismo tiempo, la "educación progresista" fue un movimiento de innovación pedagógica, estrechamente vinculado a las reformas sociales implantadas en ese país entre la última década del siglo pasado y el comienzo de la Primera Guerra Mundial, período conocido como "era progresista".¹⁶⁰

La renovación pedagógica progresiva no fue uniforme ni siguió un programa único, sino que se movió en varias

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. III-IV.

¹⁵⁸ Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *op. cit.*, pp. 27-35..

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 4-9.

¹⁶⁰ Allan Nevins and Henry S. Commanger, *A Pocket History of the United States*, Seventh edition, New York, Pocket Books, 1981, pp. 336-357 y Willi Paul Adams, *Los Estados Unidos de America*, México, Siglo XXI, 1980 (Historia Universal Siglo XXI, 30), pp.243-250.

direcciones. Por un lado, dio impulso a la educación rural, con el fin de favorecer tanto el arraigo de las nuevas generaciones en el campo, como la incorporación de los avances tecnológicos a la producción agrícola. Por otro lado, el progresivismo se preocupó por desarrollar la educación industrial, labor que las propias industrias fueron dejando de lado al centrarse cada vez más en la productividad. Al mismo tiempo, la "educación progresista" destacó la importancia de la enseñanza escolar de materias de higiene, puericultura y economía doméstica ante la desintegración de la estructura familiar provocada por la creciente incorporación de las mujeres al trabajo asalariado. Finalmente, la "educación progresista" procuró la modernización de las prácticas cotidianas de la enseñanza, mediante el uso de metodologías educativas novedosas elaboradas a partir de la psicología y la pedagogía que se estaba desarrollando en las universidades.¹⁶¹

La personalidad más destacada en el campo de la teoría educativa progresista fue el filósofo pragmatista John Dewey, profesor de la Universidad de Columbia adscrito al Departamento de Filosofía, que dio clases en el *Teachers College* desde 1906. Con Dewey, el *Teachers College* se destacó aún más en su postura de vanguardia dentro del movimiento educativo progresista.

A su llegada a Columbia, en 1904 Dewey ya había desarrollado los conceptos básicos de su pedagogía experimentalista y había publicado su influyentísima obra *La escuela y la sociedad* (1889). Anteriormente, Dewey había trabajado en la Universidad de Chicago; ahí fundó y dirigió durante diez años un "laboratorio" pedagógico, una escuela experimental donde las propuestas de las teorías psicológicas se sometían a la prueba de la enseñanza escolar. Este "laboratorio" constituyó una referencia obligada de la revolución pedagógica ocurrida a principios del siglo XX en los Estados Unidos y en países europeos, asiáticos e hispanoamericanos.¹⁶²

¹⁶¹ Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *op. cit.*, pp. 4-9.

¹⁶² Alan Ryan, *op. cit.*, p. 135-136.

"La escuela nueva, escribía Eulalia Guzmán en 1923, debe ser un constante laboratorio pedagógico". Con esta frase iniciaba el folleto sobre *La escuela nueva o de la acción* donde Guzmán reseña las experiencias educativas innovadoras que observó en escuelas de Bélgica, Alemania, Suiza, Estados Unidos y México".¹⁶³ Todas ellas, subraya la autora, se fundamentaban en las teorías de John Dewey, "cuyas ideas expuestas en sus varias obras son bastante bien conocidas para expresarlas aquí".¹⁶⁴

El postulado básico de la "escuela de acción" es que el aprendizaje es resultado de la experiencia. En Dewey la acción precede a la reflexión; un sujeto aprende al ejecutar actos que posteriormente analiza. Al mismo tiempo, Dewey sostiene que la efectividad de las experiencias de aprendizaje depende de su vinculación con el entorno cultural y de su posibilidad de solucionar necesidades reales. Por lo tanto, la resolución de problemas reales en clase es la base de la enseñanza experimental. En cambio, se rechazan los ejercicios escolares repetitivos, así como los premios y medallas por considerarlos estímulos artificiales. El énfasis en las actividades de los estudiantes provoca cambios en la labor magisterial, cuyo principal propósito es guiar el aprendizaje. También las normas disciplinarias se ven modificadas y aún la disposición material y el mobiliario del salón de clases se modifica.¹⁶⁵

Otro de los aspectos más influyentes de la filosofía de la educación de John Dewey fue su concepción de la escuela como una institución social promotora del progreso. La escuela se concibe como una sociedad en embrión donde el aprendizaje de prácticas de convivencia colectiva tiene más relevancia que el aprendizaje intelectual, de ahí su importancia crucial para el desarrollo democrático de una sociedad. En la teoría de Dewey, la experiencia individual es la que posibilita el aprendizaje, pero

¹⁶³ Eulalia Guzmán, *La escuela nueva o de la acción*, México, 1923, pp. 5-6.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁶⁵ Alan Ryan, *op. cit.*, pp. 136-140 y Lawrence A. Cremin, David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *op. cit.*, p. 45.

ésta "se entremezcla con el trabajo colectivo para educar al niño en la idea de comunidad", explica la maestra Guzmán,¹⁶⁶ quien había aplicado los principios de la pedagogía activa en la escuela del remoto poblado Bacum, Sonora donde trabajó con indios yaquis en 1916 y 1917.¹⁶⁷

Salvo experiencias pioneras como la de Eulalia Guzmán en Sonora, la influencia de la teoría pedagógica de John Dewey se dejó sentir en la enseñanza primaria en los años de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública. En 1923 la profesora Soledad Anaya Solórzano, directora de la Escuela "Sor Juana Inés de la Cruz", mereció un reconocimiento del inspector de la zona escolar por "la debida interpretación que dio a la nueva escuela de acción". No sólo impulsó "actividades constructoras" sino que llevó a la práctica "lo que la nueva escuela de acción encierra de educativa en sus relaciones con la vida del hogar y la vida del medio en que vive la niña". La directora hizo de la escuela un centro de educación comunitaria al efectuar una "labor moralizadora" entre las "madres que hacen mercancía de su cuerpo" y que trabajan en las "tabernas y otros centros de vicio [localizados] en las mismas calles de Rivapalacio donde se ubica la escuela. Logró que sus hijas "usen un lenguaje correcto, trajes sencillos y notablemente aseados". En opinión del inspector la labor de la señorita Solórzano era particularmente meritoria por tratarse de una "maestra joven - tenía veintiocho años- y de cultas maneras".¹⁶⁸

Años más tarde, José Vasconcelos renegaría de la pedagogía pragmatista de origen norteamericano, "el peligro Dewey" lo llamó en *De Robinson a Odiseo* (1935). Implantar en México ese sistema de enseñanza utilitarista, era, según el oaxaqueño, "un caso

¹⁶⁶ Eulalia Guzmán, *ibidem*, p. 6.

¹⁶⁷ Magda Marabak, "Tres mujeres del México actual", en *Ideas. Revista de las mujeres de México*, vol. I, tomo 10, 4 de mayo de 1945, p. 11.

¹⁶⁸ AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, caja 3, exp. Soledad Anaya Solórzano, Opinión acerca de la profesora Anaya Solórzano suscrito por el inspector [firma ilegible], 28 de diciembre de 1923.

aberrante de consecuencias más graves que el reparto de opio y de alcohol practicado con otros coloniales". Favorecería, nada más y nada menos, que la aniquilación del alma hispanoamericana.¹⁶⁹ El radicalismo con que el autor de *Ulises criollo* combatió la pedagogía de John Dewey se dirige de manera particular a la interpretación que del educador norteamericano hicieron José María Puig Cassauranc y Moisés Sáenz, secretario y subsecretario, respectivamente, de Educación Pública durante el gobierno de Plutarco Elías Calles. La enemistad política de Vasconcelos con Calles y su animadversión hacia las reformas educativas implantadas por Puig y Sáenz lo llevaron a negar la influencia que "la escuela de acción" tuvo durante su gestión al frente de la Secretaría de Educación. No obstante, destaca Claude Fell, es un hecho innegable que Vasconcelos aprobó las transformaciones fundamentales que se operaron en la enseñanza primaria a partir de 1922-1923, que en gran medida fueron fruto de la influencia del multicitado filósofo y pedagogo norteamericano.¹⁷⁰

En Altos Estudios, la pedagogía de John Dewey pasó de una corriente de pensamiento que se enseñaba en los cursos de psicología y pedagogía hasta convertirse en el fundamento teórico de la institución a partir del inicio, en 1922, de la gestión de Chávez como director de la Facultad. Sólo entonces, Chávez pudo llevar a los hechos el viejo proyecto de hacer de Altos Estudios una escuela dedicada, en lo fundamental, a la formación especializada del magisterio. La idea de establecer en México una especie de *teachers college* fue esbozada por Manuel Barranco desde 1914. En su tesis doctoral, *Mexico. It's Educational Problems. Suggestions for their Solutions*, delineó el proyecto de: "la creación de una escuela normal superior o colegio universitario de profesores. Esta escuela estaría organizada en departamentos de psicología educativa, de historia y filosofía

¹⁶⁹ José Vasconcelos, "De Robinson a Odiseo" en *Textos sobre educación*, México, SEP, 1981 (Sep/80, 8), pp. 44-55.

¹⁷⁰ Claude Fell, *op. cit.*, p. 12.

de la educación, y de administración escolar, donde se formarían especialistas en las diversas ramas de la educación.¹⁷¹

Manuel Barranco, profesor normalista, conocía bien el funcionamiento del *Teachers College*. Ahí obtuvo los grados académicos de bachiller (1909), maestro (1912) -hizo una tesis sobre las actividades manuales en la escuela primaria¹⁷²- y doctorado en educación (1914).¹⁷³ También estaba familiarizado con el sistema estadounidense de enseñanza pues, antes de ingresar al *Teachers College* Barranco estudió durante dos años en una escuela normal.¹⁷⁴ La estancia de Barranco en los Estados Unidos fue resultado de las gestiones efectuadas por Ezequiel A. Chávez en 1908 durante un viaje a la ciudad de Washington.¹⁷⁵

El afán de Chávez por tomar a una institución educativa estadounidense como modelo de Altos Estudios resultaba coherente con el interés presente en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en los tiempos de Justo Sierra, de estar al tanto de los avances educativos del vecino del norte para implantar en México aquellos aspectos que fueran pertinentes. Recuérdense los viajes de Rosaura y Elena Zapata (1902), Laura Méndez de Cuenca (1904-1908) y Estefanía Castañeda (1910).¹⁷⁶ Dicho interés por el sistema educativo de los Estados Unidos adquirió mayor relevancia con la Revolución Mexicana. Una de las primeras acciones en el campo educativo emprendidas por el gobierno provisional de

¹⁷¹ Manuel Barranco, *Mexico. It's Educational Problems. Suggestions for their Solutions* New York City, Teachers College, Columbia University, 1915 (Contributions to education, 73), p. 66.

¹⁷² Manuel Barranco, *Elementary Education. Changing Conceptions of Manual Training*, Masters of Arts, Faculty of Philosophy, Columbia University, New York, 1912.

¹⁷³ TC, MML-SC, Russell Papers 10/765A, Students from other lands in attendance at Teachers' College to Spring of 1959.

¹⁷⁴ Manuel Barranco, *Mexico. It's Educational Problems. Suggestions for their Solutions*, p. IV.

¹⁷⁵ AHUNAM, AG, exp. 7256, Manuel Barranco. Carta de Ezequiel A. Chávez al rector de la Universidad, 30 de junio de 1922.

¹⁷⁶ Véase el capítulo 2.

Venustiano Carranza, en pleno auge de la contienda armada, fue el envío de maestras y maestros de primaria a la ciudad de Boston en los Estados Unidos, donde permanecieron durante casi un año.¹⁷⁷

Un primer grupo, formado por cinco mujeres y dos hombres, partió en el mes de diciembre de 1914, tan sólo unos días después de que el gobierno constitucionalista se estableciera en el Puerto de Veracruz.¹⁷⁸ A mediados del año siguiente, 1915, un grupo más numeroso (cuarenta maestras y once profesores)¹⁷⁹ -"una peregrinación científica"- zarpó del Puerto de Veracruz en el vapor "Monterrey". Su destino final era la misma ciudad de Boston.¹⁸⁰

En el primer grupo iban las profesoras Eulalia Guzmán y María Arias Bernal, ambas comprometidas políticamente primero con el maderismo y luego con el constitucionalismo. María Arias Bernal, nacida en la Ciudad de México en 1884, fue nombrada directora de la Escuela Normal de Maestras por el gobierno de Venustiano Carranza. Ocupó este cargo sólo durante unos meses antes de partir a Veracruz y luego a los Estados Unidos. La prensa la apodaba "María Pistolas" porque el General Alvaro Obregón le regaló su arma en reconocimiento a la valentía demostrada por Arias Bernal al llevar flores cada semana a las

¹⁷⁷ Carranza and Public Instruction in Mexico. Sixty Mexican Teachers are Commissioned to Study in Boston, New York City, 1915, *passim*.

¹⁷⁸ AHSEP, Antiguo magisterio, caja 5178, exp. María Arias Bernal.

¹⁷⁹ El predominio cuantitativo de mujeres en las comisiones fue un hecho que llamó la atención de la prensa estadounidense. Al seleccionar al grupo que viajaría a los Estados Unidos, comentaba un artículo aparecido en *The Boston Transcript*, "se dio preferencia a las mujeres, en reconocimiento a su sorpresivo despertar político y a su colaboración y su participación en el movimiento revolucionario". Esta explicación destacaba el papel del constitucionalismo como fuerza impulsora de la emancipación femenina y no mencionaba el hecho que las mujeres habían sido mayoría en el magisterio durante los años del gobierno porfiriano porque el constitucionalismo se concebía como iniciador de la emancipación femenina. Carranza and Public Instruction... *op. cit.*, pp. 21-25.

¹⁸⁰ *Ibidem*, pp. 5-7.

tumbas de Francisco I. Madero y José María Pino Suárez como acto de protesta contra el gobierno de Victoriano Huerta.¹⁸¹

El propósito declarado de las "comisiones" magisteriales del gobierno de Carranza era el estudio del sistema de enseñanza primaria de los Estados Unidos, en particular de los métodos de enseñanza de lectura y escritura.¹⁸² No se buscaba que las maestras y los maestros enviados hicieran labor de propaganda propiamente dicha, pero es innegable que estas comisiones también persiguieron un fin político: propagar en los Estados Unidos una imagen moderna y progresista del gobierno revolucionario constitucionalista. En un discurso traducido al inglés y publicado en Nueva York, Félix Palavicini, encargado del despacho de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, subrayaba que "la grandeza de un gobernante como Venustiano Carranza" se reconocía en su interés por apoyar la superación profesional de "una legión de educadores" cuando en el país todavía rugían los cañones de las batallas revolucionarias.¹⁸³ En el mismo sentido, se manifestó Alfonso Cravioto, subsecretario de Instrucción Pública quien encabezó la segunda comisión.¹⁸⁴

El interés de Ezequiel A. Chávez por el *Teachers College* coincidió con la política de expansión internacional que esa institución desarrolló al término de la Primera Guerra Mundial, con el fin de propagar por el mundo el sistema educativo estadounidense, entendido como fundamento de la democracia política. A raíz de la "gran guerra" James Russell, Paul Monroe, Leslie Kandel, Lester Wilson, William Russell, hijo de James,¹⁸⁵

¹⁸¹ AHSEP, Antiguo magisterio, caja 5178, exp. María Arias Bernal.

¹⁸² *Ibidem*, p. 9-10.

¹⁸³ "Speech of Mr. Felix F. Palavicini", *ibidem*, p. 14.

¹⁸⁴ "Statement of Mr. Alfonso Cravioto", *ibidem*, pp. 17-19.

¹⁸⁵ En el momento de la fundación del Instituto Internacional todos ellos, salvo James Russel, tenían conocimientos sobre las condiciones educativas de algún país no europeo. Paul Monroe era especialista en el Lejano Oriente, fue asesor de la reforma educativa en Filipinas y participó en misiones educativas en China. William Russel formó parte de la División Rusa del

y otros profesores del *Teachers College*, se propusieron contribuir a la paz mundial y a la buena voluntad entre los países, mediante la divulgación de los principios de la política educativa estadounidense y la profundización de la educación ciudadana, tanto en los Estados Unidos como en otros países.

La labor internacional del *Teachers College* siguió un camino doble. Por un lado, buscó ofrecer formación profesional en la enseñanza a maestros en ejercicio con posibilidades de influir en el sistema educativo de su país de origen; y, por el otro, emprendió investigaciones sobre las condiciones educativas específicas en diversas regiones del mundo, para que pudieran servir de apoyo a proyectos de renovación educativa, desarrollados por los respectivos gobiernos. Precisamente, la formación especializada de profesores extranjeros y la investigación educativa foránea fueron los objetivos del Instituto Internacional del *Teachers College*, fundado en 1923 bajo la dirección de Paul Monroe y con el financiamiento de John Rockefeller, Jr. y de Everit Macy, ésta última contribución se destinaba específicamente al pago de becas.¹⁸⁶

Los propósitos pacifistas del Instituto Internacional -"ser una Liga de las Naciones en el campo de la educación"¹⁸⁷- entrañaban, en opinión de algunos profesores, el fin político de propagar los valores democráticos de los Estados Unidos entre los "culturas atrasadas de Asia, Africa y los mares del Sur", según

Ejército de los Estados Unidos durante la Primera Guerra Mundial. Estuvo en Siberia en una misión especial del Comité de Información Pública y efectuó una investigación sobre el sistema escolar siberiano, publicada con el título *Schools in Siberia*. Russell también viajó por China como asesor de misiones educativas y escribió sobre la enseñanza misionera cristiana en ese país. Leslie Kandel, profesor del *Teachers College* desde 1914 se había especializado en estudios de educación comparada, mientras que Lester Wilson había trabajado en la rama educativa en Perú. Leslie Kandel, "The International Institute of Teachers College", *Teachers College Record*, September 1923 vol. XXIV, num. 4, *passim*.

¹⁸⁶ TC, MML-SC, William Russell Papers, Box 39, Report on the International Institute of *Teachers College* to Rockefeller Foundation, January, 1939.

¹⁸⁷ Leslie Kandel, *op. cit.*, p. 366.

explicaba Paul Monroe, fundador y director del instituto. De esta manera, continuaba Monroe, se haría un contrapeso a la influencia de "la organización social comunista", tan atractiva para los "pueblos atrasados".¹⁸⁸

El área geopolítica que más interesaba al *Teachers College* era la integrada por los países de Oriente, pero con el tiempo su interés se dirigió a otras zonas del mundo. Entre 1923 y 1936 se emprendieron investigaciones de alcances diversos sobre aspectos específicos del proceso educativo en Checoslovaquia, Polonia, Bulgaria, Grecia, Turquía, Irán, Filipinas, Alemania, Japón, Brasil, Turquía, Puerto Rico, China, y México, entre otros países. En ese mismo período, acudieron a hacer estudios en el Instituto Internacional un total de tres mil ochocientos alumnos de distintas regiones del mundo.¹⁸⁹

El sistema educativo mexicano fue objeto de investigación del doctor Lester M. Wilson, profesor del *Teachers College*, encargado del curso "Desarrollo de la educación pública en las repúblicas de América Latina".¹⁹⁰ Lester estuvo en México durante varios meses en 1925 y 1926, contó con la colaboración de James Jenkins y un financiamiento de quince mil dólares.¹⁹¹ Fruto de su investigación fueron los detallados trabajos inéditos "Education in Mexico at the close of the administration of President Obregón" y "Art and education in Mexico".¹⁹² Lester Wilson contó con el beneplácito del Secretario de Educación Pública en turno, José María Puig Cassauranc, y de Moisés Sáenz, subsecretario del

¹⁸⁸ Paul Monroe, "International goodwill", *Teachers College Record*, vol. XXVI, núm. 4, marzo 1925, pp. 539-540.

¹⁸⁹ *Ibidem*, pp. 541-545.

¹⁹⁰ *Teachers College, University of Columbia, Announcement of Teachers College. School of Education. School of Practical Arts (1925-1926)*, p. 28.

¹⁹¹ TC, MML-SC, Monroe Papers, Box 7, To Dean Russell of Teachers College from International Education Board, 14 de julio de 1924.

¹⁹² TC, MML-SC, Monroe Papers, Box 7 Lester M. Wilson, "Education in Mexico at the close of the administration of President Obregón" 319 p., "Art and education in Mexico" [230 p.]

ramo y ex-alumno del *Teachers College*. En marzo de 1926, Puig Cassuranc viajó al *Teachers College* y habló ahí sobre la educación pública en México.¹⁹³ Esta visita fue el antecedente inmediato de la breve estancia de John Dewey en México a mediados de ese mismo año.

En la segunda mitad de la década de los veinte El *Teachers College* influyó en México, especialmente en la educación secundaria y, en menor medida, en la educación rural. La personalidad clave en este proceo fue Moisés Sáenz, fundador de la escuela secundaria en 1926,¹⁹⁴ quien obtuvo en el *Teachers College* un diploma de especialización en esta rama educativa en 1921. Herdera del ideal educativo democratizador en auge en el *Teachers College* en los años veinte -"el único límite de la educación son las capacidades del individuo"¹⁹⁵- la enseñanza secundaria amplió las oportunidades educativas existentes en México. En su primer año, señala Soledad Anaya Solórzano, la secundaria atendió a cinco mil estudiantes, mientras que las otras escuelas de ese nivel, la Preparatoria y las Normales, sólo recibieron a dos mil jóvenes.¹⁹⁶ Al mismo tiempo, la enseñanza secundaria incorporó ideas pedagógicas y psicológicas novedosas, como lo eran la educación vocacional y la adolescencia, tema que por cierto fue central en el libro del emprendedor Ezequiel A. Chávez, *Ensayo de psicología de la adolescencia* (1928). El mismo diploma de especialización en enseñanza secundaria lo obtuvo Ana

¹⁹³ José Manuel Puig Cassauranc, "Public education in Mexico", *Teachers College Record*, vol. XXVI, num 10, pp. 865-872.

¹⁹⁴ La Dirección de Enseñanza Secundaria se crea el 10. de diciembre de 1925 y las primeras escuelas empiezan a funcionar al año siguiente. Véase: Raúl Mejía Zúñiga, "La escuela que surge de la Revolución" en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP, 1981 (Ediciones conmemorativas de la creación de la Secretaría de Educación Pública), pp. 224-226.

¹⁹⁵ Paul Monroe, *op. cit.*, p. 539.

¹⁹⁶ Consuelo Cólón, *Mujeres en México*, (Prólogo, de Gregorio López y Fuentes), México, Imprenta Gallarda, 1944, p. 19.

María Reyna en 1929, alumna de la Facultad de Altos Estudios y colaboradora de Montana Hastings.¹⁹⁷

A instancias de Sáenz, un grupo de veinte maestros y maestras viajaron al *Teachers College* en 1925 para tomar cursos sobre enseñanza secundaria.¹⁹⁸ En este grupo iba la profesora tapatía, Soledad Anaya Solórzano, alumna de la Facultad de Altos Estudios y profesora de las escuelas Nacional Preparatoria y de Verano, que se dedicó a la enseñanza secundaria desde su regreso a México de la Universidad de Columbia. Primero fue profesora de grupo, ascendió a directora -estuvo al frente de las escuelas secundarias 3, 7 y 8- y en 1944 ocupó la Dirección de Segunda Enseñanza.¹⁹⁹ La tesis con que Soledad Anaya Solórzano obtuvo la maestría en letras en la Facultad de Filosofía y Letras en 1930, "Algunos aspectos destacados de la literatura castellana. Características, obras y autores representativos", fue una versión inicial de un libro de texto de enseñanza secundaria, ampliamente utilizado durante varias décadas de mediados del siglo veinte.

La educación secundaria, destaca Rafael Solana en un testimonio sobre "La señorita Anaya", hizo surgir "un nuevo tipo de profesor, que ni era el maestro primario de banquillo ni tampoco el ilustre catedrático universitario, un tanto despegado de sus alumnos y atento solo a brillar en su conferencia, sino un ser humano que compartía las mejores virtudes de ese tipo de educador..."²⁰⁰ En la década de los veinte la Facultad de Altos Estudios y, en menor medida el *Teachers College*, contribuyeron de manera decisiva a formar maestras y maestros de este nuevo tipo. Otra de estas profesoras fue Adriana García Corral, profesora académica en Ciencias geográficas e históricas de la

¹⁹⁷ Montana Hastings, *op. cit.*, p. XVI.

¹⁹⁸ TC, MML-SC, William Russell Papers, Box 39, Report on the International Institute of *Teachers College* to Rockefeller Foundation, January, 1939.

¹⁹⁹ AHUNAM, AP, exp. 456, AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, caja 3, exp. Soledad Anaya Solórzano.

²⁰⁰ Rafael Solana, "La señorita Anaya", *El Universal*, 8 de julio de 1963.

Facultad de Altos Estudios. No fue al *Teachers College*, pero desde 1926 destacó como directora de escuelas secundarias, primero encabezó la número 3, institución que fundó, y luego la 6.²⁰¹

La responsabilidad de Filosofía y Letras en la formación de profesores de secundaria ampliaba de manera significativa la esfera de influencia de la Universidad en el sistema educativo. Ello acentuó el viejo conflicto por campos de influencia entre normalistas y universitarios que se manifestó en 1922 a raíz del creciente énfasis pedagógico que a partir de entonces Altos Estudios fue adquiriendo. La autonomía universitaria provocó que la Secretaría de Educación Pública perdiera el control sobre la formación de profesores de secundaria. Ello seguramente favoreció la desaparición de la Normal Superior Universitaria en 1934, año en que se creó una dependencia de la Secretaría de Educación Pública destinada exclusivamente a capacitar profesores de enseñanza secundaria.

En el terreno de la educación rural, el *Teachers College* tuvo influencia en México a través de Elena Torres y Rafael Ramírez Castañeda, figuras claves de las misiones culturales en la etapa vasconcelista y promotores de la escuela rural en las décadas siguientes. Impulsado por Moisés Sáenz, su antiguo compañero en la Escuela Normal de Jalapa, el profesor Ramírez, fue al *Teachers College* en dos ocasiones. En 1925 Ramírez Castañeda formó parte del grupo de veinte maestros enviados a hacer estudios sobre enseñanza secundaria, y tres años más tarde, en 1928, regresó al *Teachers College* a tomar cursos sobre educación rural. A su regreso a México Rafael Ramírez desarrolló, junto con Moisés Sáenz, una política educativa orientada a integrar a la población indígena a partir de una peculiar interpretación de la pedagogía de John Dewey.²⁰²

²⁰¹ AHUNAM, AP, exp. 765, Adriana García Corral.

²⁰² Gonzalo Aguirre Beltrán, "Introducción" en Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, 1981 (SEP/80, 6), pp. 5-47.

Elena Torres hizo una especialización en educación rural en el *Teachers College* entre 1924 y 1926.²⁰³ La profesora Torres había colaborado con Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, primero como fundadora y directora de los Desayunos Escolares, y luego como creadora del proyecto de la Misión Cultural Experimental que ella misma encabezó en el estado de Morelos en 1923. Esta misión "experimental" antecedió al llamado Primer Cuerpo de Maestros de Misión Cultural Federal de Zacualtipán, Hidalgo, que dirigió Rafael Ramírez.²⁰⁴ Elena Torres había viajado a los Estados Unidos en 1922 como presidenta de la Delegación Mexicana al Congreso Feminista Panamericano celebrado en Baltimore. En ese viaje también fueron la profesora Aurora Herrera de Nóbregas, especialista en enseñanza de *kindergarden* por la Facultad de Altos Estudios y el *Teachers College* y las maestras Eulalia Guzmán y Luz Vera.²⁰⁵

Durante su estancia en Nueva York, Torres disfrutó de una de las becas Macy²⁰⁶ -destinadas a educadores jóvenes con influencia política y capacidad profesional- y residió en el Whittier Hall, dormitorio estudiantil del *Teachers College*. El programa docente del Instituto Internacional comprendía materias introductorias especiales para extranjeros y visitas a instituciones educativas de los Estados Unidos, que Torres describió en artículos publicados en *La Antorcha*, revista que José Vasconcelos editaba desde Los Angeles, donde residió después

²⁰³ TC, MML, Russel Papers 10/765A, *Students from other lands in attendance at Teachers College to Spring of 1959.*

²⁰⁴ A partir de documentación del Archivo Personal de Elena Torres, Noemí Cortés Ramírez, *op. cit.* pp. 57-80, argumenta la preeminencia esta profesora en la concepción las misiones rurales de la época de Vasconcelos, labor desestimada en las obras históricas sobre la educación rural.

²⁰⁵ Gabriela Cano, "México: 1923. El Primer Congreso Feminista Panamericano" en *Debate feminista*, marzo 1990, pp. 303-307.

²⁰⁶ TC, MML-SC, William Russell Papers, Box 39, *Report on the International Institute of Teachers College to Rockefeller Foundation, January, 1939.*

diversos aspectos de la educación rural además de dedicarse a impulsar la enseñanza escolar de Economía doméstica, área de conocimiento práctico que ocupaba un lugar de importancia en los programas del *Teachers College*.²⁰⁷

Sáenz y Ramírez encabezaron los cursos sobre educación rural que se impartieron en la Facultad de Filosofía y Letras durante el gobierno de Calles.²⁰⁸ Elena Torres no participó en ellos porque en ese momento estaba de nuevo en los Estados Unidos - encabezaba el Departamento de Español del Instituto Internacional de la Universidad de San Luis Missouri- después de salir de México huyendo de la persecución política perpetrada en su contra por el dirigente obrero Luis N. Morones.²⁰⁹

La relación entre el *Teachers College* y la Facultad de Filosofía y Letras favoreció a divulgar en los medios educativos mexicanos la pedagogía pragmatista de John Dewey, corriente filosófica central en reforma educativa posrevolucionario. En suma, el *Teachers College* contribuyó de manera significativa a la democratización educativa propiciada por la Revolución Mexicana.

5. 8. La Asociación de Universitarias Mexicanas

La Asociación de Universitarias Mexicanas (AUM) se formó por alumnas y ex-alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras, en los últimos meses de 1924, a instancias de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias (FIMU), organización pacifista fundada al término de la Primera Guerra Mundial.²¹⁰ Los

²⁰⁷ TC, MML, Russel Papers 10/765A, *Students from other lands in attendance at Teachers College to Spring of 1959.*

²⁰⁸ "Discurso de Pedro de Alba, director de la Facultad de Filosofía y Letras", *Boletín de la Universidad*, tomo IV, 5,6, y 7, abril, mayo y junio de 1928.

²⁰⁹ Noemí Cortés Ramírez, *op. cit.*, p. 81.

²¹⁰ Edith Batho, *A Lamp of Friendship, A Short History of the International Federation of University Women*, London, *International Federation of University Women*, 1968, 48 pp. y María de la Luz Grovas, "La Asociación de Universitarias Mexicanas y la Cátedra de Verano" de 1956 en *Filosofía y Letras* t.30 núm.

finés de la Asociación de Universitarias Mexicanas eran un tanto vagos: "Elevar las buenas costumbres, carácter y cultura de sus miembros; ejercer su acción social eficaz y oportunamente [...]; comprometerse del principio de honor que debe acreditar a sus miembros como personas dignas y establecer relaciones con asociaciones similares del país y de las demás naciones".²¹¹ Ninguno de estos propósitos correspondía a una sociedad estudiantil; comúnmente estas se dedicaban a asuntos escolares -revalidación de materias o campañas para el mejoramiento de bibliotecas- o a la organización de bailes, recepciones, conferencias o actividades deportivas.²¹² Curiosamente, los objetivos de la Asociación de Universitarias Mexicanas, con excepción del último, tampoco tenían mucho que ver con el antibelicismo de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias ni con la postura de esta organización a favor de la igualdad educativa y profesional entre los sexos.²¹³ Tampoco había en la Asociación de Universitarias Mexicanas una preocupación por distinguirse como organización social dedicada a atender las necesidades específicas de las mujeres o de constituirse en portavoz de un punto de vista femenino en la universidad, a pesar de que en ese mismo año de 1924 las mujeres

60-61-62, pp. 13-15.

²¹¹ Los mismos objetivos aparecen en el Anteproyecto de Estatutos del 18 de octubre de 1924, localizado en el AHUNAM, FEACH 3/143/s.f. y en las *Bases sobre las que se constituye la AUM*, SEP-Talleres Gráficos de la Nación, 1925, documento sin clasificación, del AFFyL, que me fue proporcionado por la maestra Libertad Menéndez Menéndez.

²¹² Renate Mariske, "Los estudiantes en la Universidad Nacional de México: 1910-1928" en Lorenzo Luna, et. al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, UNAM, 1989, pp. 191-223.

²¹³ En 1920, la Federación Internacional de Mujeres Universitarias sostenía una postura igualitarista radical: propugnaba por la coeducación, la igualdad salarial, la participación igualitaria de las mujeres en los organismos de representación universitaria y en los puestos académicos de alto nivel. "Nexts steps for university women", *Bulletin of the International Federation of University Women*, *Bulletin*, 1, 1920, pp. 64.

pasaron a ser el elemento mayoritario de la población estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, tendencia que se acentuó en los años siguientes.

La ambigüedad en los objetivos y en el perfil de la Asociación de Universitarias Mexicanas, palpable en los discursos pronunciados por Eva A. de Rivera Mutio y Guadalupe Jiménez Posadas en el primer aniversario de su fundación,²¹⁴ puede atribuirse a que ésta se organizó a partir de una motivación exterior a la Facultad de Filosofía y Letras y no por una inquietud de las alumnas y ex-alumnas de la institución. La iniciativa de formar una filial mexicana de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias surgió de la invitación a participar en el Tercer Congreso de esa Federación (a celebrarse en la ciudad de Christiana, Noruega, en el verano de 1924) que llegó a manos del Presidente Alvaro Obregón, quien la turnó en el mes de mayo a Ezequiel A. Chávez, a la sazón director de la Facultad de Altos Estudios y rector de la Universidad Nacional. Chávez se percató de que no habría tiempo suficiente para que las universitarias mexicanas nombraran una representante al congreso de Noruega, pero se entusiasmó con la idea de "que las universitarias se organicen y creen una asociación semejante a la establecida en Londres". En una circular dirigida a las alumnas y ex-alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras, el rector propuso incluso un mecanismo de organización para la futura sociedad.²¹⁵

La exhortación de Chávez rindió frutos. En menos de seis meses estuvo listo el anteproyecto de los estatutos y, en enero de 1925, la Asociación de Universitarias Mexicanas quedó formalmente constituida por alumnas y ex-alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras. La presidencia del consejo directivo recayó en Eva A. de Rivera Mutio, alumna de literatura de la

²¹⁴ "Discurso leído por la señora Eva A. de Rivera Mutio en la velada que celebró la Asociación de Universitarias Mexicanas para iniciar su trabajo en 1926" y "Aloucución pronunciada en la velada en que inauguró sus trabajos correspondientes a 1926 la Unión de Universitarias Mexicanas" en *Boletín de la Universidad*, tomo II, núm. 13, enero de 1926. pp. 40-44.

²¹⁵ AHUNAM, FEACH, 3/134/s.f.

Facultad de Filosofía y Letras entre 1922 y 1924²¹⁶ y una de las pocas mujeres de su generación casada y con hijos que hizo estudios universitarios.²¹⁷ A su vez, las profesoras Amada L. de Becerra, Josefina Ramos del Río (hermana de Carmen) y Luz Vera integraron el consejo de la Asociación de Universitarias, mientras que Guadalupe Zúñiga se desempeñó como directora de debates.²¹⁸ Aunque los propósitos de la asociación fueron vagos y el estímulo inicial provino del exterior, la Asociación de Universitarias Mexicanas cuajó porque daba una posibilidad de influencia al interior de la Facultad y abría oportunidades de hacer viajes de intercambio académico al extranjero. Pero, a mi juicio, lo más significativo es que la Asociación de Mujeres Universitarias daba reconocimiento público y apoyo a las actividades académicas de sus integrantes, lo que no era poca cosa en un momento en que la labor intelectual de las mujeres no estaba del todo legitimada.

En 1924, año de intensa actividad política estudiantil debido a las elecciones presidenciales en la Federación de Estudiantes Universitarios y al surgimiento de la Federación Estudiantil Mexicana,²¹⁹ los intereses organizativos de las alumnas de la Facultad de Filosofía y Letras estaban encaminados más bien a la política estudiantil universitaria, en donde participaban tanto hombres como mujeres, que a la formación de una asociación exclusivamente femenina. A la larga, ésta última se convirtió en la organización estudiantil *de facto* de la Facultad de Filosofía y Letras, pero en 1924, los conflictos en torno a la sociedad de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras parecen haber suscitado más interés entre las estudiantes

²¹⁶ AHUNAM, AG, exp. 34791, Eva A. de Rivera Mutio.

²¹⁷ AHUNAM, AG, exp. 54292, Evangelina Rivera Mutio y Arce. Evangelina y Esperanza Rivera Mutio y Arce estudiaron en la Escuela Normal Superior a principios de los años treinta.

²¹⁸ AFFyL, *Bases sobre las que se constituye la AUM*, SEP-Talleres Gráficos de la Nación, 1925, documento sin clasificación.

²¹⁹ Renate Mariske, *op. cit.*, p. 204-205.

de Filosofía y Letras que los esfuerzos fundadores de la Asociación de Universitarias Mexicanas.

En ese año Adriana García Corral y Soledad Anaya Solórzano se distinguieron por su activa participación en la política universitaria, haciendo gala de unos derechos que no tenían en la vida política nacional, pues en esos momentos los derechos ciudadanos eran patrimonio exclusivo del sexo masculino. A mediados del mes de junio, García Corral y Anaya Solórzano, junto con Ricardo Reyes y Enrique Olivares, fueron electos para integrar la mesa directiva de una sociedad de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras que desconoció la sociedad de alumnos presidida por Alejandro Gadsby y Ricardo Zevada²²⁰ en la que también participaban Dolores A. Castillo²²¹ y el mismo Enrique Olivares, representantes titular y suplente al Consejo Universitario y que se había constituido apenas unos días antes.²²² La elección de Gadsby, afirmaba García Corral, "era ilegal" pues se había efectuado "por un reducidísimo número de alumnos" mientras que su destitución y el nombramiento de la nueva mesa directiva se acordó por veintidos delegados nombrados

²²⁰ AHUNAM, FENAE, 68/s.e./s.f., Carta [abierta] de Adriana García Corral, 17 de junio de 1924.

²²¹ En esa misma época, Dolores Angeles Castillo se encargaba de vigilar la disciplina de las alumnas de la Escuela Nacional Preparatorias. Una de sus obligaciones como prefecta era mantener recluidas a las estudiantes en el "Gineceo" -ubicado en el tercer piso del edificio de San Idelfonso- medida disciplinaria que procuraba evitar una convivencia relajada entre los sexos. A Dolores A. Castillo se la menciona en varios testimonios sobre Frida Kahlo en *Frida: una biografía de Frida Kahlo*, México, Editorial Diana, 1985, p. 34. Por su parte, Alura Flores Barnes, alumna de la Escuela Nacional Preparatoria a principios de la década del veinte, recuerda el apodo "Dolores a bolillo" con que los alumnos nombraban a la prefecta, en Gabriela Cano y Verena Radkau, *op. cit.*, pp. 61-63.

²²² AHUNAM, FENAE, 68/s.e./s.f. Carta de Alejandro Gadsby al director de la Facultad de Altos Estudios, 4 de junio de 1924. Informa de la creación de la Sociedad de Alumnos de la FAE, enumera a los integrantes de la mesa directiva (Gadsby y Zevada), a los representantes al Consejo Universitario (Castillo y Olivares) y a los doce vocales: Adriana García Corral, Julián F. Pardo, Sixta Torres, Arturo Perdomo Leal, Mario de la Cueva, Ida Appendini, Carmen Ramos, Idolina Guemes, J. Santamaría, Paula Mallén, Guadalupe Cejudo, Estefanía Castañeda y Luis Ibarrola.

en igual número de grupos con la presencia de un profesor. Las cosas no pararon ahí. García Corral, Anaya Solórzano, Reyes, y Olivares fueron impugnados y destituidos a los pocos meses; el 27 de septiembre,²²³ luego de "una tormentosa sesión" en la que, no fue posible concluir la discusión de los estatutos²²⁴ proyectada con anterioridad porque -subraya Adriana García Corral- surgieron elementos extremistas entre los delegados de clase que se unieron a un grupo de alumnos extraños a las delegaciones..."²²⁵ Más tarde, en el mes de noviembre, se fundó una nueva sociedad de alumnos, encabezada por Ramón Bonfil, el Secretario del interior, quien estaría asesorado y vigilado por la Comisión del interior formada por Idolina G. de Olivares, Felisa Anguiano, Blanca Otero, Ignacio Luna y Luis G. Rebollar.²²⁶ Mujeres como Soledad Anaya Solórzano y Adriana García Corral tuvieron poco interés en propugnar por los derechos políticos para el sexo femenino porque consideraban que la vida política estaba impregnada de una corrupción ajena a la moralidad femenina. Lo enrarecido del ambiente político estudiantil universitario confirmaba sus ideas negativas sobre la política, pero no impidió su participación.

No quedan claros los motivos ni el desenlace de las pugnas entre las sociedades de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, sin embargo a finales de ese año de 1924, Ezequiel A. Chávez informaba que las organizaciones estudiantiles de la Universidad Nacional mostraban un espíritu de unidad hasta

²²³ AHUNAM, FENAE, 68/s.exp./s.doc. Acta de la sesión del 27 de septiembre de 1924, suscrita por la secretaria A. L. de Becerra, A. García Corral y A. Solórzano.

²²⁴ AHUNAM, 68/s.exp./s.doc, Proyecto de estatutos de la sociedad de alumnos y exalumnos, julio de 1924 y Bases orgánicas funcionales de la sociedad de alumnos de la Facultad de Altos Estudios.

²²⁵ AHUNAM, FENAE, 68/s.exp./s.doc, Carta de Adriana García Corral al Director de la Facultad de Filosofía y Letras, 17 de abril de 1926.

²²⁶ AHUNAM, FENAE, 68/s.exp./s. doc., Carta al director de la Facultad de Altos Estudios, de Ramon Bonfil, Secretario del Interior de la Sociedad de alumnos.

entonces desconocido y que en la Facultad de Filosofía y Letras existía una organización estudiantil y una de mujeres universitarias que, señalaba Chávez con optimismo, "ya se ha puesto en contacto con la Federación Internacional de Mujeres Universitarias".²²⁷ De hecho, los vínculos internacionales de la Asociación de Mujeres Universitarias tardarían unos años en establecerse. No obstante, la Asociación de Mujeres Universitarias tuvo una presencia en la Facultad de Filosofía y Letras que no tuvieron ninguna de las otras agrupaciones mixtas. Así el 16 de septiembre de 1925 la Asociación de Universitarias Mexicanas representó a la Facultad de Filosofía y Letras en "la columna universitaria que rindió homenaje a nuestros héroes".²²⁸ A la largo de ese año la Asociación de Universitarias Mexicanas apoyó "La hora del cuento", programa de narraciones infantiles organizado en bibliotecas públicas por la profesora Carmen Ramos del Río, quien estaba en ese entonces al frente de la Sección infantil del Departamento de Extensión Universitaria.²²⁹

En los años siguientes la Asociación de Universitarias Mexicanas se ocupó de asuntos tan diversos como la organización de una conferencia del profesor Francisco Herrasti, de una comida en el restaurant Chapultepec²³⁰ y de una comisión para recibir los restos mortales de Salvador Díaz Mirón.²³¹ Actuaba también como un vínculo entre el estudiantado y la rectoría, que "oye sus sugerencias para mejorar las labores escolares."²³² La mesa

²²⁷ Renate Mariske, *op. cit.* p. 205.

²²⁸ *Boletín de la Universidad*, vol. II, núm. 9 y 10, 1925, p. 11.

²²⁹ "Informe relativo a la Hora del cuento", presentado por la señorita Carmen Ramos, encargada de la Sección infantil del Departamento de Extensión Universitaria, *Boletín de la Universidad Nacional*, diciembre de 1926.

²³⁰ *Boletín de la Universidad*, mayo, junio, julio 1927, p. 26.

²³¹ *Boletín de la Universidad*, tomo IV, núm. 7, julio de 1928, p. 105.

²³² *Boletín de la Universidad*, vol. 8, núm. 12, agosto de 1927.

directiva cambió en 1927 (Guadalupe Jiménez Posadas, presidenta y Eva A. de Rivera Mutio, secretaria) y en 1928 (Ernestina Salinas, presidenta y María de la Luz Grovas, secretaria).²³³

Para 1928 la Asociación de Universitarias Mexicanas se ocupaba, en lo fundamental, de asuntos propiamente estudiantiles: planes de estudios, reconocimiento oficial a los grados para la obtención de cátedras en las escuelas universitarias, reglamentación de exámenes finales, calendario escolar, entre otros.²³⁴ Este tipo de cuestiones, sin embargo, no se contemplaban entre los fines de los nuevos estatutos aprobados en el año de 1929. En ese documento persiste la vaguedad en los fines de la asociación: "estimular la investigación científica y la producción literaria [...] contribuir a la elevación del nivel intelectual del medio". No obstante, se menciona que la asociación busca "unir con finalidades de cultura a las universitarias mexicanas", propósito del que no se hablaba en los momentos de su fundación.²³⁵

La Asociación de Universitarias Mexicanas fue la sociedad estudiantil con más peso en la Facultad de Filosofía y Letras, donde en 1924 las mujeres representaban más del cincuenta por ciento de la población estudiantil, proporción que rebasó el setenta y cinco por ciento en 1926.²³⁶ Una junta de la Asociación de Universitarias Mexicanas determinaba la cancelación de las clases en la Facultad²³⁷ y su participación decidía los resultados de los procesos electorales de las organizaciones estudiantiles mixtas. En 1928 triunfó la planilla que tuvo el apoyo de la

²³³ *Boletín de la Universidad*, tomo IV, núm. 1-3, enero, febrero y marzo de 1928, p. 34.

²³⁴ *Boletín de la Universidad*, tomo IV, num. 1-3, enero, febrero, y marzo de 1928.

²³⁵ AFyL, Estatutos de la Asociación de Universitarias Mexicanas, 27 de junio de 1929, documento sin folio, proporcionado por la maestra Libertad Menéndez Menéndez.

²³⁶ Véase cuadro "Población estudiantil por sexo (1910-1926)" en el capítulo 3.

²³⁷ *Boletín de la universidad*, mayo, junio, julio de 1927, p. 39.

Asociación de Universitarias Mexicanas y la mesa directiva de la Sociedad de Alumnos en ese año quedó integrada por Adalberto García Mendoza, presidente, Eva A. de Rivera Mutio, vicepresidente, Dionisia Zamora, secretaria del interior, Luis Vargas, secretario del exterior.²³⁸

El hecho de que la presidencia recayera en García Mendoza y no en Rivera Mutio, quien tenía una larga trayectoria en política estudiantil y representaba a la sociedad de alumnos más influyente de la Facultad, es un indicador de la vigencia de los estereotipos de género que identificaban los cargos de representación política y la toma de decisiones como espacios masculinos en los que un hombre siempre era preferido a una mujer, aún cuando la base social representada fuera mayoritariamente femenina (tal como ocurría en la comunidad estudiantil de Filosofía y Letras) o el perfil de la candidata resultara más adecuado para el puesto. Una excepción a esta norma implícita de la política universitaria fue la disposición contenida en la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México de 1929: cuando una escuela o facultad estuviera integrada cuando menos en una cuarta parte por alumnas, uno de los representantes estudiantiles al Consejo Univeristario debería de ser mujer.²³⁹

Las actividades políticas de la Asociación de Universitarias Mexicanas tienen un relieve particular porque en esos años los derechos ciudadanos de las mujeres no tenían reconocimiento jurídico. Cabe destacar que la política estudiantil universitaria fue un espacio donde hombres y mujeres tenían los mismos derechos para participar en procesos electorales y para ocupar cargos de representación.

La Asociación de Universitarias Mexicanas ingresó a la Federación Internacional de Mujeres Universitarias en el año de 1927, pero en esa década las relaciones entre la organización mexicana y la internacional no llegaron a ser estrechas porque

²³⁸ *Boletín de la universidad*, tomo IV, nums. 4, 5 y 6, abril, mayo, junio de 1928, "Informe de rectoría".

²³⁹ Jorge Pinto Mazal *El Consejo Universitario*, México, UNAM, 1973 (Deslinde, 39) p.5-9.

había poca coincidencia en los intereses políticos de una y otra asociación. En ninguno de los Congresos de la Federación Internacional de Mujeres de esos años hubo una representante oficial de la Asociación de Universitarias Mexicanas.²⁴⁰ Palma Guillén, quien en ese entonces radicaba en Europa, acudió al Congreso de Amsterdam, Holanda (1926) con financiamiento de la Universidad Nacional, pero en calidad de observadora, sin representación formal ni derechos. Su asistencia causó sorpresa entre las delegadas por ser la única latinoamericana presente.²⁴¹ En el informe enviado a la rectoría, Guillén destaca aquellos asuntos abordados en Amsterdam que le parecieron más importantes: la educación secundaria, el papel de las mujeres universitarias en la reeducación moral de los niños delincuentes y la relación de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias con el Instituto de Cooperación Intelectual de la Liga de las Naciones.²⁴² En cambio, Palma Guillén daba una importancia secundaria a la problemática específica de las mujeres universitarias -el estatuto jurídico de las mujeres casadas, el desarrollo profesional femenino en la industria, finanzas y comercio, y la compatibilidad entre la profesión y el matrimonio-

²⁴⁰ Una delegada de la Asociación de Universitarias Mexicanas acudió a la reunión del Consejo de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias celebrado en Barcelona en 1928. Por primera vez la Asociación de Universitarias Mexicanas envió una representante oficial al Congreso de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias en 1947, efectuado en Toronto, Canadá. *Asociación de Universitarias Mexicanas*, México, 1950, s.p. y Edith Batho, p.44.

²⁴¹ Hubo delegadas oficiales de Estados Unidos, Austria, Gran Bretaña, Bulgaria, Canadá, Checoslovaquia, Dinamarca, Holanda, Finlandia, Alemania, Hungría, Irlanda, Nueva Zelanda, Polonia, Rumania, Sudafrica, Suecia y Suiza. Las enviadas de México y Japón no tuvieron carácter de delegadas oficiales porque sus respectivas asociaciones aún no estaban afiliadas a la Federación Internacional de Mujeres Universitarias. *Bulletin of the International Federation of University Women*, num. 9, 1927, pp. 25-26.

²⁴² "Informe de la Conferencia Internacional de Mujeres Universitarias efectuada Amsterdam" en *Boletín de la Universidad*, febrero, marzo, abril, 1927, pp. 75-85.

que fueron temas con un lugar preponderante en Amsterdam.²⁴³ A partir de los años cuarenta, la Asociación de Mujeres Universitarias se enfocó hacia asuntos que atañían de manera más específica a las mujeres universitarias y, en consecuencia, la distancia entre esta asociación y la federación internacional se fue acortando.²⁴⁴

Los problemas de las mujeres profesionales de los Estados Unidos y de Europa y sus reivindicaciones igualitaristas tenían poco interés para la Asociación de Mujeres Universitarias, que se mantuvo más bien alejada de las organizaciones feministas que en México efectuaron congresos y movilizaciones políticas de diverso tipo en los años veinte. Las reivindicaciones igualitaristas no fueron del todo ajenas al medio estudiantil ya que el Congreso de Estudiantes efectuado en Ciudad Victoria, Tamaulipas, en los primeros meses de 1926 se pronunció por "la absoluta igualdad del hombre y la mujer" al tiempo que se rechazó "el concepto de desigualdad entre las razas".²⁴⁵

5.9 Los golpes del callismo y la desvinculación entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior.

Poco después de tomar posesión, el presidente Plutarco Elías Calles decretó la suspensión del presupuesto asignado a la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados.²⁴⁶ Habían transcurrido sólo dos meses

²⁴³ *Bulletin of the international Federation of University Women*, no. 8, Fourth Conference, Amsterdam, 1926.

²⁴⁴ Con el apoyo del rector Rodolfo Brito Foucher en 1943 se fundó la Casa de la Universitaria que ofrecía alojamiento a alumnas de la UNAM, y en 1962, el 14o. Congreso de la Federación Internacional se llevó a cabo en la Ciudad de México. *Bulletin of the International Federation of University Women*, no. 40, December 1962. Una aproximación global a la Asociación de Mujeres Universitarias desde su fundación hasta principios de los años sesenta es la de Esperanza Vázquez Gómez, "La Asociación de Universitarias Mexicanas. Historia y finalidades", *Mujeres*, núm. 71, 10 de octubre de 1961.

²⁴⁵ Renate Mariske, *op. cit.*, p. 210.

²⁴⁶ *Boletín de la Universidad*, vol. II, num. 13, febrero de 1926, p. 36.

desde que la institución tomó este nombre según lo estableció el decreto emitido por el presidente Alvaro Obregón.²⁴⁷ Todavía no se habían efectuado los cambios en la nueva estructura administrativa que transformaba la antigua Facultad de Altos Estudios en una institución triple, cuando ya había surgido la amenaza de su desaparición.

El gobierno, explicaba el presidente Calles, estaba en condiciones de hacerse cargo solamente de la instrucción primaria pues de ella "depende la emancipación intelectual del pueblo mexicano".²⁴⁸ Una vez más, surgía la imagen de la Universidad Nacional, y de la Facultad de Filosofía y Letras en particular, como un lujo innecesario, como el *frac* de un pueblo descalzo, para usar las palabras de Alfonso Reyes. Pero si las anteriores impugnaciones a la existencia de la Facultad de Altos Estudios no pasaron de ser amenazas, la de fines de 1924 dio lugar a su "clausura temporal", según explicó el rector Alfonso Pruneda en una carta dirigida a los profesores de la Facultad.²⁴⁹

La política universitaria impulsada por José Manuel Puig Cassauranc y Moisés Sáenz, secretario y subsecretario de Educación Pública, desconoció radicalmente la alianza entre la universidad y el pueblo impulsada por José Vasconcelos. Al inaugurar los cursos de 1925, Puig Cassauranc adoptó la postura de juez del acontecer universitario: colocó a "la Universidad Nacional en el banquillo de los acusados" y concluyó, tajante, que la institución en todo momento había trabajado en contra de los intereses de la colectividad: los universitarios, subrayaba, "se han identificado con los poseedores de la riqueza hasta el punto de compartir con los privilegiados y los explotadores el desprecio, la desconfianza y a veces también el odio al

²⁴⁷ Decreto Constitutivo de las Facultades de Ciencias, Escuela Normal Superior, y Facultad de Filosofía y Letras, emitido por Alvaro Obregón, 23 de septiembre de 1924.

²⁴⁸ *Boletín de la Universidad*, vol. II, num. 13, febrero de 1926, p. 36.

²⁴⁹ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos, carta de Alfonso Pruneda, rector de la Universidad Nacional de México, a la señorita profesora Carmen Ramos, 31 de diciembre de 1924.

proletariado mexicano". Con el lenguaje marxista en boca en los círculos oficiales, Puig Cassauranc reiteró la tesis, tan traída y tan llevada, sobre el carácter superfluo y elitista de la universidad.²⁵⁰ En sus palabras había resonancias de las sentencias pronunciadas en 1912 por los diputados Olaguibel y Lozano en la Cámara de Diputados, y de las críticas esgrimidas contra la Universidad por los educadores carrancistas, y aún por el propio Vasconcelos. Al embestir contra la Universidad, el doctor Puig Cassauranc describió los resultados de la actividad universitaria como "un millonario vestido en andrajos", curioso viraje a la imagen alusiva al carácter sunturario de la universidad empleada por el diputado Olaguibel quien se refirió a ella como el lujoso atuendo de un mendigo.²⁵¹

En ese momento la Universidad era una dependencia de la Secretaría de Educación Pública y no una corporación autónoma, de manera que la política educativa del ejecutivo tenía un efecto definitivo y sin mediaciones en la vida universitaria. Con el afán declarado de establecer un sistema educativo democrático que ofreciera "una educación igual para todos", la política educativa impulsada por Puig Cassauranc y Sáenz privilegiaba la enseñanza rural, técnica, industrial y secundaria²⁵² por encima de la educación universitaria. Apoyada en una peculiar interpretación del pragmatismo educativo de John Dewey, esta política educativa coincidía con el énfasis en el crecimiento económico y el desarrollo rural e industrial que fueron prioridades políticas del

²⁵⁰ José Manuel Puig Cassauranc, *Speeches Delivered by Doctor J. M. Puig Cassauranc at the Opening of the University Course 1925-1926*, México, Talleres Gráficos de la Nación-SEP, 1926, "Speech delivered on February 1925 in the Olympia Theatre", pp. 3 y 10. Se publicaron originalmente en inglés a raíz de la visita de Puig Cassauranc al *Teachers College* en 1925.

²⁵¹ La frase de Olaguibel aparece citada por Gloria Villegas en "La Universidad de Justo Sierra y la Revolución" en *Memorias del primer encuentro sobre la historia de la Universidad*, México, CESU-UNAM, 1984, pp. 98-99.

²⁵² Moises Sáenz, "La democracia y la educación. Conferencia dada en el Paraninfo de la Universidad, el día 3 de octubre de 1925", *Boletín de la Universidad*, tomo II, num. 10 y 11, noviembre y diciembre de 1925, p. 39.

gobierno de Plutarco Elías Calles. Aunque Puig Cassauranc y Sáenz avalaron la suspensión del subsidio a la Facultad de Filosofía y Letras dictada por el Ejecutivo, ninguno justificó públicamente dicha medida, lo que era una verdadera aberración desde el punto de vista de la teoría educativa de John Dewey. Puig Cassauranc rechazó la idea de sacrificar la educación universitaria al explicar los propósitos de la Secretaría de Educación Pública: "La incorporación a la verdadera civilización de las grandes masas rurales e indígenas sin deatender la importancia de la Universidad a la cual se le confería toda las oportunidades necesarias para su extensión popular, se dará preferencia a todas las escuela primarias de las ciudades, a las escuelas industriales, y más que nada a la educación rural para los paisanos mestizos, e indígenas."²⁵³

La cancelación de su subsidio no significó la desaparición de la Facultad de Filosofía y Letras porque, pese a su accidentada trayectoria, la institución contaba con un núcleo de profesores y estudiantes que la hizo pervivir. En los quince años transcurridos desde su fundación se había gestado una comunidad formada por profesores y por "el compacto y distinguido grupo de alumnos (ellos profesores también) que en armonioso consorcio buscan, afanosos, alcanzar un ideal de ilustración y cultura",²⁵⁴ según la descripción de Daniel Vélez. La mayor parte de los profesores ofreció seguir trabajando sin recibir salario y muchos alumnos expresaron su consternación ante la drástica medida del Ejecutivo. Entre las primeras en manifestarse en este sentido estuvieron Eva A. de Rivera Mutio, Josefina Ramos, Irene Elena Motts, y Amada I. Becerra, de la Asociación de Universitarias Mexicanas.²⁵⁵

²⁵³ "Nuevos funcionarios en la SEP", *Boletín de la Unión Panamericana*, diciembre de 1924, p. 426.

²⁵⁴ AHUNAM, AP, exp. 21536, Carmen Ramos del Río. El director de la Facultad de Filosofía y Letras, Daniel Vélez comunica su renuncia a los profesores.

²⁵⁵ AHUNAM, FENAE, 67/s.e./s.f., carta a Daniel Vélez, 30 de diciembre de 1925.

El Ejecutivo tuvo una actitud receptiva frente a la determinación con que la comunidad de Filosofía y Letras defendió a la institución. Un acuerdo presidencial emitido el 25 de enero de 1925 aceptaba oficialmente los servicios gratuitos de los profesores y establecía que los estudios tendrían la misma amplitud y validez que los cursados en años anteriores.²⁵⁶ A finales del mes de marzo Balbino Dávalos,²⁵⁷ diplomático, erudito y traductor de poesía simbolista, aceptó el cargo de director honorario.²⁵⁸

A pesar de la generosa disposición del cuerpo docente a trabajar voluntariamente y de la flexibilidad del gobierno, las labores académicas se resintieron. En 1925 no se concedió ningún grado ni diploma²⁵⁹ y se detuvieron los cambios administrativos necesarios para crear la estructura triple establecida en el decreto de 1924. Algunos cursos se suspendieron por la imposibilidad de algunos profesores de renunciar a su sueldo. Federico Gamboa, maestro de literatura española, comunicó con toda sinceridad a Balbino Dávalos su determinación de separarse de la Facultad después de laborar ahí durante cuatro años: "Vivo estrechamente hoy por hoy del producto de mi trabajo y por falta material de tiempo no me es dable ofrecer aquél gratuitamente".²⁶⁰

Al año siguiente, 1926, se reestableció la asignación presupuestal de la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados. Sólo entonces se procedió a

²⁵⁶ *Boletín de la Universidad*, febrero de 1925, p. 37.

²⁵⁷ Grace Meade, "Balbino Dávalos" en *Latinoamérica. Anuario del Centro coordinador y difusor de estudios latinoamericanos*, pp. 125-145, Libertad Menéndez y Menéndez, "Balbino Dávalos" en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras, op. cit.*, pp. 562-563.

²⁵⁸ Daniel Vélez había renunciado el 30 de diciembre de 1924; Balbino Dávalos ocupó la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras entre el 26 de marzo y el 10. de julio de 1928.

²⁵⁹ AHUNAM, Libro de exámenes profesionales, ENAE (1919-1928).

²⁶⁰ AHUNAM, FENAE, 3/45/1488, Carta de Federico Gamboa a Balbino [Balbino] Dávalos, Director de la FAE, 16 de abril de 1925.

organizar a la Facultad de Filosofía y la Escuela Normal Superior como instancias distintas, pero estrechamente relacionadas entre sí. No se estableció, en cambio, la Facultad para Graduados que se mencionaba en el decreto de 1924.

La Facultad de Facultad de Filosofía y Letras agrupó un total de treinta y seis cursos de humanidades (filosofía, literatura, historia, geografía y ciencias naturales), mientras que la Escuela Normal Superior reunió diecisiete materias sobre aspectos diversos del proceso educativo.²⁶¹ Con excepción de las materias de especialidades médicas, la oferta docente de 1926, aunque era menos numerosa, tenía un perfil muy semejante al que se estableció en 1922 a partir del proyecto de Chávez. A causa de la escasez presupuestal, en 1926 sólo se abrieron cincuenta y tres cursos cuando que en 1923 eran un total de setenta. Por la misma razón, fue necesario recurrir al trabajo docente gratuito. En 1926 y 1927 varios maestros ofrecieron sus servicios gratuitamente: María Appendini impartió "Lengua Italiana", Eduardo Bouchot, "Lengua francesa", Carlos Lazo, "Historia del arte" y Elpidio López "Metereología aplicada".²⁶² Sin contar la reducción financiera, la diferencia más significativa entre el proyecto perfilado en 1921-22 y el de 1926 fue, quizá, que Chávez quiso hacer de la Facultad de Altos Estudios en su conjunto una escuela normal superior universitaria, en vez de que la Normal Superior fuera una instancia subordinada a la Facultad, la cual era una estructura institucional más amplia.

En 1927, se dotó a la Escuela Normal Superior de un "laboratorio pedagógico", la Escuela de Experimentación Pedagógica Galación Gómez²⁶³ que mantuvo la asignación

²⁶¹ AHUNAM, FENAE, 16/337/10030 a 10035, Oficio al secretario de la Universidad, 19 de julio de 1926 y 10/211/6039 a 6042, oficio al jefe del Departamento de Intercambio Universitario, 9 de junio de 1926.

²⁶² *Boletín de la Universidad*, vol. V, nums. 2, 3 y 4, febrero, marzo y abril de 1927.

²⁶³ AHUNAM, FEGG, 1/2/s.f. y 2/10/s.f. Anteriormente se llamaba Escuela Primaria Superior num. 75 y estaba ubicada en la calle de Academia número 12. En febrero de 1931 se trasladó a la Plaza de San Jacinto en San Ángel.

presupuestaria de la Secretaría de Educación Pública a pesar de su liga académica con la Escuela Normal Superior. Contar con una escuela primaria anexa, donde los profesores en formación pusieran en práctica sus conocimientos, era un viejo anhelo de Ezequiel A. Chávez, que evitaría el traslape de las actividades de aplicación docente con las otras labores de la Facultad, como ocurrió cuando los trabajos manuales de las educadoras de párvulos se exhibieron en el espacio de la oficina del secretario. Las escuelas anexas eran comunes en las escuelas normales; pero la de Experimentación Pedagógica Galación Gómez se distinguía de las demás por la influencia que en ella tuvo el pensamiento del norteamericano John Dewey. El proyecto de la escuela fue obra de Manuel Barranco,²⁶⁴ a la sazón secretario de la Universidad Nacional, quien se mantuvo muy cerca de las investigaciones efectuadas en la escuela. En 1928 Barranco hizo una serie de indicaciones por escrito a Sara Miranda Ruiz sobre diversos aspectos de la escuela y, entre los documentos de consulta que le ofreció, estaba el plan de estudios de la Escuela Horacio Mann, anexa al *Teachers College*.²⁶⁵

Con seiscientos once alumnos y trece maestras bajo la dirección de Sara Miranda Ruiz,²⁶⁶ la Escuela Galación Gómez fue campo de investigación pedagógica y social. En varias ocasiones se aplicaron pruebas mentales y se hicieron estudios sobre anormalidad mental,²⁶⁷ pero tuvo más relevancia la investigación

²⁶⁴ AHUNAM, FEGG, 1/5/s.f. "Proyecto para organizar una Escuela de Experimentación de educación primaria y superior, en la Universidad Nacional, con ayuda de la Secretaría de Educación Pública, 21 de abril de 1927.

²⁶⁵ AHUNAM, FEGG, 1/5/s.f. Carta de Manuel Barranco a Sara Miranda Ruiz, 11 de abril de 1928.

²⁶⁶ AHUNAM, FEGG, 1/2/s.f. Oficio de la directora Sara Miranda Ruiz al inspector de la zona, 5 de febrero de 1925, Informe, 10 de octubre de 1926. Carmen Ramos del Río ocupó la dirección de la escuela a partir de 1931, después de que Miranda Ruiz renunció al cargo en octubre de 1930.

²⁶⁷ AHUNAM, FEGG, 2/7/s.n. Estudios sobre niños anormales a partir de datos antropométricos, sociales, psicológicos. En casi todos se concluye que el origen del retraso mental es el alcoholismo paterno.

sobre el entorno social de la escuela inspirada en las teorías de John Dewey. Con la asesoría del doctor Manuel Barranco, la profesora Elena Landázuri, quien tenía estudios en la Universidad de Chicago, en 1927 emprendió una investigación en los hogares de los alumnos con miras a obtener datos que permitieran adecuar la enseñanza al medio.²⁶⁸ Convencida de que "no es posible llegar a ninguna generalización sociológica sin un conocimiento bastante amplio de casos especiales de hogares",²⁶⁹ Landázuri solicitó colaboración de alumnas de la Escuela Normal de Profesores para el levantamiento de datos. Mediante entrevistas y observación directa se registraba información socioeconómica en visitas domiciliarias, paralelamente, un médico efectuaba encuestas de salud.²⁷⁰ Si en sus primeros años la Escuela Galación Gómez tuvo un contacto estrecho con la Escuela Normal Superior, éste se fue perdiendo con el tiempo. En 1931, la profesora Carmen Ramos del Río, sucesora de Sara Miranda Ruiz en la dirección, se lamentaba de la carencia de visitas de los profesores y alumnos de la Escuela Normal Superior y de que no se hubiera definido con claridad la actuación de la Galación Gómez como laboratorio pedagógico al servicio de dicha escuela.²⁷¹

En la Normal Superior también se establecieron cursos de educación rural, con lo que la institución se adecuaba a la política educativa del callismo. Desde 1925 se impartió la primera serie de conferencias sobre las Misiones Culturales,²⁷²

²⁶⁸ AHUNAM, FEGG, 1/3/s.f, Carta de Elena Landázuri, al Dr. Manuel Barranco, 6 de septiembre de 1927.

²⁶⁹ AHUNAM, FEGG, 1/3/s.f, Carta de Elena Landázuri, al Dr. Manuel Barranco, 27 de septiembre de 1927.

²⁷⁰ AHUNAM, FEGG, 1/3/s.f., Formas impresas para registrar datos obtenidos en visitas a hogares de niños matriculados en la escuela.

²⁷¹ AHUNAM, FEGG, 2/10/s.f. Informe para 1931, firmado por Carmen Ramos.

²⁷² "Instrucción pública", *Boletín de la Unión Panamericana*, febrero de 1925, p. 203. En esta serie de conferencias Moisés Sáenz impartió "La educación en México", Manuel Barranco, "La organización escolar", Alfredo Uruchurtu "La psicología educativa", Nicéforo Guerrero, "Cooperativas agrícolas" y Rafael

y para 1928, se creó una especialización en educación rural, inspirada en la que se ofrecía en el *Teachers College* y con un programa docente estructurado a partir de las ideas sobre la vinculación entre la escuela y la sociedad de John Dewey. Rafael Ramírez impartía tres cursos, "Técnica de enseñanza", "Preparación de maestros rurales y mejoramiento de los que están en servicio" e "Inspección de escuelas rurales desde el punto de vista de su organización académica"; Moisés Sáenz enseñaba "Filosofía de la educación" y Alfonso Pruneda, que era médico y en ese momento ocupaba la rectoría de la Universidad Nacional, se hizo cargo del curso de "Higiene rural".²⁷³ Pedro de Alba, director de la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados desde principios de febrero de 1928, destacaba que los cursos de educación rural "forman parte del proyecto agrario del régimen: caminos, crédito agrícola, plan de irrigación..."²⁷⁴ Puede considerarse que la especialización en enseñanza rural fue el precio que la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados le pagó al gobierno callista por sobrevivir en medio de una retórica oficial que exaltaba el protagonismo social de las masas rurales y urbanas. Cabe destacar que este tipo de especializaciones docentes no rompía sino que era coherente con el proyecto pedagógico establecido en 1922 por Ezequiel Chávez dentro de la propuesta de alianza entre la universidad y el pueblo propuesta por José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación Pública.

Un nuevo plan de estudios fue implantado en la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para

Ramírez, "Educación rural".

²⁷³ "Plan de estudios para expertos en educación rural, aspirantes a la dirección y administración de sistemas escolares", *Boletín de la Universidad*, tomo IV, nums. 4, 5, y 6, abril, mayo y junio de 1928. También fueron profesores de esta especialidad: Alfredo Uruchurtu que impartió "Psicología educativa"; J. G. Nájera, "Educación rural"; Francisco Nicodemo, "Organización y administración de escuelas rurales", Ignacio Medina, "Economía y sociedad rurales" y Jesús Silva Herzog, "Los grandes problemas actuales de México".

²⁷⁴ "Inauguración de los cursos de educación rural", *Boletín de la universidad*, tomo IV, 4, 5, 6, abril, mayo y junio de 1928.

Graduados en 1928, durante la breve etapa de Pedro de Alba como director de la institución.²⁷⁵ Dicho plan, acordado en el año anterior en juntas de profesores,²⁷⁶ buscó mantener una relación entre "los ciclos de cultura académica propiamente dicha" que ofrecía la Facultad de Filosofía y Letras y "los de índole pedagógica" que estaban a cargo de la Escuela Normal Superior". En la Facultad de Filosofía y Letras se establecieron los grados de licenciatura, maestría y doctorado en filosofía, historia, letras y ciencias, mientras que en la Escuela Normal Superior se crearon los de profesor universitario, director e inspector de escuelas primarias.²⁷⁷ Existía una interdependencia académica de manera que el título de profesor universitario de la Normal Superior exigía una licenciatura previa de la Facultad de Filosofía y Letras, y los de director e inspector requerían cursar materias de la misma Facultad.

Este plan de estudios tuvo una vigencia breve, pues, al año siguiente, el Consejo Universitario fijó nuevos criterios para los grados de la Universidad Nacional. Según estos criterios, las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras se revalidarían por maestrías.²⁷⁸ Tampoco perduró la relación entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. En enero de 1929, un acuerdo del rector de la Universidad determinó el funcionamiento independiente de las dos

²⁷⁵ Pedro de Alba, médico y profesor de historia universal, estuvo al frente de la Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Facultad para Graduados entre el 10. de febrero de 1928 y el 13 de julio de 1929, fecha en que pasó a ocupar la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria. Véase Libertad Menéndez Menéndez, "Pedro de Alba Pérez", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, op. cit. pp. 563-564.

²⁷⁶ *Boletín de la universidad*, vol. 8, 9, 10, 11 y 12, agosto a diciembre de 1927.

²⁷⁷ *Boletín de la Universidad*, tomo IV, num. 1, 2 y 3, enero, febrero y marzo de 1928.

²⁷⁸ Libertad Menéndez Menéndez, "La Facultad de Filosofía y Letras. Una breve síntesis de su trayectoria pedagógica", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, op. cit., p. 115.

instituciones²⁷⁹ y, al mes siguiente, dicho acuerdo fue ratificado por un decreto del Presidente Emilio Portes Gil.²⁸⁰

El acuerdo del rector Antonio Castro Leal propuso el reconocimiento de personalidades jurídicas autónomas para la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior; cada institución tendría su propio director pero compartirían el edificio y se concederían reconocimiento académico mutuo, además de conservar la interdependencia en sus planes de estudios.²⁸¹ A su vez, el decreto presidencial resaltó la afinidad de propósitos culturales de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Normal Superior, pero la necesidad de separar su gobierno. Así, "la Facultad de Filosofía y Letras podrá atender "la investigación científica y filosófica y la Escuela Normal Superior, la formación de maestros dotados de una preparación docente superior". El decreto también cancelaba la Facultad para Graduados -que en realidad nunca existió en la práctica-, con el argumento de que los estudios de posgrado eran competencia de la Facultad de Filosofía y Letras.²⁸² De hecho, la Escuela Normal Superior no aceptó quedarse al margen de los estudios de posgrado; en 1930 estableció maestrías y doctorados en educación, además de los títulos de profesor de escuelas secundarias, preparatorias y normales; profesor de escuela primaria; inspector de escuelas; director administrador y supervisor de sistemas de educación rural; trabajador social y directora o inspectora de *kindergarden*.²⁸³ En los primeros meses de 1929 la dirección de la

²⁷⁹ AHUNAM, FENAE, 6/124/3760 a 3762, Acuerdo para el funcionamiento independiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Escuela Normal Superior, s.f. enero de 1929.

²⁸⁰ AHUNAM, FENAE, 6/125/3765, Decreto del Presidente Emilio Portes Gil, 10. de febrero de 1929.

²⁸¹ AHUNAM, FENAE, 6/124/3760 a 3762, Acuerdo para el funcionamiento independiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Escuela Normal Superior, s.f. enero de 1929.

²⁸² AHUNAM, FENAE, 6/125/3765, Decreto del Presidente Emilio Portes Gil, 1 de febrero de 1929.

²⁸³ Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo 1, México, UNAM, 1990, pp. 204-205.

Escuela Normal Superior estuvo en manos del doctor Manuel Barranco, quien fue sustituido en el cargo en el mes de agosto por Juana Palacios, destacada profesora de la Escuela Metodista de Señoritas de la ciudad de Puebla, quien desde 1923 impartió el curso de "Historia crítica de la educación" en la Escuela Normal Superior.²⁸⁴

La disgregación de la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior fue una manera de restituir a Filosofía y Letras las características académicas de una institución universitaria, mismas que se fueron perdiendo al ir aumentando la proporción de maestros y maestras de primaria en la población estudiantil. Particularmente negativo, señalaba Pedro de Alba, fue el reconocimiento a los cursos de la Escuela Normal Superior en el escalafón de la Secretaría de Educación Pública.²⁸⁵ "Por cada materia, enfatizaba Manuel Barranco, se les daba cierto número de puntos de crédito en su hoja de servicios de la Secretaría de Educación Pública, por lo tanto, se dedicaron a tomar el mayor número de materias que pudieron".²⁸⁶ Ello provocó que "varios centenares de personas sin la necesaria y espontánea disposición para dedicarse al perfeccionamiento de su cultura" llegaran a las aulas tanto de la Escuela Normal Superior como a las de la Facultad de Filosofía y Letras, cuyos programas académicos guardaban estrecha relación. En opinión de Pedro de Alba, la sobrepoblación de estudiantes "absorbidos por trabajos escolares" y con poco interés por la superación intelectual desinteresada era un obstáculo para organizar "verdaderos cursos de seminario ni de labores especulativas de carácter personal". Al mismo tiempo, el exceso de estudiantes agravaba la perenne precariedad financiera de la institución: la falta de aulas,

²⁸⁴ AHUNAM, AP, exp. 4631, Juana Palacios Mendoza.

²⁸⁵ Pedro de Alba, Informe del 14 de diciembre de 1928, Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras, Informes, 130.9 localizado y citado por Patricia Ducoing, *op. cit.*, p. 197-198.

²⁸⁶ Manuel Barranco, "Memorandum", Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras, Impresiones de documentos oficiales, 171.2, *op. cit.*, p.199.

laboratorios, bibliotecas y salarios adecuados para el profesorado.²⁸⁷

Al desligarse de la Escuela Normal Superior, Filosofía y Letras pudo consolidarse durante la siguiente década como una facultad de humanidades moderna, según lo sugiere el hecho de que se presentaran treinta tesis de grado entre 1930 y 1934.²⁸⁸ En cambio, el destino de la Escuela Normal Superior fue menos favorable: la institución desapareció en 1934. En la misma fecha la Secretaría de Educación Pública estableció cursos de posgraduados en la Escuela Nacional de Maestros, mientras que la Universidad Nacional Autónoma de México creó el Departamento de Ciencias de la Educación, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras y Bellas Artes, institución establecida justo en 1934 y que agrupó a las nacionales de Arquitectura y de Artes Plásticas, a la Superior de Música y a la de Filosofía.²⁸⁹

La desvinculación de la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior puso fin al proceso de consolidación de una escuela universitaria que centralizara la formación especializada de maestros de todos los niveles escolares. No obstante, Filosofía y Letras siguió siendo un espacio académico idóneo para la educación intelectual de las mujeres.

A mediados de los años cincuenta, el alto porcentaje de mujeres que asistía a las aulas de Filosofía y Letras era percibido como un motivo de desprestigio para la Facultad. De la misma manera que en una joven el afán de cultura se juzga "snob", escribe Beatriz Ruiz Gaytán, la copiosa asistencia femenina a la Facultad de Filosofía y Letras lleva a muchos a considerar poco serias las empresas académicas de la dependencia universitaria. La percepción de Ruiz Gaytán sobre el menosprecio a la Facultad de Filosofía de Filosofía y Letras por ser "una facultad de

²⁸⁷ Pedro de Alba, Informe del 14 de diciembre de 1928, Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras, Informes, 130.9 *ibidem*, p. 197-198.

²⁸⁸ AHUNAM, Libro de actas de exámenes profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras y para Graduados (1928 y 1935). Veinticinco fueron de maestría y cinco de doctorado.

²⁸⁹ Libertad Menéndez, *op. cit.*, p. 118.

mujeres" es un indicio de que a mediados del siglo XX, la actividad intelectual de las mujeres estaba lejos de gozar de una legitimidad social.²⁹⁰

²⁹⁰ Beatriz Ruiz Gaytan, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras, México*, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954, p. 104.

Epílogo

El libro con los resultados de la investigación psicométrica emprendida por Montana Hastings y otras profesoras vinculadas a la Facultad de Filosofía y Letras apareció publicado, con un prólogo de Moisés Sáenz y bajo el sello de la Secretaría de Educación Pública, en 1929, año decisivo en la vida de la Universidad Nacional y de la Facultad de Filosofía y Letras. En dicho texto, la norteamericana explicaba las diferencias entre el desempeño académico de muchachos y muchachas a partir de las desigualdades predominantes en las etapas formativas tempranas y no como una manifestación de la debilidad mental innata del sexo femenino, tal como lo sostenía el positivismo. En su origen, las investigaciones psicométricas de este tipo --lo mismo que los numerosos estudios de antropometría practicados en los años veinte-, buscaban rebatir concepciones racistas sobre los mexicanos y, aunque no era su propósito, también contribuyeron a destruir la "leyenda de la inferioridad femenina" que Justo Sierra, lleno de optimismo, consideraba extinta desde principios de siglo, pero que tuvo una pervivencia de más largo alcance.

Al igual que la psicología aplicada (influida por el pragmatismo filosófico), el vitalismo filosófico y el relativismo cultural -todas ellas corrientes teóricas antipositivistas que tuvieron influencia en Altos Estudios desde sus primeros tiempos- favorecieron la legitimación de la actividad intelectual femenina. La visión de la filosofía como una práctica vital y no como un ejercicio exclusivamente mental allanó el camino de las mujeres en este campo. A ello contribuyó en forma muy destacada, Antonio Caso, influyentísimo maestro que estimuló vocaciones filosóficas en alumnos y alumnas. Con el beneplácito del maestro Caso, Palma Guillén y Luz Vera, entre muchas más, afirmaron su vocación filosófica a través de las lecturas de Bergson, Nietzsche y Schopenhauer, a pesar del desprecio de los dos últimos a las posibilidades intelectuales del sexo femenino.

El Ateneo de la Juventud, por su parte, también ejerció una influencia propicia al acceso de las mujeres a los ámbitos

culturales, a pesar de que las formas de sociabilidad interna eran marcadamente masculinas y, por lo tanto, tendían a excluir a las mujeres. El ambiente de veladas literarias ateneístas -en las que las conferencias sobre temas culturales solían acompañarse de interpretaciones musicales- fue favorable a la presencia femenina. La última serie de conferencias, celebrada a fines de 1913, tuvo una nutrida concurrencia femenina formada en buena medida por alumnas de Altos Estudios. Al mismo tiempo, varios de los ateneístas -Reyes, Henríquez Ureña y Vasconcelos, además de Caso-, solían aceptar interlocutoras intelectuales, aunque ninguno contrajo matrimonio con mujeres dedicadas a la vida cultural.

A su vez, el relativismo cultural de Franz Boas, profesor de Altos Estudios y de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, también ofreció elementos para criticar las nociones del positivismo sobre la desigualdad intelectual entre los sexos, que se derivaban de la crítica culturalista al concepto de razas inferiores y superiores. Manuel Gamio, quien hizo suyas las principales tesis boasianas sobre la cultura, criticó, en 1915, las teorías biológicas que relacionaban el volumen cerebral con la capacidad mental y veía con buenos ojos el ingreso femenino a las profesiones. No obstante, en Gamio perviven ideas organicistas sobre las diferencias subjetivas entre hombres y mujeres.

Si las ideas sobre la inferioridad intelectual femenina se empezaron a desgastar en Altos Estudios y Filosofía y Letras en las décadas del diez y del veinte, no ocurrió lo mismo con la atribución de masculinidad que pesaba sobre las mujeres dedicadas a actividades intelectuales. Con intensidad variable y con elementos tomados primero de la psicopatología y luego del psicoanálisis, el fantasma de la masculinización de las mujeres -concepto central en la polémica sobre la educación intelectual de las mujeres y el feminismo de finales del siglo XIX y XX-, mantuvo su vigencia.

En sentido inverso a los desarrollos de la psicometría, la psicopatología ofreció argumentos contrarios a la legitimidad de la actividad intelectual de las mujeres. Enrique Aragón, profesor

de diversas materias de psicología desde 1914 y autor de una tesis doctoral sobre *El estado emocional y las condiciones psicofísicas de la histeria* (1921), se refirió reiteradamente a las diferencias entre los sexos con un enfoque de corte biologista radical. Con influencia del francés Paul Janet, precursor del psicoanálisis que visitó la Universidad Nacional en 1925, Aragón sostiene que el bienestar de las mujeres, tanto físico como subjetivo, radica en el buen estado de los órganos de la reproducción y en el ejercicio de esa capacidad. El doctor Aragón, con formación de médico cirujano, opinaba que los trastornos físicos en los ovarios y la esterilidad provocaban trastornos psicológicos en las mujeres, "verdaderas tempestades llamadas histeria o nerviosismo". Así, a partir de la psicopatología, se estructura una nueva amenaza -la enfermedad mental- que pesa sobre las mujeres que no se ajustan a los supuestos dictados de la biología. Esta amenaza no alude explícitamente a las consecuencias patológicas de la actividad intelectual femenina, pero se refiere a ella en forma indirecta. En momentos, los fantasmas de la masculinización y de la psicopatología se mezclan y adquieren un vigor renovado.

A mediados de los años cincuenta, Luz Vera se refería críticamente al "complejo viriloide", con que se calificaba a los esfuerzos femeninos de superación y al "fenómeno social representado por ese anhelo de la mujer para actuar en campos nuevos". La palabra "complejo", "les parece elegante", agregaba la doctora, aludiendo a la popularidad que alcanzó este concepto a raíz del influyente libro de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934). Aquí, Ramos formula la teoría del "complejo de inferioridad del mexicano", influido por el pensamiento psicoanalítico de Alfred Adler. La doctora Vera, formada en el vitalismo filosófico, impugnaba los esquematismos prescriptivos de la psicología haciendo énfasis en la singularidad del espíritu individual. "El complejo no es más que una vivencia que matiza la personalidad de un determinado modo de ser", escribía Vera.

A pesar de la perdurabilidad del fantasma de la masculinización de las mujeres intelectuales, Carmen Ramos, Luz

Vera, Adriana García Corral, Eulalia Guzmán, Soledad Anaya Solórzano y Palma Guillén no dudaron en considerarse poseedoras de la misma capacidad intelectual que sus colegas varones y no por ello consideraban haberse masculinizado. Por un lado, habían asimilado las posturas igualitaristas manifestadas en el debate sobre la educación intelectual de fines del siglo XIX y principios del XX; y, por el otro, estaban cabalmente identificadas como maestras, perfil profesional directamente asociado a la maternidad espiritual y que, por lo tanto, ofrecía una identificación cabalmente femenina. Es decir, integraban una concepción igualitarista (en lo relativo a sus capacidades personales) con una noción diferenciadora de las atribuciones subjetivas y de las funciones sociales de hombres y mujeres. El factor igualitarista se refería principalmente a las cualidades humanas, mentales y espirituales. Luz Vera llamó "feminismo de capacidad" a la postura de quienes pensaban que la mujer "puede alternar con el hombre en muchas expresiones del pensamiento ya sean científicas, literarias o artísticas". El mismo afán de mostrarse tan capaces como los hombres en empresas culturales lo expresaron las editoras de la revista literaria *Rueca* (1941-1951), Carmen Toscano y Emma Saro. Pertenecientes a una generación posterior, Toscano, Saro y sus numerosas colaboradoras editoriales encontraron el estímulo inicial a su revista "en alguna clase de la Facultad de Filosofía y Letras".

El igualitarismo de Ramos, Vera, Guzmán, García Corral, Anaya Solórzano y Guillén favorecía al sistema educativo como la vía de la intervención pública de las mujeres. En cambio, se interesaba poco por la igualdad de derechos políticos de mujeres y hombres. Sólo Eulalia Guzmán se comprometió con el sufragio femenino en sus años maderistas. Las demás veían con desconfianza la intervención femenina en la vida política, particularmente en los procesos electorales. Apoyadas en una concepción de la superioridad moral de las mujeres, que no siempre se manifestaba en forma explícita, ellas pensaban que la política era un mundo sucio y lleno de inmoralidades y, por lo tanto, inadecuado para el sexo femenino.

A pesar de sus reservas frente a la participación política femenina Luz Vera, Adriana García Corral y Soledad Anaya Solórzano engrosaron las filas de las numerosas maestras que, en 1929, hicieron de la campaña presidencial de José Vasconcelos la primera movilización electoral con una intervención femenina pública y visible. Palma Guillén y Eulalia Guzmán también vieron con buenos ojos la cruzada antireeleccionista, pero no participaron directamente en ella porque en esos momentos residían en Europa.

El entusiasmo de las vasconcelistas de 1929, entre quienes también figuraron Elena Torres, Elena Landázuri, Adelina Zendejas, tiene su antecedente en la campaña alfabetizadora de principios de la década. Los recuerdos de esos años y la admiración hacia el antiguo Secretario de Educación Pública tuvieron más peso que el afán de reivindicar el sufragio femenino, demanda que figuraba en el programa político del Partido Antireeleccionista. La amarga derrota del candidato Vasconcelos acentuaría las reservas morales ante la participación política femenina en mujeres como Luz Vera o Palma Guillén. No obstante, Palma Guillén aceptó cargos diplomáticos de primer orden y se convirtió en pionera de la labor pública femenina.

En años posteriores al límite crónológico de esta investigación, Ramos, Vera, García Corral, Guzmán, Anaya Solórzano y Guillén desarrollaron sus carreras por los caminos iniciadas en Altos Estudios y Filosofía y Letras: Luz Vera y Eulalia Guzmán se dedicaron a la vida académica, la primera obtuvo un doctorado en 1934 y fue profesora de la Facultad de Filosofía y Letras hasta su jubilación en 1955. Guzmán, por su parte, obtuvo el grado de maestría con el influyente trabajo *Los caracteres esenciales del arte indígena* y, posteriormente, recibió el título de arqueóloga, después de participar en excavaciones y de dedicarse durante años a la investigación documental en diversas bibliotecas europeas. A partir de los años cuarenta, Eulalia Guzmán se alejó del ámbito educativo para dedicarse como empleada pública a actividades relacionadas con la arqueología. También Palma Guillén se distanció del sector educativo al dedicarse a la carrera diplomática, actividad con

antecedentes en las comisiones educativas que desempeñó; a mediados de los años treinta, dejó el cargo de Directora de Enseñanza Secundaria en la SEP para ocupar el de ministro plenipotenciario de México en Colombia y en Dinamarca, y luego ser integrante de la delegación mexicana ante la Liga de las Naciones, durante la Segunda Guerra Mundial.

Por su parte, Adriana García Corral y Soledad Anaya Solórzano hicieron carrera en el sector educativo como directoras e inspectoras de escuelas secundarias. Anaya Solórzano ocupó la Dirección de Segunda Enseñanza a principios de los años cuarenta. Ellas eran un nuevo tipo de maestras, producto de la Facultad de Filosofía y Letras de los años veinte, que no era la profesora normalista de enseñanza básica ni la catedrática universitaria, como lo llegó a ser Luz Vera. El caso de Carmen Ramos es *sui generis*: profesora normalista integrante de la primera generación de educadoras de párvulos, se mantuvo alejada de las escuelas de la Secretaría de Educación Pública durante las más de dos décadas en que fue profesora en Altos Estudios y Filosofía y Letras.

Ninguna de las seis egresadas de la institución educativa objeto de esta tesis, procreó hijos y sólo Palma Guillén contrajo matrimonio cuando ya pasaba los cuarenta años (su marido fue el erudito de origen catalán Luis Nicolau D'Olwer). Sus trayectorias personales son una muestra de la imposibilidad de concretar, en los hechos, el ideal de la *mujer perfecta* al que aspiraban Laureana Wright, Mateana Murguía de Aveleyra y Dolores Correa Zapata, nacidas a mediados del siglo XIX. La *mujer perfecta* buscaba un equilibrio perfecto entre las responsabilidades de esposa y madre, y las actividades intelectuales que la sacaban de la estrechez doméstica.

La imposibilidad de concretar dicho ideal la sugiere el caso de Clementina Batalla de Bassols, compañera de Palma Guillén en la Escuela Normal de Maestras: primera abogada del siglo XX, Batalla presentó su examen profesional a mediados de 1920, unos meses antes de contraer matrimonio con Narciso Bassols. Por estar dedicada a la vida familiar y a sus seis hijos, Clementina Batalla nunca ejerció su profesión, escribió poco y casi siempre con seudónimo. Más de cuarenta años después de presentar el

examen de abogada, y a los pocos meses de haber enviudado, Batalla solicitó la expedición de su título de abogada.

Ajustarse al ideal de la *mujer perfecta*, tampoco fue fácil para las generaciones posteriores. La inestabilidad del grupo editorial de Rueda, explica Carmen Toscano, se debió en buena medida a lo difícil que "era resistir la doble tarea", literaria y doméstica.

La posibilidad de combinar la vida profesional con la familiar no era bien vista en el sector educativo, donde, durante buena parte del siglo, prevaleció la idea de que las mujeres tendrían que elegir entre la maternidad espiritual del magisterio y la procreación. En 1922, en pleno auge del vasconcelismo -que estimuló la participación de las maestras tanto en cargos de responsabilidad como en los niveles básicos de la enseñanza-, la Secretaría de Educación Pública discutía la conveniencia de separar de su empleo a las profesoras que contrajeran matrimonio o quedaran embarazadas. A la larga, se desecharon los reglamentos que impedían continuar en servicio a las mujeres casadas; no obstante, la necesidad de elegir entre la vida familiar y la profesional se les siguió planteando a las profesoras. Nada en el sistema educativo ni en la organización doméstica favorecía la realización del ideal de la *mujer perfecta*.

A mediados del siglo, la presencia de las mujeres en la Facultad de Filosofía y Letras se había legitimado. Las alumnas eran mucho más numerosas que los alumnos, como lo habían sido desde décadas atrás y, cada vez, más mujeres impartían cátedra. Esos hechos eran sin duda favorables a la educación intelectual femenina, pero constituían un motivo de desprestigio para la Facultad, que estaba próxima a trasladarse a la flamante Ciudad Universitaria en San Ángel y dejar el edificio de Mascarones en la Ribera de San Cosme. Considerar que la copiosa presencia femenina era causa de falta de seriedad académica en la Facultad, era un indicio de que el la legitimidad de la actividad intelectual femenina no estaba del todo lograda, pese a la genealogía de mujeres intelectuales que floreció en Altos Estudios y Filosofía y Letras en las primeras décadas del siglo.

En 1950, una alumna obtuvo el grado de maestra en filosofía con una tesis dedicada a reflexionar sobre los límites, las posibilidades y el sentido de la actividad intelectual de las mujeres. El pesimismo de la joven de veinticinco años es un indicio de la pervivencia del desprecio a la actividad intelectual de las mujeres y de sus fantasmas disuasivos, la masculinidad y la psicopatología, trasmutados en uno nuevo: el de la monstruosidad. Preguntar por la presencia femenina en las actividades culturales es una interrogante "tan conmovedoramente estúpida como aquella de que si existe una serpiente marina", escribe Rosario Castellanos en *Sobre cultura femenina*. Algunos exagerados visionarios -continúa la chiapaneca haciendo gala de su filosa ironía- aseguran "haber visto al antedicho ejemplar zoológico de la misma manera que otras aseguran haber presenciado fenómenos en los que se manifiesta la aportación de la mujer a la cultura por medio de obras artísticas, investigaciones científicas, realizaciones estéticas". Pero, al lado de esos generosos visionarios hay "un coro de hombres cuerdos que permanecen en las playas y desde allí sentencian la imposibilidad absoluta de que monstruos tan extraordinarios como las serpientes marinas o las mujeres cultas o creadoras de cultura sean algo más que una alucinación, un espejismo o una morbosa pesadilla".

Con todo y su agudeza, el pesimismo de los años estudiantiles de Rosario Castellanos -cuando aún no profundizaba en el existencialismo que fue el fundamento teórico de su posterior feminismo-, entrañaba un desprecio total a sus antecesoras de Filosofía y Letras. A una distancia de casi cincuenta años de *Sobre cultura femenina*, ya es posible aproximarse a la primera generación de mujeres intelectuales de Altos Estudios con una actitud comprensiva.

Apéndices

Apéndice 1: Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de
Filosofía y Letras: cuadros

CUADRO A. CRONOLOGÍA DE DIRECTORES DE LA ENAE, FFyL, ENS, rectores en la UN y secretarios IPyBA y EP, 1910-1929

AÑO	ENAE/FFyL Directores	UNIVERSIDAD NACIONAL Rectores	SIPyBA/SEP Secretarios
1910	Porfirio Parra 18 sept 1910 a 5 jul 1912	Joaquin Eguía Lis 22 sept 1910 a 22 sept 1913	Justo Sierra 1 jul 1905 a 24 mar 1911 Jorge Vera Estañol 25 mar a 25 may 1911 Francisco Vázquez Gómez 25 may a 27 oct 1911 Miguel Díaz Lombardo 6 nov 1911 a 26 feb 1912
1912	Alfonso Pruneda 24 sept 1912 a 1 mar 1913		José María Pino Suárez 26 feb 1912 a 19 feb 1913
1913	Ezequiel A. Chávez 1 mar 1913 a 30 nov 1913		Jorge Vera Estañol 20 feb a 13 jun 1913 Manuel Garza Aldape 14 jun a 11 ago 1913 José María Lozano 11 ago a 15 sept 1913
1913-1914	Antonio Caso 3 dic 1913 a 6 sept 1914	Ezequiel A. Chávez 1 dic 1913 a 2 sept 1914	Nemesio García Naranjo ^a 21 sept 1913 a 15 jul 1914 Rubén Valenti ^b 15 jul a 10 ago 1914
1915-1919	Miguel E. Schultz dic 1915 a (?)	Miguel E. Schultz 23 nov 1916 a 2 may 1917 José Natividad Macías 1 jun 1917 a 7 may 1920	Alfonso Cravioto 26 sept a 8 nov 1916 Juan León 18 nov 1916 a 28 feb 1917 Se suprime la SIPyBA
1919-1921	Antonio Caso 4 ene de 1919 a (?) jun 1921	Balbino Dávalos Balkim 11 may a 2 jun 1920 José Vasconcelos 9 jun 1920 a 12 oct 1921	
1921-1923	Ezequiel A. Chávez 1 jul 1921 a 27 ago 1923	Mariano Silva y Aceves 12 oct a 12 dic 1921 Antonio Caso 12 dic 1921 a 28 ago 1923	Se crea la SEP José Vasconcelos 12 oct 1921 a 2 jul 1924
1924	Daniel Vélez 11 mar a 31 dic 1924	Ezequiel A. Chávez 28 ago 1923 a 8 dic 1924 Alfonso Pruneda García 30 dic 1924 a 30 nov 1928	Bernardo J. Gastelum ^c 2 jul a 30 nov 1924 José Manuel Puig Casauranc 1 dic 1924 a 22 ago 1928
1925-1928	Balbino Dávalos 26 mar 1925 a 30 jul 1928		Moisés Sáenz 23 ago a 30 nov 1928
1928-1929	Pedro de Alba 1 feb 1928 a jul 1929	Antonio Castro Leal 9 dic 1928 a 21 jun 1929	Ezequiel Padilla Peñaloza 1 dic 1928 a 4 feb 1930
1929	Se desligan la FFyL y la ESN ESN: Juana Palacios Mariano Silva y Aceves 13 a 20 jul 1929	Ignacio García Téllez 11 jul 1929 a 12 sept 1932	
1929-1930	Antonio Caso		

^a Encargado del despacho del 31 de septiembre al 5 de octubre de 1913, y titular de la secretaría del 6 al 15 de julio de 1914.

^b Encargado del despacho.

^c Encargado del despacho del 2 al 27 de junio de 1924 y titular de la secretaría del 28 de julio al 30 de noviembre de 1924.

CUADRO B. POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR SEXO, 1910-1929

AÑO	TOTAL	MUJERES	HOMBRES
1910-1911 ^a	200	30 15%	170 85%
1911-1912 ^b	63	10 16%	53 84%
1912 ^c	276	28 10%	248 90%
1913	422	113 27%	309 73%
1922 ^d	851	300 35%	551 65%
1923 ^e	924	362 39%	562 61%
1924 ^f	1,014	544 54%	470 46%
1926 ^g	1,112	870 78%	242 22%

^a Los cursos se impartieron en diciembre de 1910 y enero de 1911. AHUNAM, FENAE 16/332/9829 a 9837, Secretaría de Fomento, Dirección General de Estadística, Boleta para recoger datos de Instrucción Pública, 1910-1911.

^b Los cursos de Antropometría y Biometría se impartieron de julio de 1911 a enero de 1912; los de Botánica, Lingüística y Teoría de la evolución orgánica se impartieron en marzo y abril de 1912. AHUNAM, FENAE 16/333/9842 a 9850. Secretaría de Fomento, Dirección General de Estadística, Boleta para recoger los datos de Instrucción Pública 1911-1912 [marzo 1912] y 18/361/10703 a 10735, formas de inscripción a los cursos de Franz Boas, 1912.

^c Para 1912, la información proviene de AHUNAM, FENAE 7/143/4130 a 4137. Informe de la ENAE, presentado por el secretario, Alfonso Reyes, 30 de enero de 1913.

^d AHUNAM, FENAE 8/148/4620. Diversas especies de alumnos de la Facultad de Altos Estudios [1922].

^e AHUNAM, FENAE 16/335/9870 a 9872. Datos correspondientes a abril, mayo, junio, julio y agosto de 1923.

^f AHUNAM, FENAE 16/226/913. Facultad de Altos Estudios, 1924, Alumnos inscritos de marzo a julio.

^g AHUNAM, FENAE 16/337/10020. Datos estadísticos correspondientes a la Facultad de Filosofía y Letras, para Graduados y Escuela Normal Superior, 1 de junio de 1926.

**CUADRO C. CURSOS Y PROFESORES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS,
ESCUELA NORMAL SUPERIOR Y FACULTAD PARA GRADUADOS, 1910-
1923**

AÑO	CURSO	PROFESOR
1910 ^a	Psicosociología Antropometría Antropología	James Mark Baldwin Franz Boas Franz Boas
1911 ^b	Antropometría del crecimiento individual Biometría Lingüística	Franz Boas Franz Boas Franz Boas
1912 ^c	Botánica Introducción a los estudios filosóficos Inglés Literatura francesa Teoría de las funciones analíticas	Carlos Reiche Antonio Caso Joaquín Palomo Rincón J. M. Dupy Sotero Prieto
1913 ^d	Lengua y literatura castellanas Lengua y literatura latinas Literatura inglesa y angloamericana Historia del arte (con numerosas proyecciones) Estética precedida de nociones de filosofía general Mecánica y óptica (teórico experimental) Mecánica y óptica (teórico experimental) Electricidad (teórico experimental) Electricidad (curso práctico) Química inorgánica (curso teórico experimental) Química inorgánica (curso práctico) Geografía física y geología de México Botánica y patología vegetal	Alfonso Reyes Mariano Silva Pedro Henríquez Ureña Carlos Lazo, Federico Mariscal y Jesús T. Acevedo Antonio Caso Valentin Gama Joaquín Gallo Salvador Altamirano Alfonso Castelló Adolfo P. Castañares Ricardo Caturegli José G. Aguilera Carlos Reiche
1914 ^e	Ciencia y arte de la educación Lengua y literatura castellanas Estética y filosofía general Historia general y nociones de geografía histórica Lengua y literatura inglesas Botánica Historia del arte Historia del arte Lengua y literatura latinas Filología y lingüística Electricidad Historia de la música Mecánica y óptica Literatura mexicana y sudamericana Metodología especial Geología de México y geografía física Cursos libres: Lengua y literatura castellanas Lengua y literatura italianas Introd. al estudio de la alta química Lengua y literatura hebrea Academia de dibujo y trabajos manuales (complemento del curso educación, psic., metod. gral)	Ezequiel A. Chávez Luis G. Urbina Antonio Caso Miguel E. Schultz Joaquín Palomo Rincón Carlos Reiche Carlos Lazo Federico Mariscal Mariano Silva Jesús Díaz de León Salvador Altamirano Gustavo E. Campa Valentin Gama Antonio Castro Leal Carmen Ramos José G. Aguilera Erasmus Castellanos Quinto Jenny Bonnazo Juan Agraz Jesús Díaz de León Samuel Chávez y Martín Chávez

^a AHUNAM, FENAE 7/135/3823-28. Informe de Porfirio Parra, 20 de febrero de 1911

^b AHUNAM, FENAE 7/139/3910 a 3912, carta Porfirio Parra, Director de la ENAE al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, 7 de mayo de 1912.

^c AHUNAM, FENAE 7/143/4130 a 4137. Informe de la ENAE, presentado por el secretario, Alfonso Reyes, 30 de enero de 1913.

^d Para 1913, la información proviene de: AHUNAM, FENAE 8/158/4368 a 4372. Informe de Honorato Bolaños al rector de la universidad [1913]

^e Para 1914, la información proviene de: AHUNAM, FENAE 8/154/4573 a 4589.

1921 ^f	<p> Biología Lógica y metodología Ética y estética Historia de los sistemas filosóficos Psicología general Psicología especial Primer curso de metodología de kindergarten Segundo curso de metodología de kindergarten Primer curso de ciencia y arte de la educación Filología y lingüística Primer curso de ciencias geográficas e históricas Segundo curso de ciencias geográficas e históricas Tercer curso de ciencias geográficas e históricas Economía política Primer curso de botánica Segundo curso de botánica Tercer curso de botánica Primer curso de zoología Segundo curso de zoología Tercer curso de zoología Primer curso de lengua y literatura castellanas Segundo curso de lengua y literatura castellanas Tercer curso de lengua y literatura Literatura general comparada Primer curso de matemáticas superiores Segundo curso de matemáticas superiores Primer curso de crítica y construcción de la historia Segundo curso de crítica y construcción de la historia Primer curso de lengua alemana Segundo curso de lengua alemana Lengua francesa nocional Primer curso de lengua francesa Segundo curso de lengua francesa Literatura francesa Curso superior de lengua francesa Primer curso de lengua italiana Segundo curso de lengua italiana Literatura italiana Primer curso de lengua latina Literatura latina Primer curso de griego Lengua inglesa nocional Primer curso de lengua inglesa Segundo curso de lengua inglesa Literatura inglesa Artes menores en España y México (en el Museo) Arqueología mexicana Academia de perfeccionamiento de lengua inglesa Academia de perfeccionamiento de lengua francesa Electricidad (en Minería) Cursos de especializaciones médicas: Primer curso de oftalmología (Hospital de la Luz) Primer curso de pediatría (Consultorio Central y Hospital General) Primer curso de clínica interna (Hospital General) Ginecología (Hospital Juárez) Cursos libres: Historia del arte </p>	<p> Carlos Reiche Alfonso Caso Antonio Caso Antonio Caso Enrique O. Aragon Enrique O. Aragon Carmen Ramos Carmen Ramos Enrique Herrera Moreno Jesús González Moreno Miguel E. Schultz Francisco Canales Honorato Bolaños Alberto María Carreño Guillermo Gándara Guillermo Gándara Guillermo Gándara Ángel R. Medina Agustín A. Reza Agustín A. Reza Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Juan Mansilla Río Juan Mansilla Río Jesús Galindo y Villa Jesús Galindo y Villa David Boder David Boder Salvador Groso Ángel Groso Ángel Groso Manuel Puga y Alcalá Eduardo Bourgeois María Appendini María Appendini María Appendini Francisco P. de Herrasti Mariano Silva Francisco P. de Herrasti Enrique Sosa Joaquín Palomo Rincón Joaquín Palomo Rincón Joaquín Palomo Rincón Manuel Romero de Terreros Germán Bayer Tomás Montaña Teresa B. de Facio Guillermo Keler Rafael Silva Joaquín Cosío Ricardo E. Manuell Juan Velázquez Uriarte Carlos Lazo </p>
-------------------	--	---

^f Para 1921, la información proviene de *Boletín de la Universidad*, t. II, núm. 4, marzo de 1921.

1922 ^a	Disciplinas filosóficas Disciplinas filosóficas Psicología general y especial Lengua y literatura griegas Lengua y literatura latinas Perfeccionamiento de lengua castellana Literatura castellana Literatura siglos XVI y XVII Literatura española de los siglos XIX y XX Lengua francesa (1o. y 2o.) Literatura francesa Lengua inglesa Literatura inglesa Lengua y literatura alemana Lengua y literatura italiana Literatura general y comparada Filología y lingüística Electricidad Ciencias físicas Ciencias físicas Química y análisis químico e investigaciones de productos químicos y mineralógicos mexicanos Geología y geografía física e investigaciones Geodesia Meteorología y climatología Astronomía e investigaciones de geografía astronómica Botánica e investigaciones de la flora mexicana Zoología e investigaciones de la fauna mexicana Biología Oftalmología Dermatología Pediatría Clínica interna Ginecología y cirugía del vientre Geografía Historia de México Antropología y etnología Lenguas indígenas y americanas, especialmente mexicanas Lenguas indígenas y americanas, especialmente mexicanas Literatura mexicana y latinoamericana Historia del arte y su desarrollo especialmente en México	Antonio Caso Alfonso Caso Enrique Aragón Francisco P. de Herrasti Francisco P. de Herrasti Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Federico Gamboa Ángel Groso Eduardo Bourgeois Joaquín Palomo Rincon Joaquín Palomo Rincon David Boder María Appendini Manuel G. Revilla Jesús González Moreno Guillermo Keller Alfonso Cornejo Juan Mansilla Río Juan Agraz José Aguilera Pedro C. Sánchez Basilio Romo Joaquín Gallo Guillermo Gándara Alfonso Herrera Carlos Reiche Rafael Silva Jesús González Ureña Joaquín G. Cosío Ricardo Manuelli Juan Velázquez Uriarte Jesús Galindo y Villa Miguel E. Schultz Nicolás León Phill Rudolf Schuller Pablo González Casanova Horacio Blanco Fombona Carlos Lazo
1923 ^b	SECCIÓN DE HUMANIDADES Y FILOSOFÍA Historia de la filosofía Estética Epistemología y lógica Psicología Filosofía de la educación Psicología experimental SUBSECCIÓN DE LETRAS Lengua sánscrita Literaturas indostánicas Lengua y literatura griegas Lengua y literatura latinas Etimologías comparadas Perfeccionamiento de lengua castellana Literatura castellana Perfeccionamiento de lengua francesa Literatura francesa	Antonio Caso Antonio Caso Alfonso Caso Ezequiel A. Chávez Ezequiel A. Chávez Pablo Boder Heramba Gupta Heramba Gupta Francisco P. de Herrasti Francisco P. de Herrasti Carlos S. Rutledge Manuel G. Revilla Manuel G. Revilla Ángel Groso Manuel Puga y Alcalá

^a Para 1922, la información proviene de AHUNAM, FENAE 10/208/5900 a 5902. Relación del personal docente y administrativo que comenzó a prestar sus servicios en la FAE el 1 de enero de 1922.

^b AHUNAM, FENAE, 16/335/9901 a 9903. Datos estadísticos de la Facultad de Altos Estudios en el año escolar de 1923.

Lengua inglesa	Joaquín Palomo Rincon
Literatura inglesa	Joaquín Palomo Rincon
Conferencias en inglés	Edith Chase
Lengua y literatura alemana (1o. y 2o.)	Kurt Boeher
Lengua y literatura italiana (1o. y 2o.)	Maria Appendini
Literatura general y comparada	Pedro Henriquez Ureña
Filología y lingüística	Jesús González Moreno
Gramática experimental aplicada a las lenguas indígenas de México	Pablo González Casanova
SECCIÓN DE CIENCIAS FÍSICAS	
Físico-química	Alfonso Cornejo
Química y análisis químico	Juan Agraz
Geodesia y geografía práctica	Pedro Sánchez
Geología y geografía física e investigaciones	José Aguilera
Geología y geografía física	Pedro C. Sánchez
Meteorología y climatología	Basilio Romo
Astronomía e investigaciones de geografía astronómica	Joaquín Gallo
Historia de las ciencias exactas	Daniel Castañeda
Historia de las ciencias exactas	Alvaro Espino
SECCIÓN DE CIENCIAS NATURALES	
Botánica (1o., 2o. y 3o.)	Guillermo Gándara
Botánica agrícola (1o. y 2o.)	Guillermo Gándara
Zoología	Alfonso Herrera
Biología	Carlos Reiche
Teoría de la evolución	Carlos Reiche
SECCIÓN DE ESPECIALIDADES DE CIENCIAS MÉDICAS	
Oftalmología (1o. y 2o.)	Rafael Silva
Dermatología	Jesús González Ureña
Pediatría	Joaquín G. Cosío
Higiene de la primera infancia	Mario A. Torroella
Clinica interna	Ricardo Manuel
Ginecología y cirugía del vientre	Gonzalo Castañeda
Psiquiatría	Enrique A. Aragón
SECCIÓN DE CIENCIAS SOCIALES	
Geografía	Jesús Galindo y Villa
Geografía histórica	Jesús Galindo y Villa
Historia contemporánea	José Luis Osorio Mondragón
Antropología y etnología	Nicolás León
Historia de España	Luis Vázquez Torné
El llamado "Calendario Azteca"	Hermann Beyer
Algunos códigos pictóricos	Hermann Beyer
Los nuevos métodos del estudio de la etnología	Phil Rudolf Schuller
Lenguas indígenas de la mesa central	Pablo González Casanova
Historia latinoamericana	Horacio Blanco Fombona
Economía política	Alberto Carreño
Historia del arte (1o. y 2o.)	Carlos Lazo
Historia de la pintura en México	Manuel Revilla
SECCIÓN DE CIENCIAS Y ARTES DE LA EDUCACIÓN	
Psicología educativa	Alfredo Uruchurtu
Organización escolar	Manuel Barranco
Historia crítica de la educación	Juana Palacios
Higiene escolar de la república	Rafael Santamarina
Orientaciones en materia de educación vocacional	Beatriz Sepúlveda
Educación secundaria	Moisés Sáenz
Estudios de aptitud y desarrollo mental	David Pablo Boder
Estudios matemáticos	José Arteaga
Metodología del kindergarten	Carmen Ramos
Lenguas vivas	Frances Weinburg
Fonética de la lengua inglesa	Francis Walter
Comunicaciones mundiales, terrestres y marítimas del continente americano	Jesús Galindo y Villa
Economía política	Alfonso Goldschmidt

1926 ¹	<p>(A partir de este año comienzan a clasificarse datos en la FFyL y en la ENS)</p> <p>FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS</p> <p>Epistemología Ética y estética Historia de sistemas filosóficos Psicología general y especial Curso avanzado de lengua castellana Literatura castellana posterior a los Siglos de Oro Literatura hispano americana Historia de América Literatura inglesa (periodo Isabelino) Curso avanzado de lengua inglesa Perfeccionamiento de lengua francesa Literatura de los Siglos de Oro Literatura mexicana Lengua y literatura latina Filología griega y latina Literatura francesa Fonética española Metodología y lingüística Lengua alemana Lengua y literatura griega Estudio histórico de la lengua castellana Lengua italiana Historia de México Geografía física Geografía económica Meteorología y fisiografía Problemas de habitabilidad en México Condiciones biológicas del Valle de México Sociología Petrología Entomología Botánica Zoología Historia del Arte Historia Contemporánea</p> <p>ESCUELA NORMAL SUPERIOR</p> <p>Organización y administración escolares Principios de Educación Técnica de la enseñanza (1er. ciclo) Técnica de la enseñanza (2º. ciclo) Técnica de la enseñanza (3er. ciclo) Examen crítico de aptitud y desarrollo mental Sociología de la educación Psicología de la educación Higiene social Higiene escolar Historia de la educación en México Historia sintética de la educación Organización de escuelas secundarias Principios de educación secundaria Psicología de la adolescencia Filosofía de la educación Enseñanza de las matemáticas en escuelas secundarias</p>	
-------------------	---	--

¹ AHUNAM, FENAE 16/335/10030-10035.

CUADRO D. TÍTULOS Y DIPLOMAS, 1919-1928⁴

AÑO	PROFESOR ACADÉMICO	PROFESOR UNIVERSITARIO	DIPLOMA PEDAGÓGICO	ESPECIALIDAD MÉDICA
1919	Lengua y literatura castellana Ignacio Loreda Metodología en kindergarten Aurora Herrera			
1920	Metodología en kindergarten Acacia Olivares Metodología en kindergarten María de Jesús Antillón Lengua y literatura inglesas Juan Dunn Lengua y literatura castellanas María Esperanza Aguilar Lengua y literatura castellanas María Ríos Cárdenas			Oftalmología Samuel Inclán Clínica interna José Rojas Pediatría médico quirúrgica Otilio Herrera Pediatría médico quirúrgica Vicente Ramírez
1921	Zoología Prisciliano Vallejo Arizmendi Zoología Rosario Fernández de Lara Lengua y literatura inglesas María Guadalupe Cisneros Lengua y literatura castellanas Paula Avendaño Osorio Zoología María Luis Vergara Lengua y literatura castellanas Atala Mendoza Garibaldi Ciencia y arte de la educación(1918-1920) Martha Fernández de Córdova Psicología general y especial (1918-1920) Martha Fernández de Córdova	Ciencia filosófica Luz Vera Ciencia y arte de la educación Luz Vera Filología y lingüística Salvador Gil		Pediatría Manuel Romo Pediatría médico quirúrgica Juan José Bada

⁴ AHUNAM, Libro de exámenes profesionales, ENAE (1919-1928).

	<p>Aurora Carreño Ciencia y arte de la educación (1918-1919)</p> <p>Aurora Carreño Psicología general (1918-1919)</p> <p>Luisa Becerra Ciencia y arte de la educación (1919-1920)</p> <p>Maria Luisa Mayol Lengua y literatura castellanas (1918-1920)</p> <p>Guadalupe Zúñiga Psicología general y especial (1917-1919)</p> <p>Luz Leal Metodología en kindergarten (1919-1920)</p> <p>Laura Estavillo Lengua alemana (1917-1918)</p> <p>Carmen Olivares Lengua y literatura castellanas (1919-1920)</p> <p>Maria Teresa Quesada Metodología en kindergarten (1919-1920)</p> <p>Enriqueta Treviño Lengua y literatura francesas (1918-1919)</p> <p>Maria Herrera Crítica y construcción de la historia (1918-1919)</p> <p>Jovita Elguero Botánica (1918-1920)</p> <p>Gregorio Cristiani Gomi Lengua y literatura italianas (1919-1920)</p> <p>Laura Estavillo Metodología en kindergarten (1917-1918)</p>			
1922	<p>Juana Fernández de Lara Zoología (1918-1920)</p> <p>Álvaro Espino Matemáticas superiores (1920-1921)</p> <p>Elisa Allende y Horcastas Botánica (1916-1918)</p> <p>Ofelia Garza Lengua y literatura castellanas (1916-1918)</p> <p>Ignacio Loureda Carro Lengua latina (1918)</p>			<p>Antonio Torres Estrada Oftalmología</p> <p>Luis Viramontes Oftalmología</p> <p>Francisco Robles Especialidad en ginecología y cirugía del vientre</p> <p>José Moreno Saucedo Especialidad en ginecología y cirugía del vientre</p>

	<p>Carlos Benitez Delorme Historia general (1918)</p> <p>Ana María Gómez Metodología en kindergarten (1917- 1918)</p> <p>Guadalupe Gómez Metodología en kindergarten (1917- 1918)</p> <p>Alfonso Carrillo y Perea Botánica (1917-1919)</p> <p>Daniel Casas Ciencias geográficas (1917-1920)</p> <p>Amelia Ruiz Ciencias geográficas (1917-1920)</p>			
1923	<p>Rosa Filatti Ciencias geográficas e históricas (1917-1920)</p> <p>Margarita Larios Ciencias geográficas e históricas (1917-1920)</p> <p>Teodolina Sobrino Ciencias geográficas e históricas (1917-1920)</p> <p>Magdalena Russ Ciencias geográficas e históricas (1917-1920)</p> <p>Adriana Garcia Corral Ciencias geográficas e históricas (1918-1919)</p> <p>Carlos Benitez Delorme Ciencias geográficas e históricas</p> <p>María Canales Lengua y literatura castellanas</p> <p>Leticia Chávez Ciencias geográficas e históricas (1918-1919)</p> <p>Consuelo Delgado de Gónima Lengua y literatura castellanas (1917-1919)</p> <p>Leticia Chávez Metodología en kindergarten (1918)</p>			
1924	<p>Ana María Gómez Ciencias geográficas e históricas (1918-1919)</p> <p>Margarita Rhode Metodología en kindergarten (1920- 1923)</p>	<p>Frances Benge Literatura hispanoamericana</p>		

	<p>Rosa Chávez Metodología en kindergarten (1922-1923)</p> <p>Margarita Larios Metodología, construcción y crítica de la historia de las civilizaciones mexicanas</p> <p>Cleotilde Quirarte Lengua y literatura castellanas (1918-1920)</p>			
1925	<p>Amelia Ruiz Metodología, construcción y crítica de la historia de las civilizaciones mexicanas (1917-1920)</p> <p>Jovita Elguero Botánica (1919-1921)</p> <p>Jovita Elguero Zología (1919-1921)</p>	<p>Rita Horner Literatura hispanoamericana</p>		
1926	<p>Enrique Beltrán Ciencias naturales (Botánica y zoología)</p> <p>Concepción Pérez Ciencias geográficas e históricas (1924)</p> <p>Irene Márquez Metodología de kindergarten (1920-1923)</p> <p>Dolores Ayluardo Metodología de kindergarten (1917-1918)</p> <p>Lucile Davis Letras</p> <p>Francisco Adam Letras</p>	<p>Irene Elena Motts Ciencias biológicas</p> <p>Ester Russell Letras</p> <p>Carlos Thomson Ciencias sociales</p>	<p>Irene Elena Motts Diploma como directora de escuelas primarias y elementales superiores</p> <p>Gonzalo Rivera Diploma como director en escuelas primarias elementales y superiores</p> <p>Canuto Palacios Diploma en enseñanza en escuelas secundarias y normales</p>	<p>Miguel Lopez Eshaurizar Especialidad en ginecología y cirugía del vientre</p>
1928	<p>Antonio Gutiérrez Lopez Letras</p>			

CUADRO E. GRADOS, 1928-1934^a

AÑO	LICENCIATURA	MAESTRÍA	DOCTORADO
1928	Letras: Antonio Gutiérrez	Letras: Lucile Davies	
1929	Historia: Rubén Scovar Filosofía: Luz Vera		
1930		Letras: Soledad Anaya Solórzano Letras: Ana Mass de Serrano Letras: Christop Fredrich Steinke	
1931		Historia: Manuel Moreno y Moreno Letras: Ada Nessi Letras: Marta Cándano Letras: Consuelo Magara Pérez Letras: Sofía Caballero Levy Letras: Alicia Ortiz Ávila Ciencias Biológicas: Heli Bravo Hollis Ciencias Biológicas: Leopoldo Ancona Hernández	
1932		Letras: Fernando Arzorena Historia: Rafael Ramos Pedrueza Filosofía: Eulalia Guzmán Historia: Concepción Barón Historia: José Epigmenio Santa Robles Historia: Tomás Zepeda Rincón Letras: Ida Appendini Historia: Josefina González Domínguez Letras: Ma. Guadalupe Cisneros y Rodríguez	Letras: Concha Meléndez Letras: Fernando Arozema Padilla Ciencias Históricas: Tomás Zepeda Rincón
1934		Filosofía: Alejandro Ojeda Ortega Ciencias de la Educación: Abraham Ferriz Saviñón Filosofía: Francisco Luna Arroyo Letras: Jesús Oviedo Villegas Filosofía: Lioger Massard Letras: Frances Bunge	Filosofía: Luz Vera

^a AHUNAM, Libro de actas de exámenes profesionales de la Facultad de Filosofía y Letras y para Graduados (1928-1935).

CUADRO F. TÍTULOS DE TESIS, 1922-1938^a

ANO	EGRESADO	TITULO DE TESIS
1922	Dolores Chávez Chávez Fernández Carmen Flores Beltrán Enrique Hernández	Análisis del juego como valor educativo en el niño De kinder garten y educación primaria Higiene de la escuela La cuestión de la unidad o pluralidad de actores
1924	María Cristina Lund María Ruiz	Filosofía y educación del kindergarten Debe tenerse y enseñarse en la escuela sistemas filosóficos religiosos
1926	Irene Elena Mots	De qué manera puede influir un director para lograr la disciplina general de la escuela
1927	Carolina Alcocer de Bonfil Ester Díaz Ángela Martínez Refugio Soni Isabel Vargas y Urquidi Soledad Anaya Solórzano	De la 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a infancia Leyes de Froebel para todos los maestros El juego en el kindergarten y sus diferentes teorías Consideraciones generales sobre los orígenes de la leyenda Estudio del niño y cómo procede el kindergarten para tal objeto Algunos aspectos destacados en la historia castellana
1931	Fernando Anzorena Padilla Amalia Arellano Muñoz Enriqueta Aguilar Sofía Caballero Martha Cándano Eulalia Guzmán Consuelo Magaña Luz Montero Francisco Montoya Ada Nessi Alicia Ortiz Ávila E. Robles Santana	La religión y la moral en G. B. Shaw Desenvolvimiento del instinto adaptativo Juegos maternos de Froebel El modernismo en España. Juan Ramón Jiménez. Ramón del Valle Inclán Los principales representantes de la poesía modernista en México Caracteres esenciales del arte prehispánico de México Literatura posterior a los Siglos de Oro Método Montessori para la educación del sentido visual y la distinción de los colores Investigación de los resultados educacionales logrados por los alumnos de la Escuela Secundaria # 4 El movimiento romántico en Europa Tres novelas representativas de Sudamérica Causas de la Independencia de México y de América Española en general
1933	Fernando Anzorena Padilla Emily Birksdale María Guadalupe Cisneros Josefina Domínguez Abraham Ferriz Saviñón Paula Gómez Alonso María de la Luz Grovas Esperanza Rangel Luz Vera	La familia y algunas cuestiones sociales en el teatro inglés contemporáneo Historia de la educación de la mujer en México De la literatura jalisciense Geografía de la República Mexicana Cuál debe ser la escuela secundaria en México La cultura femenina Eugene O'Neal Arte y misión de la educación La psicología del acto heroico
1938	María Susana Rodríguez	El kinder como escuela de vida para la mujer

^a Localizadas en la Biblioteca Samuel Ramos.

Apendice 2: Mujeres intelectuales y profesionistas entre los siglos XIX y XX. Indice biográfico y fuentes.

Con el fin de dar imágenes significativas y confiables y sin buscar a la exhaustividad, estas pequeñas biografías se prepararon con información proveniente, en su mayor parte, de fuentes documentales localizadas en archivos históricos. Los datos específicos de la documentación consultada de más relevancia se detallan en el último renglón de cada ficha. En los casos en que se recurrió a fuentes publicadas, los datos correspondientes se presentan en forma abreviada; la referencia completa se registran en el apartado de fuentes al final de la tesis.

Anaya Solórzano, Soledad (n. Guadalajara, Jal., 20 de mayo de 1895, m. México, D. F., 24 de febrero de 1978)

Profesora normalista titulada en la Escuela Normal Católica de Jalisco (1913). Trabajó por corto tiempo en escuelas primarias de Guadalajara y de México, D. F. donde residió desde 1914. Fue directora de varias primarias, y profesora en la Escuela Normal de Maestras, en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Verano. A mediados de la década del veinte se especializó en enseñanza secundaria en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, en Nueva York. A su regreso a México se dedicó de lleno a trabajar en la fundación de la enseñanza secundaria. Fue directora de varias escuelas secundarias; impartió cursos de formación de profesores en diversos estados y ocupó la Dirección General de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública (1944-46). Fundó y dirigió la Escuela Normal Superior de la Federación de Escuelas Particulares, fue asesora de la Comisión del Libro de Texto Gratuito y directora de la secundaria privada "Héroes de la Libertad".

Obtuvo el grado de maestra en letras en la Facultad de Filosofía y Letras (1930). Su tesis fue el antecedente del libro de texto *Tercer curso de lengua española. Manual para uso de los alumnos de segunda enseñanza* (1941), que en 1977 alcanzó veintiséis ediciones.

Permaneció soltera y no procreó hijos.

AHUNAM, AP, 456, AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c.3

Arias Bernal, María (n. México, D. F., 13 de septiembre de 1884, m. Tlalpan, D. F., 6 de noviembre de 1923)

Profesora normalista titulada (1904) en la Escuela Normal de Maestras del D. F. Trabajó en enseñanza primaria hasta 1909 cuando participó en la fundación de la Escuela Industrial la "Corregidora de Querétaro", donde se desempeñó como maestra.

Simpatizante del maderismo, al triunfo Francisco I. Madero estableció una escuela dominical para obreras en el edificio de

la "Corregidora de Querétaro", donde se impartían clases de lectura, escritura, aritmética, dibujo, labores manuales y cocina.

En 1912 se le nombró secretaria Escuela Normal de Maestros cargo que ocupó hasta mediados del año siguiente, a causa de su activismo político en contra del gobierno de Victoriano Huerta, en el poder desde principios de 1913. Junto con Dolores Sotomayor, Arias Bernal reunió fondos para construir las tumbas de Francisco I. Madero, José María Pino Suárez y Gustavo Madero donde más tarde organizaron manifestaciones pacíficas en memoria de Madero que fueron de gran efectividad política en la lucha antihuertista. También se dedicó a visitar presos políticos y llevarles mensajes, actividad que provocó su detención por las fuerzas del gobierno.

Con la entrada de las fuerzas constitucionalistas, Arias Bernal fue nombrada Directora de la Normal de Maestras, cargo que ocupó solo durante unos meses pues al poco tiempo se trasladó a Veracruz y luego viajó a Boston, en los Estados Unidos donde permaneció todo el año de 1915. A su regreso a la ciudad de México ocupó nuevamente la dirección de la Normal, cargo que mantuvo hasta el asesinato de Venustiano Carranza.

A causa de su quebrantada salud se estableció primero en Tepetzotlán, Edo. de México, y luego a Tlalpan, D. F. en donde se incorporó a la Campaña alfabetizadora vasconcelista, no obstante su debilidad física.

No contrajo matrimonio ni procreó hijos.

Batalla de Bassols, Clementina (n. 17 de octubre de 1894, Acapulco, Guerrero, m. Guadalajara, Jal, 1987)

Abogada pionera, sólo Victoria Sandoval de Zarco se tituló antes que ella. Clementina Batalla presentó su examen profesional a mediados de 1920, unos meses antes de contraer matrimonio con Narciso Bassols. Nunca ejerció su profesión porque estuvo dedicada a sus responsabilidades familiares -procreó seis hijos- y a apoyar las actividades de su marido.

Hija de Diódoro Batalla, fundador del Partido Democrático, y de Clementina Torres, Clementina Batalla obtuvo su formación básica en el Colegio Alemán. Más tarde, estudió simultáneamente en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Normal de Maestras donde impartió clases de matemáticas por un breve periodo aun cuando no obtuvo el título de profesora normalista.

Se interesó por la condición femenina desde los años de su juventud. Su tesis profesional, *El trabajo de la mujer en México*, aborda este tema desde la perspectiva del marxismo. A principios de los años sesenta participó en organizaciones femeniles identificadas con los países socialistas y ocupó la presidencia de la Unión Nacional de Mujeres. En esa época participó en la fundación del Movimiento de Liberación Nacional.

En 1974 empezó la redacción de unas memorias, que años después entregó al Archivo General de la Nación.

Bustamante Méndez (tesis, 1996)

Castañeda y Cázeres, Estefanía (n. 1872, Ciudad Victoria, Tamps., m. México, D.F., 1937)

Profesora normalista, trabajó en su ciudad natal y fue representante ante el Congreso Pedagógico del estado de Tamaulipas (1899), antes de trasladarse a la capital, donde dio impulso pionero al *kindergarden* en los primeros años del siglo XX.

Participó en la elaboración del proyecto y reglamentos iniciales de los *kinders* y dirigió y fundó el primero de ellos. Fue miembro del Consejo Superior de Instrucción Pública en 1908. Profundizó sus conocimientos sobre la enseñanza a párvulos en los Estados Unidos, a donde viajó en diversas ocasiones en los años previos al inicio del movimiento armado de la Revolución Mexicana, comisionada por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Fundó y dirigió durante varios lustros la revista ilustrada *Kindergarden* (1907-1924) donde divulgó los principios pedagógicos de Federico Froebel.

No contrajo matrimonio ni procreó hijos.

AHSEP, Colección Personal Sobresaliente, c. 8, exp. Estefanía Castañeda y Cázares [Estefanía Castañeda Núñez de Cázares].

Chorné y Salazar, Margarita (n. México, D. F., 1861, México, m. Cd. de México, 1962).

Nacida en una familia de dentistas, Margarita Chorné aprendió los rudimentos de este oficio de su padre que era joyero y odontólogo. Posteriormente, Margarita estudió en la Facultad de Medicina donde fue la primera mujer que obtuvo el título de dentista (1886).

El prestigio profesional de los Chorné -fueron los primeros en emplear éter como anestésico- fue una indudable ventaja para su práctica clínica.

Contrajo matrimonio, no obstante, la responsabilidad de hijo sola en ella.

Mujeres (25/1/1968).

Cortés, Genoveva (n. Veracruz, Ver.)

Profesora normalista egresada de la prestigiada Escuela Normal de Jalapa en los tiempos de Rébsamen, que hasta ese momento era una institución exclusivamente masculina. Antes de acudir a la normal, Cortés se tituló de maestra en el Instituto Superior de Niñas de Veracruz y trabajó en la enseñanza.

Se trasladó a la Ciudad de México, a instancias de Alberto Correa Zapata quien la invitó a colaborar en Dirección de Enseñanza Normal. Fue maestra en escuelas primarias y profesora de Metodologías en la Escuela Normal de Maestras, institución que dirigió entre 1912 y 1914.

Colón, 1944

Correa Zapata, Dolores (n. 1853, Teapa, Tabasco, m. en la Cd. de México en 1924)

En Tabasco y Yucatán sus padres le brindaron la formación básica. Se inició en la docencia al lado de que madre y muy joven llegó a dirigir el Colegio María en Tabasco. En 1894, se trasladó a México con su hermano Alberto, quien también fue profesor distinguido.

Obtuvo el título de maestra de instrucción secundaria en la Escuela de la Encarnación de México, D. F. y desde 1889 trabajó en la Escuela Normal de Maestras como bibliotecaria, directora de la primaria anexa, subdirectora y profesora de diversas materias. Su labor docente la llevó a escribir numerosos libros que fueron adoptados como textos escolares en México, D. F., Estado de México y Veracruz y que alcanzaron varias ediciones, *La mujer y el hogar*, *Nociones de economía política*, *Nociones de derecho usual*, *Vida humilde o memorias de una maestra*, entre otros.

En los inicios de su carrera literaria colaboró en *El recreo del hogar*, periódico literario de Mérida y más tarde publicó un libro de poesía *Estélas y bosquejos*. Colaboró en *Violetas del Anáhuac. Periódico literario redactado por señoras* y en *La mujer mexicana* y se distinguió por ser una radical defensora de la educación intelectual de la mujer.

Wright, 1910 y Ziga Espinosa, 1975 y 1987

García Corral, Adriana (n. Chihuahua, Chih, 1884)

Profesora normalista titulada en la Escuela Normal de Maestras de México, D. F. (1903). También obtuvo el título de Profesora académica en ciencias históricas y geográficas (1922) en la Escuela de Altos Estudios. Fue profesora de Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria y de Matemáticas de la Normal de Maestras. Participó en la fundación de la enseñanza secundaria y fue directora de las secundarias 3 y 6. En 1925, fue representante de la Universidad Nacional al Congreso de Mujeres de la Raza.

AHUNAM, AP, exp. 765

Gómez Alonso, Paula (n. Etzatán, Jal., 1896, m. México, D. F., 1973)

Maestra normalista titulada en la Escuela Normal Católica de Guadalajara (1903), maestra y doctora en filosofía (1933, 1951) en la Facultad de Filosofía y Letras. En su tesis de maestría, *La cultura femenina*, reflexionó sobre el lugar de las mujeres en las actividades intelectuales.

Inicialmente, trabajó en escuelas primarias en Guadalajara y, a partir de 1921, en México, D. F.. Fue maestra de psicología en la Escuela Nacional Preparatoria (1930-34) y de historia en la Secundaria 8 (1930-40). En la Facultad de Filosofía y Letras impartió diversas materias en la durante treinta años, entre 1934 y 1964. Fue miembro del Consejo de educación (1931-34) y del Consejo técnico de enseñanza secundaria (1940-42).

AHUNAM, AP, 2980.

Guillén y Sánchez, Palma (n. en la Cd. de México, 16 de marzo de 1898 y m. Cd. de México, 26 de abril de 1975)

Profesora normalista titulada en la Escuela Normal de Maestras de México, D. F.. Fue maestra de primaria por un breve período antes de entregarse de lleno a sus cursos en la Escuela Nacional de Altos Estudios (1916-1919), donde fue una alumna destacada y discípula de Antonio Caso.

En 1920 hizo un viaje corto a Europa en representación del rector José Vasconcelos con la encomienda de estudiar las bibliotecas populares en diversos países. A su regreso, fue profesora en la Escuela Normal de Maestras y en la Nacional Preparatoria. En 1922, José Vasconcelos, la designó guía y acompañante de Gabriela Mistral invitada a trabajar en México por la Secretaría de Educación Pública.

Fue representante de la Universidad Nacional en el Congreso de Mujeres de la Raza celebrado en 1925, poco antes de viajar a los Estados Unidos y de nuevo a Europa con el fin de estudiar el sistema universitario. Residió alternadamente en Francia e Italia con Gabriela Mistral durante varios años en los que no perdió relación con las instituciones educativas mexicanas. En 1926, representó a México en Congreso de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias celebrado en Amsterdam.

En 1932, Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública la nombró Jefe del Departamento de Enseñanza Secundaria, ocupó este cargo que ocupó hasta 1935 cuando el presidente Lázaro Cárdenas la designó ministro plenipotenciario de México en Colombia y luego en Dinamarca. A causa de la Segunda Guerra Mundial, se vio obligada a permanecer en Europa. Se estableció en Suiza y colaboró con la delegación mexicana ante la Liga de las Naciones

Su carrera diplomática la llevó a La Habana (1942) y a Italia (1952 y 1964-68).

En 1945 contrajo matrimonio con el erudito de origen catalán Luis Nicolau D' Olwer, quien estuvo refugiado en Suiza durante la guerra.

AHUNAM, AG, exp. 1781; AP, 755, AHSRE, exp. 26-25-4.

Guzmán Barroso, Eulalia (n. San Pedro, Piedra Gorda, Zac., 12 de febrero de 1890-México, 1 de enero de 1985)

Profesora normalista titulada en la Escuela Normal de Maestras de México, D. F. (1910). Trabajó en una escuela primaria y luego en la Escuela Industrial "Corregidora de Querétaro" donde se incorporó a las actividades de enseñanza dominical para obreras organizadas por María Arias Bernal (véase) con el fin de apoyar al gobierno de Madero. Al mismo tiempo, Guzmán tomaba clases con Franz Boas en la Escuela de Altos Estudios y en la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas.

Trabajó en la Escuela Comercial "Lerdo de Tejada" y en la Normal de Maestras antes de formar parte del grupo de profesores enviado por el gobierno de Venustiano Carranza a Boston Massachusetts, Estados Unidos, en 1915. A su regreso a México, trabajó con indios yaquis en Sonora y posteriormente se reincorporó a la Normal Superior y se incorporó a la planta docente de la Preparatoria.

En 1922, formó parte de la delegación mexicana a Conferencia Panamericana de Mujeres en Baltimore, Maryland, organizada por la Liga de Mujeres Votantes de los Estados Unidos. A su regreso José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública la nombró directora de la Campaña Alabetizadora (en sustitución de Abraham Arellano) y en 1925 se desempeñó como inspectora de escuelas experimentales. Las innovaciones pedagógicas, eran asunto de su interés en estos años, recientemente había aparecido el folleto *La escuela de la acción*.

En el último tercio de la década del veinte, Guzmán se establece en Alemania, estudia en las universidades de Jena y Berlín. En 1933, recibe el grado de maestría en filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y al año siguiente regresa a Europa con la comisión de localizar documentos de historia de México en diversas bibliotecas. La Segunda Guerra Mundial la obliga a permanecer en ese continente más tiempo del previsto.

En 1944, obtiene el título de arqueóloga de la Secretaría de Educación y a finales de esa década inicia excavaciones en Ixcateopan. Su formación práctica en arqueología había empezado años atrás al participar en las excavaciones en Monte Albán dirigidas por Alfonso Caso y durante su gestión como Jefe del Departamento de Arqueología del INAH a mediados de los años treinta. La tenacidad de su postura indigenista con respecto a la autenticidad de los restos de Cuauhtémoc, le causó un enorme desprestigio intelectual que ha oscurecido los valores de su larguísima carrera.

AHUNAM, AP, 626; AG, 2835 y Barba de Piña Chán en Odena Güemes y García Mora, 1988

Montoya, Matilde (n. 1859, México, D. F., m. en México, D. F. en 1938)

Obtuvo el título de médica cirujana (1887) en la Escuela Nacional de Medicina después de enfrentar múltiples obstáculos que dificultaron su acceso tanto a la Escuela Nacional Preparatoria como a la carrera de medicina que hasta ese momento habían sido terrenos exclusivamente masculinos.

Cuando inició los estudios de medicina Montoya ya era obstetra titulada y con amplia experiencia. Había trabajado como partera en Puebla y Cuernavaca y en la sala de mujeres del Hospital de San Andrés en México, D. F..

Los afanes y tropiezos de Matilde Montoya tuvieron resonancia en la prensa, tuvo tanto defensores como detractores. Su examen profesional contó con una numerosa concurrencia; hasta el Presidente Díaz asistió. Laureana Wright vio en Matilde Montoya un símbolo de la emancipación intelectual de la mujer, las páginas que le dedicó a la médica pionera se cuentan entre las más destacadas de la escritora.

No se casó ni procreó hijos.

AHUNAM, AG, exp. 10726.

Murguía de Aveleyra, Mateana (n. Etzatlán, Jalisco, 21 de septiembre de 1856 y m. 1907, Cd. de México)

Profesora, trabajó como maestra y directora en escuelas primarias de Jalisco y la México, D. F.. Interesada en promover innovaciones educativas, implantó la práctica de la gimnasia de salón. En 1884, obtuvo la cátedra de gramática por oposición en la Escuela de Artes, y más tarde fundó la escuela de párvulos, anexa a la Escuela Normal de Maestras de la capital.

Amiga de Laureana Wright, colaboró en *Violetas de Anáhuac. Periódico literario redactado por señoras*. A la muerte de Wright quiso mantener viva la revista, pero solo logró hacerlo por cuatro meses. Más tarde, colaboró en *La mujer mexicana*.

Escribió ensayos, incursionó en la fotografía y su poesía se incluyó en la antología preparada por José María Vigil, *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*.

Tres veces viuda, se casó cuatro veces y procreó una hija a la que sostuvo con los recursos de su salario.

Wright, 1910

Ríos Cárdenas, María

Enfermera titulada y profesora académica de Lengua y Literatura Castellanas por la Facultad de Altos Estudios, María Ríos Cárdenas se destacó principalmente como periodista. Especial importancia tiene su labor editorial como directora de la revista mensual, *Mujer. Periódico independiente para la elevación intelectual y moral de la mujer*, que apareció ininterrumpidamente entre 1923 y 1926.

Autora de una incisiva crónica sobre el movimiento de mujeres *La mujer mexicana es ciudadana. Historia con fisonomía de novela de costumbres (Epoca 1930-1940)*, s.p.i [1940], María Ríos Cárdenas fue una activista del feminismo que a través de la prensa y en diversos foros políticos defendió originales tesis sobre la condición femenina y la organización de las mujeres. En el Congreso de la Raza (1925), Ríos Cárdenas propuso un salario para el trabajo doméstico en el matrimonio. Sus mayores esfuerzos políticos los dirigió a impulsar la organización autónoma de las mujeres y a combatir la influencia de las comunistas.

AHUNAM, AG, exp., exp. 32066.

Ramos del Río, Carmen (n. México, D. F., 1879)

Profesora normalista, titulada en la Escuela Normal de Maestras de México, D. F. (1900), Ramos del Río se especializó en la metodología del *kindergarten* y en el uso educativo de los relatos infantiles.

Fundó el *kinder* "Herbert Spencer" en 1905, establecimiento del que fue directora hasta el año de 1914, cuando se incorporó a la planta docente de la Escuela Nacional de Altos Estudios donde dio clases hasta fines de los años veinte.

Propugnó por la riqueza formativa de los cuentos a los que consideraba un poderoso estímulo a la imaginación infantil. Movida por esta inquietud, editó y prologó *Una docena de cuentos dedicados a las madres y a los niños mexicanos* (Cultura, 1923) Más tarde, organizó "La hora del cuento", serie de narraciones orales presentadas en bibliotecas públicas que en 1925 se convirtió en un programa radiofónico transmitido en la frecuencia de Radio SEP, recién establecida. A partir de su experiencia en el aula, Carmen Ramos preparó una serie de cuatro libros para la enseñanza de lectura en escuelas primarias de niñas, titulados *Esperanza, Luz, Ventura y Victoria* (México, Herrero, 1921-1923).

A raíz de su trabajo en Altos Estudios con la psicóloga Montana Hastings profesora de la Universidad de California, la maestra Ramos viajó a Los Angeles donde se dedicó a efectuar obras educativas con obreros, niños y presos de origen mexicana. La crisis de 1929 precipitó su regreso a México, en donde enfrentó dificultades para reintegrarse a la Secretaría de Educación Pública. Fue directora de la Escuela Galación Gómez, anexa a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional (1930-1931) y posteriormente se incorporó a la Escuela Nacional de Maestros donde trabajó hasta su jubilación en 1943. En etapa de su vida profesional se interesó especialmente por la psicología de los anormales.

No contrajo matrimonio ni procreó hijos.

AHUNAM, AP, 21536 y AHSEP, Colección Personal sobresaliente, caja 34.

Rivera Osorio, Columba (n. Mineral de Atotonilco, El Chico, Hidalgo, 1873, m. en la Cd. de México en 1943).

Obtuvo el título de médica cirujana (1900) en la Escuela Nacional de Medicina. Anteriormente, se recibió de maestra en Pachuca (1873) y fue la primera mujer que recibió el diploma de bachiller en el Instituto Científico y Literario de esa ciudad. En México, D. F.

En México, trabajó en el Hospital de San Andrés, en el Hospital para Mujeres Dementes y por un breve periodo tuvo a su cargo la Sala de Cirugía del Hospital Juárez y también se dedicó a la consulta privada atendiendo enfermedades de niños y señoras.

En el ámbito sector educativo, se desempeñó como inspectora médica de la Escuela Normal para Maestras. Obtuvo dicho nombramiento después de para visitar los departamentos antropométricos de escuelas en San Luis Missouri, Boston, Nueva York y Washington. Fue profesora de clínica obstétrica en la Facultad de Medicina.

A través de la columna "Junto a la cuna" publicada en *El mundo ilustrado*, la doctora Rivera divulgó temas de higiene y puericultura.

Contribuyó al financiamiento inicial de *La mujer mexicana* y fue colaboradora de esta revista y miembro de la Sociedad Protectora de la Mujer, establecida en 1905.

No se casó ni procreó hijos.

AHSEP, Antiguo magisterio, c. 5428 y Osorio Bolio. 1980

Sandoval de Zarco, Victoria

Abogada titulada (1898) en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Fue la primera mujer que obtuvo pero enfrentó dificultades para litigar. Fue directora de *La mujer mexicana* por unos meses entre 1904 y 1905.

Contrajo matrimonio.

La mujer mexicana, VIII/1904

Suárez, Rafaela (n. Colima, Col. 1834 y m. 1910)

En 1890 ocupó la dirección de la Escuela Normal de Maestras, cargo en el que permaneció hasta su muerte en 1910. Anteriormente se había desempeñado como directora de la Escuela Secundaria para Niñas, también fue subdirectora y de prefecta.

AHSEP, Antiguo magisterio, exp. 5474.

Ursúa, Antonia (n. Ciudad Guzmán, Jalisco, 1879)

Médica cirujana titulada en la Escuela Nacional de Medicina (1907) y profesora de instrucción primaria en la Escuela Normal de Guadalajara (1897), en donde empezó a trabajar como maestra de grupo en el Liceo de Niñas.

En la ciudad de México estableció un consultorio en la Plaza de la Constitución pero no por ello dejó de hacer carrera en educación pública. Trabajó en la Escuela de Enseñanza Doméstica y en la Nacional de Maestros impartiendo cursos de higiene, puericultura y hasta de decorado interior y servicio de mesa. Sólo durante un breve periodo, a mediados de los años veinte, fue profesora en la Facultad de Medicina, donde tuvo a su cargo el curso de puericultura.

No se casó ni tuvo hijos.

AHSEP, c. 5488

Vera Córdoba, Luz (n. Altotonga, Ver, 30 dic. 1881)

Profesora normalista titulada en la Escuela Normal de Jalapa (1898). Más tarde obtuvo los títulos de profesora universitaria en ciencias filosóficas y en ciencias y artes de la educación, licenciada (1928) y el grado de doctora en filosofía (1934).

Empezó a trabajar en una escuela primaria de Tezuitlán, Puebla y luego en México, D. F. donde fue profesora en la Escuela Normal de Maestras. En 1923, en medio del auge del movimiento educativo vasconcelista, Vera interrumpió sus labores en la capital para establecer una escuela en la comunidad rural de Plan de Arroyos, Veracruz, donde aplicó innovaciones pedagógicas y profundizó sus observaciones sobre música y danza popular, interés que años atrás la había impulsado a hacer investigación pionera sobre folklore y literatura. En Plan de Arroyos desarrolló un método de enseñanza de lectura y escritura adecuado a los intereses y capacidades de las personas adultas. Más adelante, también impartió clase en escuelas secundarias de la capital y directora de la Escuela Hogar "Sor Juana Inés de la Cruz". A mediados de la década del treinta se incorporó al profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras donde laboró hasta 1955.

En 1922, formó parte de la delegación mexicana a Conferencia Panamericana de Mujeres en Baltimore, Maryland, organizada por la Liga de Mujeres Votantes de los Estados Unidos. Al año siguiente, Luz Vera participó en la organización Primer Congreso Feminista Panamericano celebrado en México, D. F. y pronunció el discurso de clausura. A lo largo de su vida Luz Vera mantuvo su interés por promover la educación intelectual de las mujeres. La diferencia entre los sexos, y la condición subjetiva de las mujeres fueron temas de su interés, que abordó tangencialmente en sus trabajos de tesis de licenciatura ("La danza como arte, 1929) y de doctorado ("Filosofía del acto heroico, 1934) elaborados ambos desde la perspectiva filosófica del vitalismo.

No se casó ni procreó hijos.

AHUNAM AP, exp. 3133; AG, exp. 14997; AFFYL, exp. 102; AHSEP, Antiguo magisterio, c.5503, e *Ideas*, 15/7/45.

Wright [González] de Kleinhans, Laureana (n. Taxco, Guerrero, 1846, m. México, D. F., 1896)

Hija de padre norteamericano y madre mexicana, Wright González fue una destacada ensayista con un perfil intelectual en el que pensamiento ilustrado y el liberalismo doctrinario confluyen con un exaltado patriotismo.

En 1887 fundó *Violetas de Anáhuac. Periódico literario redactado por señoras*, publicación que dirigió hasta el momento de muerte en 1896. Sus ideas educativas y sobre la igualdad entre los sexos están contenidas en dos pequeños libros, *Educación errónea de la mujer y medios prácticos para corregirla* (1891) y *La emancipación de la mujer por medio del estudio* (1892). Escribió numerosos ensayos biográficos sobre figuras femeninas históricas y contemporáneas que fueron reunidas en *Mujeres notables mexicanas* (1910), voluminosa edición oficial de las Fiestas del Centenario de la Independencia. Incluida en la antología preparada por José María Vigil, *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX* (1893).

A la edad de veintitres años, contrajo matrimonio con Santiago Wright, alsaciano residente en México con quien procreó a una hija, Margarita Kleinhans González.

Archivos y bibliotecas

Archivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM:

Expedientes de profesores

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública:

Colección personal sobresaliente
Fondo antiguo magisterio

Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores "Genaro Estrada":

Expedientes personales

Archivo Histórico de la UNAM:

Fondo Escuela Nacional de Altos Estudios
Fondo Ezequiel A. Chávez
Fondo Escuela Galación Gómez
Archivo General
Archivo de Personal

Biblioteca de la Dirección de Estudios Históricos del INAH:

Correspondencia de José Vasconcelos a Elena Torres (1922-1925)

Biblioteca Nacional, México

New York City Public Library

Hemeroteca Nacional, México:

Fondo reservado

Special Collections, Milbank Memorial Library, Teachers College,
Columbia University:

Paul Monroe Papers
William Russell Papers

Publicaciones Periódicas

Announcement of Teachers College. Teachers College, Columbia University, 1920-1930

Boletín de la Unión Panamericana, 1923-1925

Boletín de la Universidad, 1917-1921

Boletín de la Universidad Nacional, 1922-1925

Bulletin of the International Federation of University Women, London, 1920-1932

Ideas. Revista de las Mujeres de América. Dir. Graciana Alvarez del Castillo de Chacón, 1944-1947

Mujer. Periodico independiente para la elevación intelectual y moral de la mujer, Dir. María Ríos Cárdenas, 1923-1926

Mujeres, Dir. Marcelina Galindo Arce, 1959-1975

La mujer. Revista quincenal. Organo del Consejo Feminista Mexicano, Dir. Julia Nava de Ruíz Sánchez; 15 de mayo de 1921-15 de marzo de 1922

La mujer mexicana. Revista mensual científico-literaria consagrada a la evolución progreso y perfeccionamiento de la mujer mexicana, Dir. Dolores Correa Zapata, enero-agosto 1904; Victoria Sandoval de Zarco, septiembre 1904-enero 1905; Laura Mendez de Cuenca, febrero-julio 1905 y Luz vda. de Herrera agosto 1905-diciembre 1906

Teachers College Record, Teachers College, Columbia University 1910-1920

La vida. Revista mensual ilustrada, Dir. Julia Nava de Ruíz Sánchez, febrero-septiembre de 1923

Libros

Acevedo, Marta, *El 10 de mayo,* México, SEP/Martín Casillas, 1982 (Memoria y olvido: imágenes de México VII).

Adams, *Los Estados Unidos de América,* México, Siglo XXI, 1980 (Historia Universal Siglo XXI, 30).

Agonito, Rosemary, *History of Ideas on Women, a Source Book,* New York, Perigee Books, 1977.

Agraz García de Alba, Gabriel, *Biobibliografía de don José María Vigil,* México, UNAM, 1981.

_____, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982.

Altamirano, Ignacio Manuel, *Obras completas. Escritos sobre educación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1989.

Alvarado, María de Lourdes (comp.), *El siglo XIX ante el feminismo. Una interpretación positivista*, México, CESU, 1991.

_____, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, CESU, 1994.

Alvarez, Concha, *Así pasó la vida*, México, Porrúa, 1962.

Arce Gurza, Francisco et al., *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.

Arenas Fuentes, María Esperanza et al., *Diez Estampas de mujeres mexicanas*, México, Documentación y Estudios de Mujeres, 1994.

Baldwin, James M., *Handbook of Psychology. Sense and Intellect*, New York, Holt & Company, 1889.

_____, *The Individual and Society or Psychology and Sociology*, Boston, Gorham Press, 1911.

Barranco, Manuel, *Mexico: Its Educational Problems Suggestions for their Solutions*, New York, Teachers College, Columbia University, 1915.

Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

_____, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, SEP/El Caballito, 1985 (Biblioteca pedagógica).

Bernal, Beatriz (coord.), *Memoria del IV Congreso de Historia del Derecho Mexicano (1986)*, 2 vols., México, 1988.

Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1977.

Boas, Franz, *The Mind of the Primitive Men*, New York, The MacMillan Company, 1911.

Burke, Peter, *History and social theory*, New York, Cornell University Press, Ithaca, 1992, p. 52.

_____, (ed.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1993 (Alianza universidad, 765).

Cano, Gabriela y Verena Radkau, *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Alura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)*, México, UAM-Iztapalapa, 1989 (Colección Correspondencia).

Cantú Corro, Pbro. José, (Pról. de María Enriqueta y Opinión del Lic. Nemesio García Naranjo), *La mujer mexicana a través de los siglos*, segunda edición, México, Botas, 1946.

Caso, Antonio, *Obras completas. Ensayos, doctrinas, discursos*, v. IV. México, UNAM, 1971.

Caso, Antonio, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y otros, (Pról. de Juan Hernández Luna), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, México, UNAM, 1962, (Nueva Biblioteca Mexicana, 5).

Carreto, Rosa, (ed. y pról. de Luis Mario Schneider), *Obras completas*, Puebla, Gobierno del estado, 1992 (Colección V Centenario).

Censo general de la República Mexicana por estados verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística a cargo del Dr. Antonio Peñafiel, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1900-1905.

Censo general de la República Mexicana verificado el 20 de octubre de 1895, México, Dirección General de Estadística, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897.

Código Civil del Distrito Federal y Territorio de la Baja California, reformado en virtud de la autorización concedida al Ejecutivo por decreto del 14 de diciembre de 1883, México, Imprenta Francisco Díaz de León, 1884.

Condición jurídica de la mujer en México, México, UNAM, 1975

Colón, Consuelo, (Pról. de Gregorio López y Fuentes), *Mujeres en México*, México, Imprenta Gallarda, 1944.

Condorcet, De Gouges, De Lambert y otros, *La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Edición de Alicia H. Puleo, Madrid, Anthropos-Editorial del hombre/Dirección General de la Mujer, 1993.

Cremin, Lawrence A., David A. Shannon y Mary Evelyn Townsend, *Teachers College, Columbia University, New York, Columbia University Press*, 1954.

Chávez, Ezequiel A., *Ensayo de psicología de la adolescencia* México, Jus, 1966 [Primera edición 1928].

_____, *Resumen sintético de los principios de moral de H. Spencer*, México-París, Librería de la Vda. Ch. de Bouret,

1905.

Delgado, Manuel, *Las palabras del otro hombre. Anticlericalismo y misoginia*, Barcelona, Muchnick, 1993.

Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria y la secundaria y la profesional en la república. Progresos realizados. Mejoras que deben introducirse*, México, Imprenta del gobierno, 1875.

Díaz y de Ovando, Clementina y Elisa García Barragán, *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*, México, UNAM, 1972.

Domenella, Ana Rosa y Nora Pasternac, *Las voces olvidadas. Antología crítica de narradoras mexicanas nacidas en el siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1991.

Dublán, Manuel y José María Lozano, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas desde la independencia de la república, vol. X*, México, Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez a cargo de M. Lara (hijo), 1878.

Duby, Georges, Michelle Perrot et al., *Historia de las mujeres en Occidente.*, 10 vols., Madrid, Taurus, 1993.

Ducoing, Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, 2 tomos, México, UNAM, 1990.

La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la independencia hasta nuestros días, prolg. J.M. Puig Casauranc. México, SEP, 1926.

El movimiento educativo en México. México, Dirección de Talleres Gráficos, 1922.

Fell, Claude, *Ecrits oubliés. Correspondance. José Vasconcelos-Alfonso Reyes*, México, IFAL, 1976, p. 47.

Fell, Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989 (Serie historia moderna y contemporánea, 21).

Franco, Jean, *Las conspiradoras. La representación de la mujer en México (Versión actualizada)*, México, El Colegio de México-FCE, 1994 (Colección Tierra Firme).

Gamio, Manuel, *Arqueología e indigenismo*, (Introd. y selec de Eduardo Matos Moctezuma), México, SEP, 1972, (SepSetentas 24).

_____, *Forjando patria* (Pról. de Justino Fernández), México, Porrúa, 1960 (Sepan cuantos, 368).

García, Genaro, *Crónica oficial de las Fiestas del Primer Centenario de la Independencia de México*, México, Talleres del Museo Nacional, 1911.

Garcíadiago Dantan, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México/CESU, 1996.

García Mora, Carlos y Lina Odena Guemes, *La antropología en México*, 12 vols, México, INAH, 1988.

García Morales, Alfonso, *El Ateneo de México (1906-1914). Orígenes de la cultura contemporánea*, Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla, 1992.

García Peña, Ana Lidia, *Problemas metodológicos de la historia de las mujeres: historiografía dedicada al siglo XIX mexicano*, México, UNAM-PUEG, 1994 (Serie Avances).

González, Patricia Elena y Eliana Ortega (eds.), *La sartén por el mango*, Río Piedras, Puerto Rico, Huracán, 1984.

González Gamio, Angeles, Manuel Gamio. *Una lucha sin final*. México, UNAM, 1987.

González González, Enrique, (coord.), *Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna*, México, CESU/FFyL/UNAM/Instituto Dr. José María Luis Mora, 1996.

González Navarro, Manuel, *El Porfiriato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, México, Hermes, 1957.

González Navarro, Moisés, *El porfiriato. Vida social*, en Daniel Cosío Villegas, *Historia moderna de México*, México, Hermes, 1957.

Gordon, Lynn D., *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven and London, Yale University Press, 1990.

Guerra, Francois-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, 2 tomos, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

Guinzburg, Carlo, *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Muchnik Editores, 1986.

Hale, Charles, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta, 1991.

Hastings, Montana L., *Clasificación y estudio estadístico de 3, 719 alumnos la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la*

Ciudad de México por medio del examen beta y la prueba otis, México, Secretaría de Educación Pública, 1929.

Henríquez Ureña, Pedro, *Universidad y educación*, México, UNAM-Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 40).

-----, *Estudios mexicanos*, México, SEP-FCE, 1984 (Lecturas mexicanas, 65).

-----, *Universidad y educación*, México, UNAM/Dirección General de Difusión Cultural, 1984 (Textos de humanidades, 50).

Hernández Luna, Juan, *Ezequiel A. Chávez, impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981 (Colección opúsculos/Serie investigación).

-----, *La Universidad de Justo Sierra*, México, Secretaría de Educación Pública, 1948, (Colección de documentos universitarios de la Secretaría de Educación Pública).

Herrera, Hayden, *Frida. Una biografía de Frida Kahlo*, México, Diana, 1985.

Hoffman, Anita, Juan Luis Cifuentes y Jorge Llorente, *Historia del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias*, UNAM. En la conmemoración del cincuentenario de su fundación (1939-1989), México, Prensas de Ciencias-UNAM, 1993.

Ibarra de Anda, Fortino, *El periodismo en México. Las mexicanas en el periodismo* (Con un nuevo capítulo por Concha de Villarreal), segunda edición, tomo dos, México, Juventud, 1937.

Jiménez Alarcón, Concepción, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, 1987, (Foro 2000).

Jiménez Rueda, Julio, *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía y Letras, (Ediciones del IV Centenario de la Universidad Nacional), 1955.

Kandal, Terry, *The Woman Question in Classical Sociological Theory*, Florida International University Press, 1988.

Keen, Benjamin, *La imagen azteca*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

Krauze, Enrique, *Caudillos culturales de la revolución mexicana*, México, SEP-Siglo XXI, 1985.

Lamas, Marta (comp.), *La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1996.

Lau, Ana y Carmen Ramos Escandón (comps.), *Mujeres y revolución (1900-1917)*, México, INEHRM, 1993.

Lemoine, Ernesto, *Ciento diez años de la Escuela Nacional Preparatoria. Efemérides*. México, Escuela Nacional Preparatoria.

Luna, Lorenzo, et al., *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, UNAM, 1989.

Lyons, Charles R., Hedda Gabler. *Gender, Role and World*, Boston, Twayne Publishers, 1991.

Macías, Anna, *Against all Odds. The Feminist Movement in Mexico to 1940*, Westport, Connecticut, Greenwood Press, 1982.

Mantecón Navasal, José Ignacio, Irma Contreras García e Ignacio Osorio Romero, *Biobibliografía general de don Justo Sierra*, México, UNAM, 1969.

Maria y Campos, Alfonso de, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929)*, México, UNAM, 1975.

Marsike, Renate, "La autonomía de la UNAM", VII Congreso Internacional de Historia de la Educación Superior. *Educación superior y sociedad. Perspectivas históricas*, Salamanca, Universidad de Salamanca-Departamento de Historia de la Educación, 1985, vol 1, pp. 452-463.

Matute, Alvaro (introd. y selec.), *José Vasconcelos y la Universidad*, México, UNAM, 1983.

_____, *La Revolución Mexicana: actores, escenarios y acciones, vida cultural y política, 1901-1929*, México, INNEHRM, 1993.

Memoria del primer encuentro sobre historia de la Universidad, México, CESU-UNAM, 1984.

Menegus, Margarita y Enrique González González, (coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, México, UNAM/CESU, 1995.

Mill, John Stuart y Harriet Taylor Mill, *La igualdad de los sexos*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1984 (Colección Universitaria de Bolsillo, Punto Omega, 156).

Mistral, Gabriela, *Lecturas para mujeres*, México, Porrúa, 1967 (Colección Sepan cuantos, 68).

Molina Enríquez, Andrés, *Los grandes problemas nacionales*, México, Era, 1978 (Colección Problemas de México).

La mujer y el movimiento obrero mexicano en el siglo XIX. Antología de la prensa, México, Centro de Estudios del Movimiento Obrero, 1975.

Nash, Mary, *Presencia y protagonismo. Aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona, Ediciones El Serbal, 1984.

Nevins, Allan and Henry S. Commanger, *A Pocket History of the United States*, Seventh edition, New York, Pocket Books, 1981.

Novo, Salvador, *La vida en México en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas* (Compilación y nota preliminar de José Emilio Pacheco), México, INAH-Conaculta, 1994 (Memorias mexicanas).

Odena Güemes, Lina y Carlos García Mora (coords.), *La antropología en México. Los protagonistas*, México, INAH, 1988.

Ortega, Andrés, *Cantos patrióticos y composiciones varias*, México, s.e., 1907.

Osorio Bolio de Saldívar, Elisa, *Educadoras del jardín de niños mexicano*, México, edición de la autora, 1980.

Palau y Dulcet, Antonio, *Manual del librero hispano-americano. Bibliografía general española e hispano-americana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos*, 2a. edición ampliada y corregida, Barcelona, Librería Palau, 1954.

Palavicini, Félix F., *Problemas de educación*, Valencia, Sempere y Cía., 1910.

Pani, Alberto J., *Una encuesta sobre educación popular*, México, Poder Ejecutivo Federal, 1918.

Parcero, María de la Luz, *Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*, México, INAH, 1992 (Colección científica).

Paxton, Nancy, *George Eliot and Herbert Spencer. Feminism, evolutionism and the reconstruction of gender*, Princeton University Press, 1991.

La pintura de la Revolución Mexicana (1921-1960), México, Fondo Editorial de la Plástica Mexicana, 1960.

Puig Casauranc, J. M. (Pról.), *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales, desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1926.

Quintanilla, Susana (coord.), *Teoría, campo e historia de la educación*, México, Consejo Mexicano de investigación educativa, 1995.

Radkau, Verena, "Por la debilidad de nuestro ser", *Mujeres del pueblo en la paz porfiriana*, México, CIESAS, 1989, (Cuadernos de la Casa Chata, 168), pp. 16-17.

Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, 1981 (SEP/80, 6).

Ramos Escandón, Carmen (comp.), *Género e historia: la historiografía sobre la mujer*, México, Instituto Mora/UAM, 1992.

_____ (comp.), *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, UAM, 1991.

_____ et al., *Presencia y transparencia. La mujer en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1987.

Ramos, Carmen del Río (ed.), *Una docena de cuentos dedicados a las madres y a los niños mexicanos*. México, Cultura, 1923.

_____ *Esperanza. Libro de lectura para el primer año elemental* México, Herrero, 1923.

_____ *Luz. Libro de lectura para segundo año elemental* México, Herrero, 1922.

_____ *Ventura. Libro de lectura de tercer año elemental* México, Herrero, 1922.

_____ *Victoria. Libro de lectura para niñas de cuarto año elemental* México, Herrero, 1921.

Reyes, Alfonso y Pedro Henríquez Ureña, *Correspondencia. 1907-1914* (Edición de José Luis Martínez), México, Fondo de Cultura Económica, 1986 (Biblioteca Americana).

Robles, Martha, *La sombra fugitiva. Escritoras en la cultura nacional*, 2 vols. México, UNAM, 1985.

Rodríguez, Lendian y Juan M. Dihigo, *La Universidad Nacional de México y su organización. Informe a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, La Habana, s.e., 1910.

Roggiano, Alfredo A. *Pedro Henríquez Ureña en México*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, 1989 (Colección Cátedras).

Rosenberg, Rosalind, *Beyond Separate Spheres. Intellectual Roots of Modern Feminism*, Yale University Press, 1982.

Ruiz Gaytán, Beatriz, *Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, Junta Mexicana de Investigaciones Históricas, 1954.

Rutsch, Mechthild, *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, México, UIA/Plaza y Valdés/INI, 1996.

Ryan, Alan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York, Norton & Co., 1995.

Sáenz, Moisés, *Reseña de la educación pública en México en 1927*, México, Secretaría de Educación Pública, 1928.

Scalon, Gerarldine M., *La polémica feminista en la España contemporánea 1868-1974*, Madrid, Akal, 1986.

Scott, Joan Wallach, *Gender and the Politics of History*, Columbia University Press, 1988 (Gender and Culture).

Seminar on Feminism and Culture in Latin America, *Women, culture and politics in Latin America*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1990.

Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura*, México, Ediciones Del Ermitaño-El Colegio de México, 1988.

Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM, 1994.

Sierra, Justo (ed.), *México, su evolución social*, 3 vols., México, Ballescá y Cía, 1901.

_____, *Obras completas. Discursos*. Tomo V, México, UNAM, 1984 (Nueva Biblioteca Mexicana, 53).

_____, *Obras completas. La educación nacional*, Tomo VIII, México, UNAM, 1984 (Nueva Biblioteca Mexicana, 56).

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coord.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP, 1981 (Ediciones conmemorativas de la creación de la Secretaría de Educación Pública).

Spencer, Herbert, *La especie humana. La creación y la evolución*, Madrid, Imprenta Colegiata, 1885.

Steedman, Carolyn, *Childhood, culture and class in Britain*, Margaret McMillan London, Virago, 1990.

Stone, Lawrence, *El pasado y el presente*, México, FCE, 1981

Thomson, Robert, *The Pelican History of Psychology*, Harmondsworth, Pelican Books, 1968.

Torri, Julio, *Epistolarios*, México, UNAM, 1995 (Nueva Biblioteca Mexicana, 108).

Tulloch, Gail, *Mill and sexual equality*, London, Harvester Wheatsheaf/Simon & Schuster Int. Group, 1989.

Tuñón Pablos, Julia, *Mujeres en México. Una historia olvidada*, México, Planeta, 1987.

Universidad Nacional, *El movimiento educativo en México*, México. Dirección de Talleres Gráficos, 1922.

La Universidad Nacional de México en 1910, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910 [Edición facsimilar, México, UNAM-CESU, 1990], pp. 109-135.

Universidad y educación, México, UNAM, 1984 (Textos de Humanidades 50).

Vargas Saavedra, Luis, *Tan de usted. Epistolario de Gabriela Mistral con Alfonso Reyes*, Santiago de Chile, -Universidad Católica de Chile, 1991.

Vasconcelos, José, *José Vasconcelos y la Universidad*, (Introd. Alvaro Matute), México, UNAM-Dirección General de Difusión Cultural, 1983 (Textos de humanidades, 1983).

_____, *Textos sobre educación*, México, SEP, 1981 (Sep/80, 8).

Vázquez, Josefina Zoraida (Introd. y selec.), *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992 (Lecturas de Historia Mexicana).

Vigil, José María, *Poetisas mexicanas. Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX* (Estudio preliminar de Ana Elena Díaz Alejo y Ernesto Prado Velázquez), México, UNAM, 1977 (Nueva Biblioteca Mexicana, 43).

Vinicus, Martha, *Independent Women. Work and Community for Single Women 1850-1920*, London, Virago, 1985 (Virago History).

Woolf, Virginia, *Women and Writing* (Introduction by Michele Barrett) London, The Women's Press, 1979.

Wright de Kleinhans, Laureana, *Mujeres notables mexicanas*, México, Tipografía económica, 1910.

Zapata, Rosaura, *La educación preescolar en México*, México, s.e., 1951.

Folletos

Asociación Ezequiel A. Chávez, *Breves notas acerca de la vida de Ezequiel A. Chávez (1868-1946)*, México, 1967, 78 p.

Asociación de Universitarias Mexicanas, México, 1950, s.p.i.

Baranda, Joaquín, Discurso pronunciado por Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes al inaugurarse la Escuela Normal de Profesores de enseñanza primaria de la Ciudad de México, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1877.

Batho, Edith, A Lamp of Friendship, A Short History of the International Federation of University Women, London, International Federation of University Women, 1968.

Carranza and Public Instruction in Mexico. Sixty Mexican Teachers are Commissioned to Study in Boston, New York City, 1915.

Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México al 5o. Congreso Panamericano del Niño en La Habana, Cuba, México, SEP, 1922.

Chávez, Ezequiel, A., Lo que es la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional en el sistema educativo de la República y por qué es en él insustituible, México, SEP-Imprenta de la Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos, 1922.

Chávez, Ezequiel, A., Tres conferencias. La vida y la obra de tres profesores ilustres de la Universidad Nacional de México, México, UNAM, 1937.

Datos biográficos y bibliográficos del Doctor Ezequiel A. Chávez. Homenaje de la Universidad y de las sociedades científicas y culturales con motivo de su quincuagésimo aniversario de magisterio, México, Imprenta Universitaria, 1941.

Dictamen que acerca de los cursos que deban establecerse en la ENAE con carácter de necesarios y de los que deban instituirse con el carácter de útiles, presenta la comisión nombrada al efecto por el H. Consejo Universitario 12 de octubre 1911, México, 1912.

Guzmán, Eulalia, La escuela nueva o de la acción, México, 1923.

González de la Garza, Mauricio et al., Homenaje a Paula Gómez Alonso, México, Edición de Homenaje por Familiares, 1972.

Ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios (Expedida el 7 de abril de 1910), México, 1910.

Nava de Ruisánchez, Julia, Informe que rinde la Secretaria de la Delegación Feminista al Congreso de Baltimore ante el Centro Feminista Mexicano [1922].

Pinto Mazal, Jorge, El consejo universitario, México, UNAM, 1973 (Deslinde 39).

Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres, México, Talleres Linotipográficos "El Modelo", 1923.

Puig Casauranc, J. M., Speeches Delivered at the Opening of the University Courses 1925-1926, México, SEP, 1926.

Rivera, Agustín, Pensamientos filosóficos sobre la educación de la mujer en México escogidos de muchos autores célebres y muchos del autor, Mazatlán, Edición de "El Correo de la Tarde"/Tipografía y Casa editorial de Valadés y Cía., 1908.

Teachers College, University of Columbia, Announcement of Teachers College. School of Education. School of Practical Arts (1925-1926).

Universidad Nacional de México, Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios aprobadas provisionalmente el 17 de enero de 1916 por la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes y Plan General que se deriva de las mencionadas disposiciones, México, 1918.

Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, Curso de Antropología general del profesor Franz Boas, México, 1911 (Segunda conferencia).

Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, Curso de Antropología general del profesor Franz Boas, México, 1911 (Cuarta conferencia).

Universidad Nacional de México, Escuela de Altos Estudios, Curso de Antropología general del profesor Franz Boas, México, 1911 (Quinta y sexta conferencias) México, 1911.

Universidad Nacional Autónoma de México, Datos biográficos y bibliográficos del Dr. Ezequiel A. Chávez (Homenaje de la Universidad y de las Sociedades Científicas y Culturales con motivo de su quincuagésimo aniversario de magisterio), México, Imprenta Universitaria, 1941.

Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios, Personal directivo. Instituciones que con la Facultad Coadyuvan. Programa general. Horario. Ley constitutiva de la Facultad. Plan de Estudios e investigaciones. Doctorado en Derecho y en Ciencias Sociales. Estudios de Metodologías Especiales y de directores e inspectores, México, Cultura, 1923.

Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios, Horarios de los cursos de invierno organizados por la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional como parte de los que van a tener verificativo durante el mes de diciembre de 1922 y el mes de diciembre de 1923, por acuerdo de las secretarías de Educación Pública y de Agricultura y Fomento, México, Cultura, 1922.

Universidad Nacional de México, Facultad de Altos Estudios Horarios de los cursos de invierno organizados por la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional durante la segunda quincena del mes de diciembre de 1923 y el mes de diciembre de 1924, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1923-1924.

Universidad Nacional de México, Pruebas de aptitud y desarrollo mental (Adaptadas por el profesor de la FAE David Pablo Boder en colaboración con alumnos de su clase y miembros del Departamento Psicotécnico del gobierno del D.F. para su experimentación en México. La alfa. Forma. Instrucciones para su aplicación y clave), México, 1924.

Universidad Nacional de México, Código Universitario, México, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, 1922.

Vigil, José María, *La mujer mexicana* (Estudio escrito y dedicado a la distinguidísima señora doña Carmen Romero Rubio de Díaz), México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1893.

Tesis inéditas

Anaya Solórzano, Soledad, *Algunos aspectos destacados en la literatura castellana, características, obras, y autores representativos*, tesis de maestría en letras, Facultad de Filosofía y Letras, 1929.

Barranco, Manuel, *Elementary Education. Changing Conceptions of Manual Training* Masters of Arts, Faculty of Philosophy, Columbia University, New York, 1912.

Bustamante Méndez, Guadalupe Belém, *Las memorias de Clementina Batalla de Bassols (1894-1987). Pensamientos tomados de aquí y de allá y recuerdos de mi vida*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996.

Cano Ortega, Ruth Gabriela, *La huelga magisterial de 1919. Del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1984.

Castellanos, Rosario, *Sobre cultura femenina*, tesis de maestría en filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1950.

Cortés Ramírez, Noemí, *Elena Torres Cuellar: revolucionaria, feminista y educadora mexicana (1893-1970). Una aproximación biográfica*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1993.

Díaz Gómez, Martha Victoria, *El nacimiento de una profesión. La odontología en el siglo XIX en México*, México, tesis de

licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1990.

Garcíadiego Dantan, Javier, *The Universidad Nacional and the Mexican Revolution 1910-1929*, Universidad de Chicago, tesis de doctorado, 1988.

Gómez Alonso, Paula, *La cultura femenina*, tesis de maestría en filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1933.

Gómez Girón, María de Lourdes, *La fundación de la Escuela Normal de México y la profesionalización de la enseñanza*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1988.

Infante Vargas, Lucrecia, *Las mujeres y el amor en Violetas del Anáhuac (1887-1889)*, México, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1995.

Meléndez Meléndez, Libertad, *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados, 1910-1994*, México, tesis de doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1996.

Vera, Luz, *La danza como arte*, tesis de licenciatura en filosofía, 1929.

_____, *Psicología del acto heroico*, tesis de doctorado en filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, 1933.

Artículos

Alvarado, María de Lourdes "Matilde de P. Montoya, pionera de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Medicina", mecanuscrito, s.f., 21 pp.

Bock, Gisela, "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional", en *Historia social*, núm. 9, invierno de 1991, pp. 55-77.

Burke, Michel, "The University of Mexico and the Revolution", *The Americas*, 34, oct. 1977.

Cano, Gabriela, "Del archivo: Rosario Castellanos", *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, num. 4, diciembre de 1987, pp. 40-43.

_____, "Más de un siglo de feminismo en México", en *Debate feminista*, num. 14, septiembre de 1996, en prensa.

_____, "México: 1923 El Primer Congreso Feminista Panamericano", *Debate Feminista*, marzo 1990.

_____, "Rosario Castellanos: entre preguntas estúpidas y virtudes locas", *Debate feminista*, año 3, vol. 6, septiembre de 1992, pp. 253-259.

Chávez, Ezequiel, "Apuntes de la condición de la mujer", en *Anuario y Revista de Legislación y Jurisprudencia*, México, 1891 pp. 387-394.

Frage, Arlette, "La historia de las mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía" en *Historia social*, núm. 9, invierno de 1991, pp. 79-101.

Gallegos Bañuelos, Xóchitl, "Las visitas de James Mark Baldwin y de Pierre Janet a la Universidad Nacional de México", en *Acta Psicológica Mexicana. Revista de la Facultad de Psicología*, México, UNAM, II: 1, 2, 3 y 4, julio de 1982-1983, pp. 73-81.

García, Genaro, "La condición jurídica de la mujer, según Herbert Spencer", en *Revista de legislación y jurisprudencia*, México, 1894, pp. 66-77.

Garcíadiego Dantan, Javier, "Una efeméride falsa. La supuesta fundación de la Universidad Nacional en 1910", *Revista de la Universidad de México*, núm. 483, 1991, pp. 41-49.

Innes, John, "The Universidad Popular Mexicana", *The Americas*, vol. XXX, núm. 1, July 1973.

Jurado Cárdenas, Samuel, "Enrique O. Aragón. Pionero de la psicología mexicana", en *Acta Psicológica. Revista de la Facultad de Psicología*, UNAM, II: 1, 2, 3 y 4, julio-julio 1982-1983, pp. 83-88.

Kandel, Leslie I., "The International Institute of Teachers College", *Teachers College Record*, vol. XXIV, núm. 4, septiembre 1923, pp. 306-373.

Krauze, Enrique, "Antonio Caso: el filósofo como héroe", *Revista de la Universidad de México*, septiembre 1983, núm. 29, pp. 2-10.

Lavrín, Asunción, "The ideology of feminism in the Southern Cone, 1900-1940", mecanuscrito, Washington, Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1985, 42 p.

Lazarín Miranda, Federico, "Los boletines de instrucción pública (1903-1913): Una fuente para la historia de la educación en México", *Signos. Anuario de humanidades*, IV-II, 1992, pp. 133-147.

Lombroso, César, "El feminismo desde el punto de vista sociológico", en *Revista de Legislación y Jurisprudencia*, julio-diciembre de 1896, pp. 385-400.

MacGregor, Josefina, "La Universidad Nacional: ¿Porfirista o revolucionaria?", *Eslabones*, julio-diciembre 1992, pp. 29-40.

Marabak, Magda, "Tres mujeres del México actual. Eulalia Guzmán, Luz Vera", en *Ideas. Revista de las mujeres de México*, I:10, pp. 10-17, y I:12, 15 de julio de 1945, pp. 11-17.

Meade, Grace, "Balbino Dávalos", en *Latinoamerica. Anuario del Centro coordinador y difusor de estudios latinoamericanos*, pp. 125-145.

Monsiváis, Carlos, "La aparición del subsuelo. Sobre la cultura en la Revolución Mexicana", *Historias*, 8-9, Enero-junio, 1985 pp. 159-177.

Monroe, Paul, "International goodwill", *Teachers College Record*, vol. XXVI, núm. 4, marzo 1925.

Moreno Toscano, Alejandra, "La crisis de 1915. Del porvenir de los recuerdos", *Nexos*, 86, febrero 1985.

Offen, Karen, "Definir el feminismo: un análisis histórico comparativo", *Historia social*, núm. 9, invierno 1991, pp. 103-137.

O'Gorman, Edmundo, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de 1910", *Filosofía y Letras*, t. 17, núm. 34, abril-junio 1949.

Ruiz Castañeda, María del Carmen "Revistas femeninas. Siglo XIX", mecanuscrito, 25 p.

Ruiz Gaytán, Beatriz, "La Facultad de Filosofía y Letras y sus postulados", *Historia mexicana*, tomo 19, núm. 4, abril-junio de 1970, pp. 574-584.

_____, "Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios", *Historia mexicana*, vol. 16, núm. 64, abril-junio de 1967.

Vázquez Gómez, Esperanza, "La Asociación de Universitarias Mexicanas. Historia y finalidades", en *Mujeres*, núm. 71, 10 de octubre de 1971.

Vera, Luz, "El feminismo en el México independiente" *Filosofía y Letras*, XXX: num. 60-61-62, 1956, pp. 45-58.

Ziga Espinosa, Francisco, "Bibliografía pedagógica. Libros de texto para enseñanza primaria: 1850-1970. I. Libros de lectura", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, 1975, pp. 111-225.

_____, "Bibliografía pedagógica. Libros de civismo, derecho constitucional, economía y moral", *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas*, 1987, pp. 114-192.