



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

Camila Henríquez Ureña:
un itinerario de sus ideas pedagógicas

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Abril Atenea Reyes Sandoval

Asesor:

Dr. Polux Alfredo García Cerda



Ciudad Universitaria, CDMX, 2023



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 esta 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.

Trabajo elaborado gracias al estímulo del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) PE400922 “Producción de material didáctico sobre educación no formal para la formación e intervención pedagógicas”, financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



Camila Henríquez Ureña hacia 1971.

Colección Digital del Archivo General de la Nación, República Dominicana

“Queremos descubrir y sacar a la luz la labor silenciosa de nuestras madres y abuelas, reales e históricas, que desde tiempos inmemoriales se ha venido elaborando y que había sido ignorada. Es trabajo nuestro, de las contemporáneas, tomar sobre sí la amorosa tarea de descubrir, fomentar y enriquecer esa cultura femenina milenaria”.

Graciela Hierro en *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (2007).

Agradecimientos

En las siguientes líneas, me gustaría reconocer a quienes colaboraron de manera especial en los procesos de imaginación y confección de este trabajo.

Agradezco a Olivia Sandoval y Fernando Reyes, por haber formado un hogar en donde crecí llena de cuidados y amor. Gracias por haber encauzado mis intereses, ¡este logro lo comparto con ustedes! Agradezco a Pável Reyes, el hermano más divertido, ingenioso, sensible e inteligente, con quien cada día aprendo el compromiso enorme que conlleva ser una hermana mayor.

A mi tía Azucena Sandoval, por procurarme y apapacharme tanto, además de permitirme ser su copiloto desde hace muchos años. A mi familia materna y paterna, por el cariño y las atenciones desbordadas hacia Pável y hacia mí desde que fuimos pequeños. A mi perrita Nala, por los paseos vespertinos y la compañía sosegada de las noches en vela.

A Polux García, profesor, asesor y amigo. Ha sido un placer compartir a tu lado la pasión por Clío en las aulas y otros espacios académicos. Gracias por acompañar esta tesis desde la escucha paciente, atenta, comprensiva y propositiva. Sobre todo, gracias por confiar en mí.

A las increíbles sinodales que leyeron a profundidad este *papelillo*: Itzel Casillas, Margarita Sánchez, Claudia Gómez y Tania Nieto. Sus observaciones me ayudaron a matizar algunas ideas y profundizar en otras para mejorar el trabajo en general. Es un honor aprender de ustedes la actitud comprometida hacia la enseñanza y la investigación.

A las amigas y los amigos que traen alegría a mi corazón y que fueron interlocutores muy importantes para fraguar estas páginas: Iván García, Giselle Lazos, Ana Olivares, Adriana Peynado, Eduardo Hernández, Josua Bocanegra, Alexa Aguirre, Monserrat Ramírez, Sari Estrada, Norma Betanzos... En nuestras charlas de pasillo, videollamadas e

interminables mensajes de voz, pude sembrar preguntas, atar cabos sueltos, rectificar lo escrito y revalorar las ideas desechadas. Gracias por *estar* y por el desafío intelectual, pues así fue como la tesis y yo nos transformamos poco a poco hasta llegar a ser lo que somos. Gracias por las palabras y abrazos que me reconfortaron cuando sentía que no lo iba a lograr.

A Diana Saldívar, por ser una luz en el camino. Sin nuestras conversaciones, habría afrontado este proceso de una manera muy distinta.

A Fernando Jiménez, querido maestro singular: fue dichoso aprender de ti y a tu lado el oficio de la docencia. En nuestras clases cultivé el amor a la palabra y la expresión; ahora lo estoy cosechando. Gracias a las, los, les estudiantes del curso de Sociología y Educación: ¡qué fortuna, haber sorteado juntas (os, es) los mares de la pedagogía en la Nave de las Ilusiones!

Al profesorado que marcó hondamente mi formación universitaria: Glenda Cabrera, en tus clases di rienda suelta a mi amor por los museos y vi crecer una pasión por la historia, que estaba por ahí guardada en un rinconcito de mi corazón. Marcela Gómez, Ashanty Herrerías, Claudia Pontón y Clara Carpy, sus clases de teoría e investigación pedagógica fueron las más desafiantes, pero también me llevaron a pensar la pedagogía con claridad y rigor. Zaida Celis, Patricia Piñones, Marlene Romo, Itzá Eudave, Beatriz Cadena y Sandra Escutia, de ustedes me llevo la invitación permanente a cuestionar mis certezas sin abandonar las utopías, a mirar el mundo críticamente e incidir en él con empatía y ternura.

A las y los colegas del Proyecto de Investigación “Textos clásicos sobre educación y pedagogía”. Gran parte de los intereses que me llevaron a esta investigación nació en ese espacio de intercambio y aprendizaje colectivo.

Al personal de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas y el archivo histórico del Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica, que me brindó un trato cordial en todo momento y me ayudó a localizar parte de las fuentes empleadas. A Rafael Mondragón y Claudia Altaira, por proporcionarme documentos muy valiosos para la escritura del segundo capítulo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

Índice

Índice	6
Índice de siglas y acrónimos.....	8
Preámbulo.....	10
Capítulo 1. Posicionamientos teóricos, históricos y metodológicos	15
1.1 La historia de la pedagogía como historia de las ideas.....	15
1.1.1 Una distinción conceptual	15
1.1.2 Latinoamérica y la historia de las ideas	18
1.1.3 El estudio de las ideas latinoamericanas	23
1.2 Las ideas pedagógicas latinoamericanas: de ausencias y un monólogo masculino....	27
1.2.1 La noción de texto clásico.....	27
1.2.2 Los clásicos pedagógicos latinoamericanos	29
1.2.3 El monólogo masculino en la historiografía de las ideas pedagógicas	33
1.3 Directrices metodológicas.....	37
1.3.1 Camila Henríquez Ureña frente a la historiografía	37
1.3.2 Construcción e interpretación de las fuentes.....	43
Capítulo 2. Esbozo biográfico de Camila Henríquez Ureña (1894-1973)	45
2.1 Raíces familiares y primeros estudios.....	45
2.1.1 Los Henríquez Ureña en República Dominicana	45
2.1.2 La llegada definitiva a Cuba.....	48
2.2 Formación universitaria (1911-1923)	50
2.2.1 Contexto socioeducativo cubano entre siglos	50
2.2.2 Los estudios universitarios en La Habana y Minneapolis.....	52
2.3 Docencia y activismo feminista en Cuba (1924-1941).....	57

2.3.1 Un inicio turbulento en la docencia.....	57
2.3.2 Participación en el Lyceum y Lawn Tennis Club de La Habana	60
2.3.3 Actividades al margen del Lyceum	65
2.3.4 Viaje a Sudamérica.....	70
2.4 Docencia en Estados Unidos y estancias en México y España (1942-1959).....	72
2.4.1 Profesora del Vassar College y otras universidades norteamericanas	72
2.4.2 Panamericanismo, educación y feminismo	75
2.4.3 Editora de clásicos americanos en el Fondo de Cultura Económica (FCE)	77
2.5 Regreso a Cuba y últimos años de vida (1960-1973)	79
Capítulo 3. Itinerario de las ideas pedagógicas	84
3.1 Primera parada: idea de pedagogía	85
3.1.1 La tradición dominicana.....	86
3.1.2 La tradición cubana	92
3.2 Segunda parada: cultura femenina	97
3.2.1 Un movimiento cultural de conjunto.....	97
3.2.2 La vía historiográfica	109
3.3 Tercera parada: formación de lectores	113
3.3.1 Leer: una actividad del espíritu humano	114
3.3.2 El lector inteligente: un ideal formativo.....	115
3.3.3 Guías y espacios para la formación de lectores.....	123
Comentarios finales	134
Fuentes consultadas	141
1. Archivos.....	141
2. Documentos de la época	141
3. Bibliohemerografía	143
ANEXOS	156
Anexo 1. Cronología biográfica de Camila Henríquez Ureña.....	157
Anexo 2. La edición de los textos pedagógicos de Camila Henríquez Ureña, 1929-2021	175

Índice de siglas y acrónimos

ACFC	Asociación Cultural Femenina de Cuba
AHCOLMEX	Archivo Histórico del Colegio de México
AHFCE	Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica
AUM	Asociación de Universitarias Mexicanas
ENF	Educación No Formal
ENMO	Escuela Normal para Maestros de Oriente
FCE	Fondo de Cultura Económica
FEU	Federación de Estudiantes Universitarios
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras
FMU	Federación de Mujeres Universitarias
GFWC	General Federation of Women's Clubs
ICL	Instituto Cubano del Libro
IFUW	Federación Internacional de Mujeres Universitarias
IHCC	Institución Hispanocubana de Cultura
ISE	Instituto de Superación Educacional
MINED	Ministerio de Educación
OEА	Organización de los Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAWA	Panamerican Women's Association

SEP	Secretaría de Educación Pública
UAM	Unión de Mujeres Argentinas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPAK	Universidad Popular Alejandro Korn

Preámbulo

Mi primer acercamiento hacia la obra de Camila Henríquez Ureña fue en una clase sobre mujeres intelectuales de la primera mitad del siglo XX, coordinada por la Dra. Claudia Gómez Cañoles en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. La lectura de dos ensayos —“Feminismo” y “La mujer intelectual y el problema sexual”— fueron el pretexto para entablar un diálogo rico entre esa pensadora dominico-cubana y otras intelectuales latinoamericanas, como la argentina Elvira López y la chilena Gabriela Mistral.

Recuerdo que terminé muy entusiasmada con el tema, pues me di cuenta de que Camila también podía ser leída en clave pedagógica. ¡Menuda sorpresa la que me llevé cuando descubrí que ella había sido pedagoga! Además de esa clase, otras materias de mi Colegio, como el Seminario de Educación en América Latina y el de Textos Clásicos sobre Educación y Pedagogía, me dieron los elementos para perfilar esta investigación.

Poco a poco hice otros descubrimientos igual de fascinantes: la tesis de Camila para obtener su doctorado en Pedagogía en la Universidad de La Habana hace casi cien años, en 1927, partió de inquietudes en las que me vi reflejada como si mirara un espejo. Su objeto de estudio fueron las ideas pedagógicas del maestro puertorriqueño Eugenio María de Hostos, impulsor de las escuelas normales y la educación de la mujer en países como Chile y República Dominicana durante el último tercio del siglo XIX. Vale la pena recuperar las palabras de la joven Camila para saber cómo se posicionó ante el problema que motivó su tesis:

[...] el nombre de Hostos, prez de la América pensadora, aunque se conserva con amor en la conciencia de los hombres y de los pueblos que educó, *nunca ha sido muy popular* en el resto del Nuevo Mundo. La modestia excesiva que caracterizó al sabio antillano puede explicar, junto con la *falta de divulgación* de sus obras[,] esta lamentable *indiferencia*. Algunos escritores de nuestra América, como Antonio Caso, Rufino Blanco Fombona y Pedro Henríquez Ureña, han publicado juicios sobre sus ideas morales y sociológicas y acerca de su labor crítica y literaria. *Sobre su pedagogía nada se ha escrito aún*.¹

Es decir, Camila identificó que, a pesar de la encomiable trayectoria de Hostos para atender los problemas educativos de su tiempo, había un descuido historiográfico de sus ideas pedagógicas. Ante este escollo, se propuso valorar e insertar a Hostos en una tradición de educadores a nivel continental, entre los que también colocó al venezolano Andrés Bello, al argentino Domingo Faustino Sarmiento, al mexicano Gabino Barreda; y a los cubanos José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero, y José Martí.

Pese a la distancia temporal que mediaba entre ambas, identifiqué que la motivación de mi tesis se reflejaba en la suya: frente a un problema historiográfico como los escasos estudios de las ideas pedagógicas, se volvía necesario acercarse a las fuentes para realizar un análisis sistemático de ellas, teniendo en cuenta, como lo hizo Camila, que las ideas no son producto de un genio creador individual, sino que cumplen una función social en el marco de situaciones problemáticas de un contexto histórico dado.

La falta de estudios sobre Camila Henríquez Ureña en el ámbito pedagógico parece tener dos explicaciones. La primera, siguiendo a María Esther Aguirre Lora, se debe a la ausencia de tradición en el estudio de los clásicos en los espacios de formación pedagógica en México y América Latina, lo cual tiene que ver con el poco valor dado a la dimensión histórica de los estudios educativos, al igual que con la poca disponibilidad de fuentes para estudiar directamente a las y los autores, debido, en buena medida, a la falta de edición, traducción, circulación y/o conservación de sus obras.²

Pero también juegan un papel muy importante las propias comunidades académicas que se acercan a sus objetos de estudio, en este caso, la historia de la educación y de las ideas pedagógicas, a partir de diversas inquietudes, preguntas, necesidades, críticas o

¹ Camila Henríquez Ureña, *Las ideas pedagógicas de Hostos*. Santo Domingo, Revista de Educación / Talleres de La Nación, 1932, pp. 6-7. Las cursivas son mías.

² María Esther Aguirre Lora, “Juan Amós Comenio en una nueva clave educativa”, en *Calidoscopios comenianos*, vol. I. México, CESU / UNAM / Plaza y Valdés, 1997, p. 27.

provocaciones³ que nacen desde el presente. A la luz de campos de conocimiento como la pedagogía, la revisión crítica del pasado y las tradiciones de pensamiento se vuelve necesaria —como señala Horacio Cerutti— no “para resucitar muertos arqueológicos, deleite de especialistas, sino para examinar un pasado que no admite ser borrado sin grave menoscabo del diagnóstico y de la plenitud del presente”.⁴

Las palabras de Cerutti me conducen a la segunda explicación. En la actualidad, las teorías feministas y los estudios de género se han difundido ampliamente en los circuitos académicos, contribuyendo al desarrollo de marcos epistemológicos y metodológicos para estudiar críticamente las desigualdades causadas por la normalización cultural de la diferencia sexual. De este modo, es posible evidenciar que muchas educadoras y pedagogas latinoamericanas han sido relegadas a una posición marginal, o de plano omitidas del canon de autores clave para el campo pedagógico y educativo, desembocando en una masculinización de la teoría pedagógica y una ausencia de tradiciones matrilineales.

En el caso de Camila Henríquez Ureña, la escasa difusión de sus obras ha propiciado, en buena medida, que no sea leída; pero también influye el enorme peso que sus hermanos mayores, Max y Pedro Henríquez Ureña, ocuparon en el campo cultural latinoamericano, dando la impresión de que ella quedó a su sombra. Por lo tanto, la tarea pendiente es sospechar de esta exclusión y combatir la desmemoria que ha llevado a encubrir la participación de las mujeres en la historia del pasado educativo y pedagógico.

Este es el trasfondo que me llevó a proponer un itinerario que indicara una ruta posible para conocer la vida y las ideas pedagógicas de Camila Henríquez Ureña. Específicamente, busco analizar a profundidad parte de su obra para ofrecer un panorama de los temas y problemas que constituyeron el centro de sus reflexiones y valorar sus aportes a la historia de la educación latinoamericana. En ese sentido, destaco la importancia de su pensamiento en la construcción de una práctica pedagógica, para mostrar que ésta no se encuentra escindida de la reflexión teórica.

En el primer capítulo, coloco las piezas del andamiaje que sostiene teórica y metodológicamente a esta investigación y la posiciona dentro del ámbito de la historia de la

³ Cf. *ibid.*, p. 20.

⁴ Horacio Cerutti Guldberg, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*. 2ª ed. Introd. de Rafael Moreno Montes de Oca. México, UNAM / Miguel Ángel Porrúa, 1997, p. 90.

pedagogía, entendida como la historia de las ideas sobre la educación pensadas a partir de circunstancias y problemas latinoamericanos.

Para entender la delimitación de este objeto de estudio, me detengo en aspectos clave de la tradición de estudios sobre el pensamiento latinoamericano: un breve recorrido histórico por su constitución como campo de conocimiento, la problematización que conlleva definir América Latina y los rasgos que caracterizan a la historia de las ideas. Asimismo, echo mano de conceptos como el de tradición, texto clásico y monólogo masculino para abordar la necesaria crítica al sesgo androcéntrico y colonialista de los cánones filosóficos y pedagógicos latinoamericanos. Para cerrar el capítulo, hago una revisión de las fuentes que conforman la producción historiográfica sobre Camila Henríquez Ureña para demostrar la falta de estudios de su obra en el ámbito educativo y pedagógico; lo anterior, da pauta para precisar la ruta metodológica que he seguido en la lectura e interpretación de sus textos.

En el siguiente capítulo, presento un esbozo biográfico de la autora. Tiene la finalidad de describir el contexto en el que se enmarcaron su formación intelectual y práctica pedagógica e identificar los problemas educativos de la región sobre los cuales elaboró sus ideas. Por este motivo, el relato presta atención al desarrollo del campo educativo y pedagógico en Santo Domingo y Cuba; los actores, instituciones, reformas y proyectos involucrados, así como las coyunturas sociales, políticas y culturales que impactaron directamente en los espacios de formación hispanoamericanos y estadounidenses en los que se involucró Camila.

Con este bagaje de su vida y trayectoria intelectual, es posible embarcarse en el itinerario con el que propongo explorar sus ideas. La ruta del viaje comprende tres paradas. La primera se detiene en dos tradiciones pedagógicas que fueron determinantes en su formación: la dominicana, representada por el legado de Eugenio María de Hostos y Salomé Ureña; y la cubana, que tiene a numerosos exponentes, entre los cuales destacan José Enrique Varona y Alfredo Miguel Aguayo. A partir de esta doble tradición, interpreto cuál fue la idea de pedagogía de Camila, cómo se posicionó ante ella y qué sitio ocupó en su pensamiento.

La segunda parada está dedicada a la cultura femenina, una categoría que fue problematizada por ella y otras pensadoras hacia la década de 1930, en el marco de la

efervescencia de movimientos feministas en América Latina. El propósito es comprender qué sentido le dio a partir de su postura feminista comprometida con la búsqueda de mejores condiciones de vida para las mujeres, y apreciar cómo intervino para que la cultura femenina dejase de ser una opción de realización personal exclusiva para algunos grupos de mujeres.

La tercera parada profundiza en lo que la propia Camila asumió como misión profesional: la formación de lectores a través de la enseñanza literaria. En este sentido, Liliana Weinberg ha acertado en decir que “al estudiar la inserción de las mujeres en la sociedad latinoamericana no puede obviarse, si es el caso, su propia articulación en cuanto escritoras, maestras, críticas, profesionales, así como lectoras y *multiplicadoras del amor de la lectura*”.⁵ El apartado se subdivide en tres secciones con la intención de identificar: los conceptos que dieron forma a su propuesta de formación de lectores (arte literario, placer estético y apreciación literaria), el ideal formativo que persiguió (el lector inteligente), los agentes que participaron de ese proceso (maestros de literatura, críticos y editores); por último, las instituciones y espacios que posibilitaron llevarlo a cabo (escuelas primarias y secundarias, la Universidad, bibliotecas y editoriales, principalmente).

Para cerrar este preámbulo, quisiera recordar que Mirta Yáñez tiene mucha razón al decir que hay que ir detrás de las huellas de Camila Henríquez Ureña.⁶ Tal objetivo tiene este itinerario: trazar una ruta para *invitar a la lectura* de esta autora, recuperar su pensamiento y contribuir en la construcción paulatina, amorosa, de genealogías matrilineales en la historia de la educación y la pedagogía latinoamericanas.

⁵ Liliana Weinberg, “Susana Zanetti, lectora de lecturas”, en Mayuli Morales Faedo, ed., *Ensayar un mundo nuevo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México, UAM-I / Editorial Biblioteca Nueva, 2016, p. 309. Las cursivas son mías.

⁶ Mirta Yáñez, *Camila y Camila*. La Habana, Ediciones La Memoria / Centro Cultural “Pablo de la Torriente Brau”, 2003, p. 12.

CAPÍTULO 1

Posicionamientos teóricos, históricos y metodológicos

1.1 LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA COMO HISTORIA DE LAS IDEAS

1.1.1 UNA DISTINCIÓN CONCEPTUAL

Se pueden identificar dos acepciones principales del término historia de la pedagogía. Una se refiere al camino que ha transitado la disciplina en su constitución como campo autónomo hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX gracias a los aportes de autores alemanes como Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Natorp, así como a los sucesivos procesos que la llevaron a convertirse en un campo profesional.⁷

En Latinoamérica, la conformación de espacios dedicados al estudio profesional de la educación no ha sido un trayecto lineal ni homogéneo. Por ejemplo, los estudios pedagógicos en México se consolidaron partiendo de dicha tradición alemana, por vía del filósofo neokantiano Francisco Larroyo, fundador del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; sin embargo, en otras latitudes abrevaron de tradiciones diferentes, como la francesa o la anglosajona.⁸

⁷ María Guadalupe García Casanova, “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”, en Clara Isabel Carpy Navarro, coord., *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*. México, UNAM / Conacyt / Díaz de Santos, 2011, p. 27.

⁸ Claudia Pontón sintetiza así las diferencias entre las principales tradiciones de la configuración de lo pedagógico: “en la escuela alemana, pedagogía remite directamente al debate teórico de lo educativo y sus implicaciones prácticas a partir de la moral, la política, el plan de estudios, la normatividad institucional, entre otros. Para la escuela francesa, ciencias de la educación dirige al debate teórico de la educación y lo pedagógico al análisis de las prácticas escolares y educativas. La escuela norteamericana, por su parte, entiende a la educación como instrucción y a la pedagogía como el análisis de las propuestas de formación

Este desarrollo complejo en donde intervienen tradiciones, comunidades académicas, instituciones, debates sobre la identidad profesional y producciones discursivas que impactan en la delimitación del objeto y los alcances de un campo disciplinar es materia de la historia de la pedagogía en esta primera acepción, aunque se debe tomar en cuenta que la definición no necesariamente aplica en cualquier escenario. Precisamente, la heterogeneidad de los espacios de formación profesional en educación (llámense Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación, etc.), da lugar a que la dimensión histórica de sus respectivos objetos de estudio se comprenda de maneras muy diversas. Por esta razón, el concepto de Historia de la Pedagogía también puede hacer referencia a la historia de la enseñanza o la historia de la educación según el contexto en donde se use.⁹

La segunda acepción —siguiendo a Enrique Moreno y de los Arcos,¹⁰ y a Lorenzo Luzuriaga—¹¹ remite al estudio del desarrollo histórico de las ideas sobre la educación, así como a los contextos que posibilitan la producción, difusión y recepción del pensamiento de las y los autores mediante formas discursivas entre las que predominan las de tipo textual. Este es el sentido que adoptaré para estudiar en clave histórica el pensamiento de Camila Henríquez Ureña, aunque conviene señalar que la segunda acepción no está necesariamente separada de la primera, ya que la constitución de un campo disciplinar y profesional también involucra ideas, textos y autores susceptibles de ser estudiados. Para no crear confusión respecto de los alcances de la perspectiva adoptada, vale la pena matizar algunas cuestiones sobre cómo entender las ideas y su historicidad.

El filósofo transterrado español José Gaos, que en los años cuarenta se interesó por la profundización del pensamiento filosófico mexicano y la defensa de su originalidad, en su obra *En torno a la filosofía mexicana* (1952) define a la idea como “una acción que el

escolar”. Vid. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, UNAM / IISUE, 2011, p. 23.

⁹ Cf. Diana Soto Arango, ed., *Resúmenes Analíticos en Historia de la Educación Latinoamericana*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992. 229 pp. En este texto, la investigadora colombiana advierte que la incorporación de las cátedras de historia en las Facultades de Educación del continente contempla títulos y contenidos curriculares variados. Algunos ejemplos son: Historia de la Pedagogía, Historia social de la Educación, Historia general de la educación, Teorías educativas, Historia de la Filosofía, Teoría de la educación, entre otros (p. 11).

¹⁰ Enrique Moreno y de los Arcos, “Presentación”, en Héctor Díaz Zermeno, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. México, UNAM / ENEP Acatlán, 1994, pp. 9-10.

¹¹ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*. 9ª ed. Buenos Aires, Losada, 1971, pp. 12-19.

hombre realiza en vista de una determinada circunstancia y con una precisa finalidad”.¹² La postura de Gaos, afín al historicismo, remarcaba que las ideas no existen como meras abstracciones, sino que son producidas por sujetos concretos cuyo pensamiento se despliega como un acto sustentado en una circunstancia vital.

Visto de este modo, una idea se vincula con un sujeto que la concibe, un contexto en el que es concebida y una función para la cual es pensada. Asimismo, las ideas no son completamente originales, sino que forman parte de un entramado más amplio en el que están relacionadas. Su marco de interpretación, por lo tanto, debe considerar “esa red más amplia de conexiones, apuntando a su significación social”.¹³

En la obra citada, Gaos coloca especial atención a las ideas filosóficas, pues esa fue la materia de estudio que compartió con la generación de discípulos y discípulas entusiastas, que más tarde enriquecerían el campo de la historia de las ideas en México y América Latina. En este trabajo interesan más bien las ideas pedagógicas, sin menospreciar el conjunto de ideas con el cual éstas se relacionan en la realidad socioeducativa, la cual no está libre de contrastes y contradicciones. A propósito, tener en cuenta que las ideas “son operantes, vivas, [y están] encarnadas en las polémicas”¹⁴ nos puede llevar a una comprensión más completa del pensamiento de Camila Henríquez Ureña: de su contexto, de las necesidades en las que lo concibió, de los cambios que experimentó durante su trayectoria de vida, del impacto que tuvo en su época, de su legado... en suma, de su historicidad.

La mediación del lenguaje es la que permite entrar en contacto con las ideas, ya que éstas son expresadas a través de discursos.¹⁵ Los textos son las formas discursivas más comunes. En este sentido, la historia de las ideas involucra dos operaciones básicas sin las cuales no se puede conocer el pensamiento de un autor o autora: la selección de fuentes y su interpretación. Más adelante profundizaré en estos procedimientos. Por ahora, es

¹² José Gaos, “La historia de las ideas en general y en México”, en *En torno a la filosofía mexicana. Obras completas*, t. VIII. Pról. de Leopoldo Zea. México, UNAM, 1996, pp. 277-278.

¹³ Adriana Arpini, “Historia de las ideas de nuestra América. Genealogía de una disciplina: de José Gaos a Arturo Roig”, en *Tramas e itinerarios Entre filosofía práctica e historia de las ideas de nuestra América*. Buenos Aires, Teseo / IFAA / CONICET, 2020, p. 166.

¹⁴ Carmen Rovira en María del Rayo Ramírez Fierro, “Entrevista a María del Carmen Rovira Gaspar”, en *Pensares y Quehaceres. Revista de Políticas de la Filosofía*. México, Asociación Iberoamericana de Filosofía / Sociedad de Estudios Culturales de Nuestra América / Ediciones Eón, septiembre, 2006, núm. 3, p. 206.

¹⁵ Cf. Arturo Andrés Roig, “¿Cómo leer un texto?”, en *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Santafé de Bogotá, Universidad Santo Tomás, 1993, pp. 107-113.

necesario explicar los rasgos de la historia de las ideas en tanto corriente de pensamiento enfocada en el saber de Nuestra América.

1.1.2 LATINOAMÉRICA Y LA HISTORIA DE LAS IDEAS

La historia de las ideas latinoamericanas remite a una tradición de estudios sobre el pensamiento de dicha región, especialmente el filosófico, cultivada en numerosos espacios de formación a lo largo del continente. En México, su fundación se remonta a la década de 1940, por medio de las actividades de investigación que propició el Seminario de Pensamiento en Lengua Española, el cual fue dirigido por Gaos en la Casa España (actual Colegio de México). Allí se sentaron las bases para lo que en años posteriores se conocería como la “normalización” de los estudios filosóficos abocados al conocimiento y la revaloración del pensamiento producido en una escala nacional y regional. Quien acuñó ese término, por cierto, fue Francisco Romero, filósofo argentino que se sumó a la lista de intelectuales (junto con Gaos y Leopoldo Zea en México, Joao Cruz Costa en Brasil, y Arturo Ardao en Uruguay) que delimitaron los sentidos y alcances de esta corriente.¹⁶

Desde entonces, ha habido decenas de intelectuales comprometidas y comprometidos con la revisión del pasado ideológico latinoamericano para identificar su especificidad y afirmarse en ella. Ante todo, la historia de las ideas se ha convertido en una herramienta de autoconocimiento que se interroga por la significación de un pensamiento “nuestro” enunciado desde una realidad histórico-cultural común, es decir, desde un “nosotros”. ¿Pero cómo es posible englobar dentro de una categoría como la de Latinoamérica la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a la región y le dan, simultáneamente, unidad y diversidad?

Sobre este asunto, el filósofo mendocino Arturo Andrés Roig nos recuerda que la unidad de América Latina, así como el significado de un sujeto plural “nosotros”, se capta desde horizontes de comprensión condicionados social y epocalmente.¹⁷ Por horizonte de

¹⁶ Cabe aclarar que ni José Gaos ni Francisco Romero iniciaron desde cero los estudios sobre el pensamiento filosófico mexicano y argentino, respectivamente; en todo caso, de acuerdo con Arturo Andrés Roig, lo sistematizaron. Antes de ellos, destacan en ambos países los textos de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934); y de José Ingenieros, *La evolución de las ideas argentinas* (1918). Además, desde la segunda mitad del siglo XIX ya se alcanzaba a vislumbrar la búsqueda de un pensamiento propio, americano, que marcara un distanciamiento respecto de la herencia europea.

¹⁷ A. Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, FCE, 1981 p. 22.

comprensión se refiere a la mirada parcial que un sujeto histórico o grupo tiene sobre el continente, y que está condicionada por factores diversos, como el país o región de proveniencia, la clase social, el género, la lengua, la religión, las tradiciones, entre otras cosas.

La diversidad no significa un obstáculo para buscar la unidad. Al contrario, Roig afirma que “es el lugar inevitable desde el cual preguntamos y respondemos por el ‘nosotros’ y, en la medida que tengamos de este hecho una clara conciencia, podremos alcanzar un mayor o menor grado de universalidad de la unidad, tanto entendida en lo que para nosotros ‘es’, como también en lo que para nosotros ‘debe ser’”.¹⁸ La unidad, entonces, no está dada de antemano, sino que se construye en función de cómo interrogamos el objeto de estudio latinoamericano (en nuestro caso, la educación). La unidad podemos verla no tanto como lo que es, sino como un proyecto posible. En ello reside el potencial utópico y transformador de la historia de las ideas latinoamericanas.

Siguiendo con la delimitación del sujeto “nosotros”, dice Roig que “sólo puede ser puesto de manifiesto a partir del señalamiento del sujeto histórico que lo enuncia”.¹⁹ En otras palabras, *el sujeto latinoamericano* no está definido por una esencia atemporal. Veamos algunos ejemplos.

Cuando en 1840, el educador caraqueño Simón Rodríguez hizo un llamado a las sociedades americanas para buscar su originalidad, en vez de imitar servilmente a Europa, había una mirada particular sobre lo que significaba ser *americano* en plena época de cambios sociopolíticos desembocados por las guerras de independencia respecto de España. Rodríguez defendió la organización de los Estados en repúblicas federales y sostuvo que el éxito en la consolidación de un proyecto político emancipador sólo podría lograrse en la medida en que se atendiera la educación de todos los sectores sociales. Por eso, un rasgo que hasta la fecha distingue su pensamiento y obra pedagógicos es la educación popular.²⁰

Asimismo, cuando José Martí publicó en 1891 su manifiesto *Nuestra América*, el escritor y educador cubano enfatizó la necesidad de autoconocimiento de los pueblos

¹⁸ *Ibid.*, pp. 19-20.

¹⁹ *Ibid.*, p. 22.

²⁰ Simón Rodríguez, “Luces y virtudes sociales”, en *Inventamos o erramos*. Pról. de Dardo Cúneo. Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004. (Biblioteca Básica de Autores Venezolanos), p. 48. Conviene precisar que la noción de educación popular ha adquirido nuevos sentidos con el paso del tiempo, es decir, también tiene historicidad. De ahí la importancia de situarla en su contexto para advertir cómo y con qué finalidad la empleó Rodríguez en la primera mitad del siglo XIX.

americanos, pues conocer y reconocer la alteridad, en vez de negarla de antemano, sería el primer paso hacia la unidad continental. La exhortación: “los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse”²¹ se volvía relevante en un contexto en el que la política expansionista de los Estados Unidos atentaba contra la soberanía recién conseguida de muchos países latinoamericanos y caribeños.

Sin ir tan lejos en el tiempo, en las marchas feministas es habitual escuchar una consigna que declara: “Alerta, alerta, alerta al que camina, la lucha feminista por América Latina. Que tiemblen, que tiemblen, que tiemblen los machistas, que América Latina será toda feminista”. En esta consigna, somos las mujeres y disidencias quienes hablamos desde la conciencia de un *nosotras* o *nosotres* (identidades que no son homogéneas), nos sabemos parte de una realidad común marcada por la violencia machista, racista, lesbo-bi-transfóbica, y articulamos esfuerzos colectivos para visibilizarla y enfrentarla. Basta recordar el poder de convocatoria que tuvo el performance “Un violador en tu camino”, creado en 2019 por la colectiva feminista chilena Las Tesis, durante la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, que llevó a miles de mujeres en todo el mundo a reunirse para denunciar al unísono: “El patriarcado es un juez / que nos juzga por nacer. / Y nuestro castigo / es la violencia que no ves”.²²

Ahora bien, las múltiples denominaciones con las que se conoce a esta parte del continente americano también tienen historicidad. Su significado ha variado en cada época y de acuerdo con los sujetos que afirman su derecho de nombrarla, pues recordemos que Latinoamérica es “un ente histórico cultural que se encuentra sometido [...] a un proceso cambiante de diversificación-unificación en relación con una cierta realidad sustentante”.²³

Las formas de nombrar al continente no están exentas de luchas de poder; tampoco son reivindicatorias de un pasado común a todas las personas latinoamericanas. Estos son algunos ejemplos:

1. La denominación Nuestra América, que Martí usó a finales del siglo XIX con un claro horizonte emancipador, fue apropiada en la misma época por el discurso de

²¹ José Martí, “Nuestra América”, *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, núm. 7. México, UNAM / Coordinación de Humanidades / UDUAL, 1978, p. 5.

²² Vid. Colectivo Registro Callejero, “Performance colectivo Las Tesis ‘Un violador en tu camino’” [video de Youtube]. 26 de noviembre de 2019. <<https://youtu.be/aB7r6hdo3W4>>. [Consulta: 21 de julio, 2022].

²³ A. Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, p. 24.

intelectuales positivistas, como el argentino Carlos Octavio Bunge, para justificar la inferioridad racial de la población indígena con razonamientos supuestamente científicos.

2. Francia promovió el vocablo América Latina a partir de la ideología del panlatinismo. Ésta se difundió en el país europeo y en el continente americano durante la expansión del segundo imperio de Napoleón III, propagó una aversión por lo sajón, anteponiendo “una comunidad de orígenes anclados en la tradición cultural y lingüística del Imperio Romano de Occidente y de la religión católica”.²⁴
3. En el tránsito del siglo XIX al XX, Estados Unidos buscó consolidar su hegemonía política sobre los países americanos con base en un “criterio geográfico, de pertenencia hemisférica”.²⁵ Así fue como impulsó la ideología del panamericanismo.

El uso de estas denominaciones se prolongó durante el siglo XX hasta el presente. Sin embargo, desde hace casi dos décadas se ha difundido otra propuesta en sustitución del término América y sus variantes. El vocablo *Abya Yala* es de origen *kuna* o *cuna*, un pueblo originario que se localiza en los actuales territorios de Colombia y Panamá, y significa “‘tierra madura’, ‘tierra viva’ o ‘tierra que florece’”.²⁶ Se comenzó a popularizar a partir de 2004 en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Frente al sesgo colonialista inherente al nombre América, busca el reconocimiento de las resistencias indígenas frente al problema de su encubrimiento, exclusión y exterminio históricos que resultaron, no sólo de los procesos de colonización europea impulsados desde el siglo XVI, sino también de la violencia racista perpetuada por los gobiernos posindependentistas, cuyas consecuencias perduran en la actualidad.

En suma, América Latina no es un objeto cerrado y delimitado sólo por un criterio geográfico. Hay factores que le dan, a la vez, unidad y diversidad. Desde el modo como aquí situó la historia de las ideas, propongo considerar a Latinoamérica, América Latina,

²⁴ Vid. Patricia Funes, *América Latina. Los nombres del Nuevo Mundo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012. <<https://www.educ.ar/recursos/70595/america-latina-los-nombres-del-nuevo-mundo>>. [Consulta: 06 de julio, 2022], p. 6.

²⁵ *Ibid.*, p. 10.

²⁶ VV. AA., *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe. Aportes para la descolonización pedagógica y cultural*, vol. I. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús / Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte”, 2017, p. 641.

Nuestra América o Abya Yala, no tanto por su delimitación espacial, sino por ser un horizonte para la invención o el ensayo de nuevas formas de vida dignas, justas y esperanzadoras a través de la educación. Reconocerla de este modo es un posicionamiento político-pedagógico que exige la memoria de las ideas, movimientos, planes y proyectos educativos que nos han precedido en la historia de este continente al cual, en su pluralidad, asumimos como común.

Es importante señalar que los autores mencionados hicieron aportes muy valiosos para reivindicar la autenticidad del pensamiento latinoamericano, pero en sus análisis se filtró la masculinización del propio campo que estaban construyendo. Es decir, en algunos casos, los filósofos latinoamericanos ubicaron su alteridad en relación con la filosofía occidental, pero no en relación con las mujeres latinoamericanas.

Si la identidad ha sido un problema central sobre el cual reflexiona esta disciplina, los feminismos en América Latina y el Caribe han cuestionado la subordinación de dicha identidad a un sistema de opresión múltiple, en el que se entrecruza el colonialismo con el patriarcado y el capitalismo. A partir de esto, las mujeres latinoamericanas han articulado diversos posicionamientos y activismos en ámbitos comunitarios y académicos, generando ideas, conceptos, teorías, prácticas e intervenciones para criticar y transformar las formas de opresión que experimentan desde sus posiciones situadas.

Esta forma de apreciar las ideas feministas da cuenta de su componente crítico frente a una realidad problemática y compleja, permitiendo diferenciarlas de los *discursos femeninos* que, como el adjetivo lo indica, son enunciados por mujeres, pero no necesariamente cuestionan los sistemas de dominación, las relaciones de poder, las desigualdades, etcétera.

A pesar de que los feminismos han tenido auge a partir de la segunda mitad del siglo XX, Francesca Gargallo nos recuerda que “la existencia de ideas feministas en América Latina es más antigua que su acción en la historia [pero] a estas mujeres y a sus ideas no se les atribuyó importancia teórica, sino hasta que la existencia de un movimiento feminista organizado las reivindicó”.²⁷

²⁷ Francesca Gargallo, *Ideas feministas latinoamericanas* [versión digital]. 2a ed. rev. y aum. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006, pp. 80-81 <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/librosdefg/>>. [Consulta: 20 de junio, 2022].

El encubrimiento sistemático de la participación de las mujeres en la historia es otra expresión del patriarcado, que funda un orden social donde lo masculino adquiere un estatus universal, mientras que los aportes de las mujeres fuera del espacio doméstico llegan a ser minimizados o encubiertos. Más adelante abordaré este tema a partir de una categoría valiosa para comprender en qué consiste y cuáles son las consecuencias de la “imposición patriarcal del silencio”.²⁸ No obstante, por ahora vale la pena señalar que la reflexión sobre el “nosotros” y lo “nuestro” no puede estar escindida de la crítica al sesgo androcéntrico y la reconstrucción de genealogías de pensamiento feminista nuestroamericano.

1.1.3 EL ESTUDIO DE LAS IDEAS LATINOAMERICANAS

Un aspecto importante en el desarrollo de la historia de las ideas como campo de conocimiento fue la definición de rutas metodológicas para emprender estudios de ese tipo. La Reunión de expertos sobre historia de las ideas en América Latina, convocada por la UNESCO en 1974, marcó un parteaguas en este sentido. La comisión estuvo integrada por Arturo Andrés Roig (Argentina), Guillermo Francovich (Bolivia), Luis Navarro de Brito (Brasil), Javier Ocampo (Colombia); los cubanos Roberto Fernández Retamar y José Antonio Portuondo; los mexicanos Abelardo Villegas, Ramón Xirau y Leopoldo Zea; Francisco Miró-Quesada (Perú), Elías Pino (Venezuela) y Arturo Ardao (Uruguay).

De este encuentro, derivaron las siguientes recomendaciones:

1. Partir de una concepción de la idea entendida como un elemento significativo que integra una estructura más amplia, con todas las connotaciones de este último término (económicas, políticas, etcétera), dando cabida, además, a las ideas en sus diversas manifestaciones: filosofemas, vivencias, ideología, concepciones del mundo, etcétera.
2. Aplicar un tratamiento dialéctico a la historia de las ideas, subrayando principalmente dos aspectos: la conveniencia de encararla desde nuestro presente y la necesidad de señalar a la vez los condicionamientos sociales y el poder transformador de la idea.
3. No abordar la historia de las ideas como historia académica, abriéndose a la incorporación de las ideologías y, en particular, de los grandes movimientos de liberación latinoamericanos, frente a las ideologías de dominación.

²⁸ Ana María Portugal, “El periodismo femenino. La escritura como desafío”, en Eliana Ortega, ed., *Más allá de la ciudad letrada. Escritoras de Nuestra América*. Santiago, Isis Internacional, 2001, p. 34.

4. Encarar la historia de las ideas no a partir de campos epistemológicos (filosofía, pedagogía, etcétera) sino de problemas concretos latinoamericanos y las respuestas dadas a cada uno de ellos desde aquellos campos.
5. Tratar todo desarrollo de historia de las ideas latinoamericanas a partir del supuesto de la unidad del proceso histórico de Latinoamérica.
6. Ir más allá de una historia de las ideas de tipo nacional y avanzar hacia uno más amplio de regiones continentales, sin olvidar el supuesto señalado antes.
7. Señalar, en lo posible, la función de las influencias en relación con los procesos históricos propios.
8. Dar preferencia a la historia de las ideas entendida como historia de la conciencia social latinoamericana.²⁹

Las recomendaciones “contribuyeron a sistematizar y orientar los estudios de nuestra historia de las ideas”³⁰ en un contexto en el que este campo se expandía progresivamente entre las comunidades académicas de la región.

En vez de ser un conjunto de preceptos incuestionables, me interesa retomarlas porque muestran que el estudio de las ideas desde esta tradición conlleva: 1) reconocer el pensamiento propio (latinoamericano) como valioso, 2) estudiar las ideas siempre en relación con su contexto y prestando atención a la función social que tuvieron en su tiempo, 3) ponderar el peso de las ideas no sólo en una escala nacional, sino también regional y continental, y 4) asumirse parte de la realidad latinoamericana y los problemas que se investiga.

A propósito, vale la pena destacar la segunda y la cuarta recomendación. En el primer caso, porque interrogar al pasado partiendo del presente implica tomar conciencia de que se es parte de una realidad resultante de procesos históricos, susceptible de ser transformada con miras a un proyecto más esperanzador. En el segundo caso, porque advierte que antes de parcelar la realidad con las teorías y conceptos que conforman los *corpus* de las disciplinas académicas, hay que identificar los problemas vivos, es decir, encarnados en la realidad concreta.

Desde esta perspectiva, el estudio de las ideas no es desinteresado ni tiene una pretensión de neutralidad; al contrario, nos involucramos en él con todo el cuerpo, la mente

²⁹ H. Cerutti, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*, pp. 119-120.

³⁰ A. Arpini, *op. cit.*, p. 165.

y el corazón, porque hay algo de esas ideas que nos convoca a mirarnos introspectivamente. Esto es lo que Roig llama el “momento biográfico del pensar”:

la historia de las ideas [...] es un saber que en su definición involucra inevitablemente el destino personal de quienes se han entregado vocacionalmente a ella [...]. Se trata antes que todo de un saber de compromiso. [Y continúa más adelante:] en este quehacer [...] hay un destino personal, inescindible de la tarea de investigación científica y de expresión de valores. De ahí que el momento biográfico sea parte de la definición de la historia de las ideas y que ella se historicie en cada uno de los que integran la ya densa y abundante labor que abarca todo el Continente.³¹

Las palabras del filósofo mendocino me convocan a cuestionar cuál es la cotidianidad desde donde parte el interés —no sólo biográfico, como diría Roig, sino ya *autobiográfico*— por estudiar a Camila Henríquez Ureña. Al recordar mi formación dentro del Colegio de Pedagogía de la FFYL, la asignatura Textos Clásicos 3 (Pensamiento Mexicano y Latinoamericano) fue decisiva en el curso de mis intereses profesionales durante la segunda mitad de la carrera, pues la selección de autoras y autores hecha en ese entonces por el profesor me abrió los ojos hacia derroteros nunca imaginados.

Sin embargo, es interesante advertir que el programa sintético de la materia³² no sugiere la lectura de textos de ninguna *autora clásica*. En cambio, la apabullante mayoría de varones considerados *clásicos* da cuenta de que en Pedagogía queda un largo camino por recorrer para recuperar la obra y memoria de las mujeres que han participado en la configuración de este y otros campos científicos y humanísticos.

Otros sucesos en mi paso por la universidad impactaron en el modo como concibo este compromiso autobiográfico con la historia de las ideas. Más de una vez tomé clases con docentes comprometidas(os) con el cuestionamiento del dominio masculino y occidental en la producción de conocimiento, a través de la ampliación de los temas y la selección bibliográfica en los programas de asignatura. También debo mencionar los espacios y eventos dedicados a continuar la problematización de dichos sesgos, como la edición de

³¹ A. Roig, *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, p. 26.

³² Este es el que se diseña para el plan de estudios oficial y cada docente puede enriquecerlo si lo considera pertinente, tomando en cuenta tanto los avances de la disciplina como sus carencias o sesgos. El programa de la materia en cuestión se puede consultar en el siguiente enlace: <<http://pedagogia.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/TEXTOS-CL%C3%81SICOS-3-1.pdf>>.

2019 del Coloquio de Estudiantes de Pedagogía, cuyo eje temático fue: “Las mujeres en la educación: voces, historias y pilares”.

No puedo pasar por alto la toma de casi medio año sostenida entre 2019 y 2020 por las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFYL),³³ un movimiento resultante del hartazgo frente a la violencia de género en la universidad, que se articuló con la finalidad de exigir mejoras en su atención y prevención. Las demandas fueron plasmadas en un pliego petitorio que generó cambios inéditos, tanto en la legislación e instancias universitarias como dentro de la propia FFYL.³⁴

Protestas similares continúan germinado en otras escuelas de la UNAM, no sólo a nivel superior, sino también en los planteles de bachillerato, hecho que refleja apenas en una escala local lo que sucede en otros escenarios institucionales a nivel nacional y regional. En la última década, los activismos y movimientos de mujeres y disidencias han re-colocado el cuerpo en el espacio público para denunciar los estragos de la violencia patriarcal y proponer alternativas para dejar de reproducirla en todas las esferas de la vida cotidiana.

Con los ejemplos anteriores, busco reflejar la “crítica respecto a la formación recibida y a las propias condiciones de la profesión”³⁵ que motiva a las generaciones a hacer otras lecturas de las y los autores de su campo. Las coyunturas en las que está sucediendo la llamada cuarta ola del feminismo están impactando en cómo la generación de pedagogas de la que formo parte se replantea la identificación con un legado de autoras y autores.

El estudio de las ideas, entonces, además de partir del presente, se hace desde un compromiso totalmente personal de quien se involucra en una investigación de este tipo. No hay modo en el que la búsqueda del pensamiento educativo y pedagógico femenino no esté cargada de una pregunta por la propia identidad, lo cual vuelve necesario revisar el pasado para reconstruir las genealogías de pensadoras de la educación. En pocas palabras, retomando nuevamente a Francesca Gargallo, la reconstrucción de ese pasado: “permite reflexionar sobre un camino recorrido, organizar su interpretación, ubicar la reflexión contemporánea y hacer teoría”.³⁶

³³ Ahora Disidencias y Mujeres Organizadas de la FFyL (DIMOFFYL).

³⁴ Vid. Erika Romo Romo, *La experiencia social de las estudiantes en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante 2019 y 2020: vínculos entre educación y movimientos sociales*. México, 2021. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 142 pp.

³⁵ M. E. Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 20.

³⁶ F. Gargallo, *op. cit.*, p. 81.

1.2 LAS IDEAS PEDAGÓGICAS LATINOAMERICANAS: DE AUSENCIAS Y UN MONÓLOGO MASCULINO

1.2.1 LA NOCIÓN DE TEXTO CLÁSICO

Ya lo decía Italo Calvino: ante los clásicos no podemos ser indiferentes. Nos entregamos a su lectura con devoción y desinteresadamente, porque a ellos no les debemos más que un profundo e íntimo amor. En “¿Por qué leer a los clásicos?”, el escritor italiano comenta que este tipo de textos son portadores de un legado cultural tan vasto que nunca terminan de decir lo que tienen que decir. Este rasgo es cuestionable, pues ¿acaso las posibilidades de interpretación son infinitas? Quizá, más bien, para decirlo con Grínor Rojo, su potencial sémico o ese *tener algo que decir* se activa de modos diferentes en cada época.³⁷ No obstante, señala Calvino, hay otras características que los vuelven trascendentes: ya sea porque ejercen influencias en quien los lee o porque sus enseñanzas permanecen presentes en la memoria individual y colectiva.³⁸

La propia Camila Henríquez Ureña describió qué es lo que distingue a un clásico literario:

A lo largo del tiempo sólo consiguen arraigar en el espíritu humano aquellas obras artísticas en que palpita una arteria trascendente. No importa el género, no importa el acento. Ese valor lo tienen en literatura, lo mismo Homero, salpicado con la sangre del heroísmo y de la aventura, que Safo, desmelenada y pálida de amor, que Anacreonte, dos veces ebrio, de vino y de placer, que Shakespeare, poderoso como una fuerza de la Naturaleza, o Dante, que creó otros mundos con el barro de éste. *Lo que vale es la emoción que han vertido, filtro de la vida, en la copa de los siglos; es lo que brilla, como chispa de eternidad, en la turbia mudanza de la existencia [...].*³⁹

Para Camila, una obra artística se caracteriza por transmitir la emoción de la vida; aunque puede tener un valor utilitario para una época concreta, eso no es lo que la convierte en un clásico, sino su posibilidad inagotable para crear resonancias en las generaciones de

³⁷ Grínor Rojo, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. El siglo XIX*, vol. I. [e-book]. Santiago de Chile, LOM Ediciones, 2011.

³⁸ Italo Calvino, *Perché leggere i classici*. Mondadori, Milano, 1995.

³⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes* [versión digital], t. V. La Habana, Editorial Universitaria / Ministerio de Educación Superior, 2014, pp. 206-207. Las cursivas son mías.

lectores que se acercan a ella, a partir de las inquietudes, coyunturas, preguntas y necesidades de su presente.

Ahora bien, es necesario examinar qué determina que los clásicos adquieran ese carácter, pues, así como las ideas, tienen historicidad. Las palabras de María Esther Aguirre Lora nuevamente son un faro para esclarecer este asunto:

el significado de los clásicos es histórico, ya que en él median las preferencias y la sensibilidad de una sociedad determinada, el consenso de una comunidad; respecto a su vigencia en los espacios académicos, todo depende del contenido disciplinario de que se trate, de la perspectiva teórica desde la que se aborden los objetos de estudio, las tematizaciones y el campo de problematizaciones que se inauguren y, por supuesto, del grupo de estudiosos en cuestión.⁴⁰

Es decir, la formación de un canon de textos clásicos da cuenta del tipo de memoria histórica que una comunidad construye sobre su campo disciplinar o su profesión, porque la recepción de un legado, herencia o tradición es un proceso que no ocurre ni pasiva ni inconscientemente; como nos recuerda Roig, el punto de partida es “el sujeto concreto inserto en su mundo de relaciones humanas desde el cual recibe o se apropia de las formas culturales”.⁴¹

Otra pregunta esencial es: ¿qué importancia tiene estudiar a los clásicos? Me permito recuperar nuevamente la contundencia de Aguirre Lora:

Los clásicos del pensamiento educativo y de la pedagogía, leídos como paradigmas fundadores de la disciplina, al permitirnos reconstruir nuestro legado disciplinario —la configuración de nuestros gestos, de nuestro lenguaje— le dan a nuestro oficio consistencia y horizonte, dotando con nuevos significados, fundamentalmente, con contenidos, nuestros discursos y nuestras prácticas. Su estudio deviene herramienta en nuestro trabajo para aprehender y estructurar la realidad desde otros lugares que no incurra en la circularidad generalizada de los discursos actuales sobre lo educativo y lo pedagógico; es decir, abren una posibilidad nueva de teorizar.⁴²

En síntesis, los clásicos están en constante redefinición a partir de los intereses, consensos, tensiones y disputas de las que participan las comunidades académicas con

⁴⁰ M. E. Aguirre Lora, *op. cit.*, p. 26.

⁴¹ A. Roig, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, p. 59.

⁴² M. E. Aguirre Lora, *op. cit.*, pp. 29-30.

miras a generar nuevas formas de asumir los discursos y prácticas de su profesión. Este es el potencial sémico, es decir, la riqueza de hacer lecturas del pasado desde el presente, para evitar incurrir en la circularidad o repetición de discursos que aparentan ser novedosos. La invitación es que este esfuerzo colectivo sea encarado crítica y comprometidamente, cuidando de no esencializar el canon (volverlo muy estrecho) ni de relativizarlo por completo (o sea, abrirlo sin escrúpulos).⁴³

1.2.2 LOS CLÁSICOS PEDAGÓGICOS LATINOAMERICANOS

Para los filósofos latinoamericanistas, Horacio Cerutti y Mario Magallón, “tanto la historia de las ideas como la filosofía en Latinoamérica tienen que trabajar sobre sus tradiciones, interpretarlas y analizarlas críticamente, para poder afirmarlas, retocarlas, mejorarlas o negarlas con conocimiento de causa para desarrollar otras nuevas”.⁴⁴ Es momento de interrogar cuáles han sido las tradiciones que han orientado la formación pedagógica en Latinoamérica, es decir, ¿qué legados o herencias reconocemos como propios en nuestra formación pedagógica, si la asumimos como una práctica comprometida con la realidad latinoamericana?

Existen obras que se consideran capitales en la fundación de la historiografía de la educación y la pedagogía en Iberoamérica. Tal es el caso de la *Historia general de la pedagogía* (1944), del filósofo mexicano Francisco Larroyo, y la *Historia de la educación y de la pedagogía* (1951), del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga. El primero de ellos impulsó la creación de los estudios pedagógicos a nivel licenciatura en la FFYL de la UNAM, con lo cual se inauguró en el país este tipo de estudios profesionales, la pedagogía universitaria, distinto de lo que desde finales del siglo XIX se conocía como pedagogía normalista. El segundo autor promovió los estudios pedagógicos en España, a través de publicaciones reconocidas, como la *Revista de Pedagogía*; en el exilio por la Guerra Civil se estableció en Argentina, donde fue profesor de Historia de la Educación en las

⁴³ Cf. Pólux Alfredo García Cerda, “El estudio de textos pedagógicos clásicos mexicanos y latinoamericanos”, en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. México, EDILAR, febrero, 2021, núm. 297, pp. 49-50.

⁴⁴ Mario Magallón Anaya y H. Cerutti, *Historia de las ideas latinoamericanas: ¿disciplina fenecida?* México, Casa Juan Pablos, Universidad de la Ciudad de México, 2003, p. 30.

universidades de Tucumán y Buenos Aires, y en la editorial Losada impulsó la Biblioteca Pedagógica, entre otros proyectos editoriales de esta índole.

Ambos textos historiográficos elaboran una reconstrucción del pasado educativo y pedagógico, con especial atención a los contextos, instituciones, reformas legales y teorías desarrollados en Europa. Cada uno, a su modo, subraya que el estudio de los clásicos enriquece la formación pedagógica por diversas razones. Por ejemplo, Larroyo señala que el conocimiento de los preceptos jurídicos, la teoría y la técnica de la educación aplicados al estudio del hecho educativo, permite conocer la historia de la propia profesión, así como las tradiciones en las cuales se asientan las innovaciones educativas.⁴⁵ Por su parte, Luzuriaga destaca que el estudio del pasado no persigue una finalidad erudita, sino que debe ayudar a pensar el presente y atender los problemas que en él ocurren; además, los estudios históricos dotan al pedagogo de rigor en la fundamentación teórica de su oficio.⁴⁶

Entre sus páginas se menciona una pléyade de obras y autores clave en el estudio de la historia de la educación y la pedagogía. Algunos son: *Educación del orador*, de Quintiliano; el *Tratado de la enseñanza*, de Juan Luis Vives; la *Didáctica Magna*, de Juan Amós Comenio; el *Emilio*, de Jean-Jacques Rousseau; *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, de Johann Heinrich Pestalozzi; la *Pedagogía general*, de Herbart; *La educación del hombre*, de Friedrich Fröebel; *Democracia y educación*, de John Dewey, entre otros.

Los textos de Luzuriaga y Larroyo fueron fundamentales para formar a las primeras generaciones de profesionistas de la educación en las décadas de 1960 y 1970 en Latinoamérica. En ellos se puede rastrear una idea de canon de textos pedagógicos que todavía se puede considerar vigente y sirvió de ejemplo para obras historiográficas posteriores.⁴⁷ Sin embargo, no aportan una respuesta a la pregunta sobre cómo se ha concretado la escritura de la historia de la educación y la pedagogía latinoamericana y, en consecuencia, con qué tradiciones de ideas, autoras y autores se pueden identificar sus profesionistas.

⁴⁵ Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*. 19ª ed. México. Porrúa, 1982, pp. 51-54.

⁴⁶ Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*. 9ª ed. Buenos Aires, Losada, 1971, p. 19.

⁴⁷ Por ejemplo, la *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (1969), de Jaime Jaramillo Uribe, profesor de pedagogía e introductor de la historia social en Colombia, que escribió ese texto con la finalidad de sanear la falta de material didáctico para el curso de Pedagogía impartido en la Universidad Nacional de Colombia. Vid. Oscar Saldarriaga Velez, “‘Historia de la pedagogía como historia de la cultura’: ¿entre la historia de las ideas y la historia social?”, en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* [en línea]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 01 de enero, 2017, vol. 44, núm. 1, p. 105.

Lo cierto es que, cuando hablamos de genealogías del pensamiento pedagógico latinoamericano, no tenemos la misma claridad sobre quiénes son *nuestros* clásicos.⁴⁸ ¿De qué manera —entonces— se ha recuperado el pensamiento pedagógico elaborado desde y para la región en la historiografía de la educación y la pedagogía? Recordemos que la escritura de la historia está mediada, entre otras cosas, por el desarrollo de un campo disciplinar con sus respectivos marcos epistemológicos y metodológicos; las coyunturas de una época; la agrupación de comunidades académicas que comparten intereses y, en torno a éstos, construyen líneas de investigación al mismo tiempo que relegan otras.

El estudio del pensamiento pedagógico se hizo de manera indirecta o secundaria dentro de la historiografía de la educación latinoamericana, una disciplina que tuvo un crecimiento considerable durante los años ochenta,⁴⁹ y se afianzó en los espacios académicos en los noventa. ¿Cuáles son los indicios que dan cuenta de esa consolidación? Para Diana Soto Arango tiene que ver con la existencia (o no) de: cátedras de Historia de la Educación, instituciones que respaldan a los grupos de investigación y publicaciones hemerográficas dedicadas a esta materia.⁵⁰

El libro en cuestión, *Resúmenes Analíticos en Historia de la Educación Latinoamericana* (1992), hace un balance sucinto sobre el estado en el que se hallaba la historiografía educativa en la región hasta ese momento, en función de los parámetros mencionados. Posteriormente, como su nombre lo indica, reúne un conjunto de resúmenes analíticos de artículos y libros relacionados con dicha materia, elaborados en los países que en ese entonces formaban parte de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Los temas más comunes de esos estudios historiográficos eran: formación de docentes, reformas educativas y curriculares, universidades, conformación de sistemas educativos, magisterio, instituciones escolares,

⁴⁸ Cf. UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional, “Presentación de colección ‘Ideas en la educación latinoamericana’” [video de Youtube]. 12 de mayo de 2015. <https://youtu.be/pN_UPKix6WU>. [Consulta: 07 de julio, 2022].

⁴⁹ En 1984 se publica la versión final de *Modelos educativos en la historia de América Latina*, obra de Gregorio Weinberg que marcó un parteaguas en la forma de hacer historia de la educación en una escala de análisis regional y que, desde entonces, se volvió un referente obligado para ulteriores investigaciones en el campo. Para conocer un poco más sobre sus alcances, circulación y recepción, cf. Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en América Latina*. Pref. de Nicolás Arata, Inés Dussel y Pablo Pineau. Buenos Aires, CLACSO / UNIPE, 2020. 340 pp.

⁵⁰ D. Soto Arango, *op. cit.*, pp. I-VII. El libro fue preparado para el 1er Congreso Iberoamericano de Investigadores y Docentes en Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en Santafé de Bogotá en 1992.

políticas educativas; actores y procesos educativos en determinadas etapas históricas de un país.

Llama la atención la escasez de artículos, ponencias y libros dedicados específicamente al estudio de pensadores y pensadoras de la educación, algo que es comprensible si tomamos en cuenta (acudiendo a Lorenzo Luzuriaga) que las ideas no están escindidas de la realidad educativa, de ahí que no se pueda separar tajantemente la historia de la educación, de la historia de la pedagogía; antes bien, nos dice el pedagogo español, su estudio debe ser paralelo.⁵¹

Una publicación que comparte la marca de origen del libro de Soto Arango, pues recogió algunas de las ponencias presentadas en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (1996), sí cuenta con una sección titulada *Regularidades y singularidades en la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano*.⁵² Los escritos están enfocados en educadores latinoamericanos —algunos más conocidos que otros— como Simón Rodríguez, Francisco José de Caldas, Eugenio María de Hostos, José Martí, Andrés Bello, Anísio Teixeira, Darío Salas y Domingo Faustino Sarmiento.

A los dos ejemplos ya citados, hay que sumar la publicación *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico* (2014), coordinada por Nicolás Arata y Myriam Southwell. En la introducción, los investigadores argentinos hacen un tejido muy fino para analizar en conjunto los aspectos centrales de los ensayos que conforman el libro. Reconocen la vitalidad de la historiografía educativa en la región, sin omitir las asimetrías y los desarrollos desiguales que también la atraviesan; asimismo, describen en qué ha consistido la renovación temática y de perspectivas teórico-metodológicas durante el siglo XXI. Parte de esta renovación consiste en “la proliferación de las ‘corrientes de ideas’ como las sucesivas configuraciones de tendencias dentro de un campo —el pedagógico— en el que no suelen expresarse las ideas en su estado más ‘puro’, sino como una serie de legados que viven y se renuevan, presentando numerosos puntos de convergencia y de fricción”.⁵³

⁵¹ L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 9.

⁵² Vid. Magaldy Téllez, *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1997. 558 pp.

⁵³ Nicolás Arata y Myriam Sotuhwell, comps., “Presentación. Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI”, en *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*. Buenos Aires, UNIPE, 2014, p. 25.

Recientemente, la emergencia de proyectos editoriales enfocados en el pensamiento pedagógico latinoamericano confirman la observación de Arata y Southwell. Muchos de ellos se acotan a una escala nacional, como los estudios que Carlos Paladines y Dermeval Saviani han elaborado respectivamente en Ecuador y Brasil;⁵⁴ en cambio, otros adoptan una perspectiva de análisis regional, como el libro mencionado en el párrafo anterior. Hay colecciones que comprenden varios volúmenes y son auspiciadas tanto por instituciones públicas como privadas.⁵⁵ Otras publicaciones son ensayos monográficos que indican claves de lectura para acercarse a las y los autores, como la que Danilo Streck conformó con un grupo de investigadoras(es) de varias partes de Nuestra América.⁵⁶ Sin embargo, también existen antologías que recogen el texto del autor o autora y lo complementan con apartados biográficos; en este rubro se puede señalar aquella preparada por Gilberto Guevara Niebla en México.⁵⁷

1.2.3 EL MONÓLOGO MASCULINO EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS

Una parte fundamental de cuestionar hoy en día las tradiciones de las disciplinas humanísticas —incluida la pedagogía— es señalar el sesgo androcéntrico que predomina en ellas. Como ya comenté en páginas anteriores, una expresión de este sesgo se aprecia en los escasos referentes de autoras en los planes y programas de estudio, al igual que la ausencia evidente de educadoras y pedagogas consideradas como clásicas de la pedagogía latinoamericana. Sin embargo, esta *ausencia* ha sido resultado, más bien, de un encubrimiento sistemático ejercido por parte de los varones en posiciones de poder que sustentan su superioridad con base en la normalización de la diferencia sexual.

Para tratar este tema, me parece valioso recuperar la noción del *monólogo masculino*. En 1936, la escritora argentina Victoria Ocampo pronunció la conferencia “La mujer y su

⁵⁴ Cf. Carlos Paladines Escudero, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito, Ediciones UPS / Quito Metropolitano / Instituto de Capacitación Municipal, 1996. Y: Dermeval Saviani, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo, Autores Associados, 2007.

⁵⁵ Estos son un par de ejemplos: 1) la colección Ideas en la Educación Argentina, editada por la Universidad Pedagógica en La Plata, y 2) la colección Pensamiento Educativo Peruano, publicada con financiamiento de Derrama Magisterial, una institución que administra los servicios de seguridad social del profesorado en ese país andino.

⁵⁶ Danilo Streck, *et al.*, *Fontes da pedagogia latinoamericana: heranças (des)coloniais*. Curitiba, Appris, 2019.

⁵⁷ Gilberto Guevara Niebla, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (antología histórica)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2011.

expresión” en una emisión radiofónica simultánea en Buenos Aires y Madrid. En el discurso, la autora parte de una anécdota en la que un hombre, al comunicarse con su esposa por teléfono, le ordena: “no me interrumpas”, y a partir de allí la llamada se transforma en un monólogo en el que la mujer no participa. Con este ejemplo, Ocampo explicó que a lo largo de la historia de la cultura el hombre ha mantenido un monopolio de la expresión, causando que la mujer no encuentre espacio para la interlocución ni pueda ser creadora de su propio discurso:

Creo que, desde hace siglos, toda conversación entre el hombre y la mujer, apenas entran en cierto terreno, empieza por un: “no me interrumpas” de parte del hombre. Hasta ahora el monólogo parece haber sido la manera predilecta de expresión adoptada por él. (La conversación entre hombres no es sino una forma dialogada de este monólogo). Se diría que el hombre no siente o siente muy débilmente la necesidad de intercambio que es la conversación con ese otro ser semejante y sin embargo distinto a él: la mujer. Que en el mejor de los casos no tiene ninguna afición a las interrupciones. Y que en el peor las prohíbe. Por lo tanto, el hombre se contenta con hablarse a sí mismo y poco le importa que lo oigan. En cuanto a oír él, es cosa que apenas le preocupa. [...] [Así,] la mujer se ha resignado a *repetir*, por lo común, migajas del monólogo masculino, *disimulando* a veces entre ellas algo de su cosecha.⁵⁸

Si el silenciamiento de la voz femenina está sostenido en un monopolio masculino de la palabra, nos dice Ocampo, la mujer ha de afirmar su capacidad de expresión, esto es, su capacidad de pensar(se), decir, interrogar y disentir, para desnaturalizar el prejuicio que cuestiona su capacidad intelectual y la coloca en una posición inferior respecto del varón. Por este motivo, la búsqueda de una expresión propia también es una forma de autorrealización femenina.

Conviene recordar que esta autora formó parte de la élite intelectual argentina que se agrupaba en círculos literarios y proyectos editoriales como la revista *Sur*, que ella misma fundó en 1931. Nacida en el seno de una familia aristócrata, fue admiradora del *buen gusto* (refinado, erudito) y Virginia Woolf fue el mayor referente de su postura feminista. De hecho, la escritora inglesa fue leída por pensadoras latinoamericanas que produjeron su obra ensayística durante los años treinta y cuarenta, como la propia Camila Henríquez

⁵⁸ Victoria Ocampo, “La mujer y su expresión”, en *Debate feminista* [en línea]. México, abril, 2000, año 11, vol. 21, p. 63. <https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/258/195>. [Fecha de consulta: 18 de julio, 2022]. Las cursivas son mías.

Ureña o la filósofa costarricense Vera Yamuni. Como veremos en el tercer capítulo, esa generación de mujeres asumió la cultura femenina como tema y problema de su quehacer intelectual.

Comprender el lugar de enunciación de Victoria Ocampo permite apreciar que, cuando en su texto se refiere a “la mujer”, habla desde su experiencia como mujer intelectual, de un estatus socioeconómico elevado y con acceso al campo cultural de la época. Empero, eso no le impidió asumir una postura crítica frente a la condición desigual de las mujeres en función de su sexo.

Precisamente, en un fragmento posterior de la conferencia la autora arremete del siguiente modo, evocando la tesis central de Woolf en *Una habitación propia*: “la mujer en general y la sudamericana en particular [...] no tienen ni la *instrucción*, ni la libertad, ni la *tradición* necesarias. Y me pregunto cuál es el genio que puede prescindir de estas tres cosas a la vez y hacer obra que valga”.⁵⁹ Es decir, los factores que explicaban por qué las mujeres latinoamericanas carecían de un discurso propio, disimulaban tenerlo o, todavía más grave, se habían dedicado a repetir fragmentos del monólogo masculino eran: la deficiente formación intelectual, la restricción de su libertad política y económica —dos aspectos esenciales para disfrutar de la emancipación intelectual— y la ausencia de una genealogía matrilineal en la cual reconocer y afirmar su identidad.

En síntesis, no sólo propuso la valoración de la mujer como sujeto digno de reflexión filosófica, expresión literaria y autointerpretación, sino que, al advertir la causa del problema, también hacía un llamado a la acción.

A pesar de la distancia que media entre nuestra época y la de Ocampo, considero que la categoría del monólogo masculino es vigente porque puede funcionar como metáfora de lo que ahora nombramos androcentrismo. De hecho, no es extraño identificar sus huellas en todos los campos del saber. Un caso ilustrativo es el de la investigadora argentina Mariana Alvarado, quien ha estudiado las consecuencias de la masculinización de la historia de la filosofía.

En el artículo “Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes”, Alvarado opone dos figuras femeninas y los rasgos que las distinguen: la *testigo* pone en sospecha el androcentrismo; en cambio, la *autómata parlante*, debido a la carencia de una

⁵⁹ *Ibid*, p. 67. Las cursivas son mías.

forma de expresión propia, se dedica a repetir el monólogo masculino. Las consecuencias de no cuestionarlo se traducen, de acuerdo con la autora, en: ausencia de la condición femenina como tema y problema de la reflexión filosófica hecha por las propias mujeres; ausencia de tradiciones matrilineales; silenciamientos de las voces de las mujeres; e impedimento a las mujeres de reconocerse en los temas filosóficos y en el estatuto de autoría.⁶⁰

La propuesta de Alvarado bien se puede extrapolar al campo de la historia de la educación y la pedagogía, lo cual conduce a la siguiente pregunta: ¿quiénes son las mujeres que nos han antecedido en la reflexión sobre la educación, que pensaron a la luz de problemas sociales y culturales parecidos a los actuales, como la discriminación, el sexismo y el llamado “techo de cristal”?

Emprender un estudio de tales dimensiones conlleva: 1) cuestionar la tensión entre centralidad y periferia en la que se ubican las ideas y los sujetos en los discursos historiográficos; y 2) analizar que la producción de conocimiento está marcada por relaciones de poder y sistemas de opresión que determinan las posiciones de privilegio que históricamente ocupan unos sujetos frente a otros, ocasionando un estudio inequitativo de sus ideas o, no menos relevante, su invisibilización o menosprecio en los espacios de formación pedagógica contemporánea.

En otras palabras, investigar las tradiciones matrilineales de pensadoras de la educación implica ubicar a qué otras mujeres estudiaron, con quiénes se identificaron y distanciaron; qué circunstancias sociohistóricas, problemas y preocupaciones compartieron y motivaron sus reflexiones con miras a la acción.

Un ejercicio de este talante, por demás necesario, responde a varios fines. Primero, relacionado con la idea anterior, está el tema de deconstruir y reelaborar los discursos historiográficos que han colocado en los márgenes de la producción de conocimiento a las mujeres, disidencias sexogenéricas y personas racializadas. Tal reelaboración conlleva una doble tarea: por una parte, recuperar el pensamiento pedagógico de las mujeres, quienes desde los lugares situados por su condición de género, clase, etnicidad y posturas ético-políticas aportan lecturas críticas sobre el fenómeno educativo de su tiempo; pero, por otra

⁶⁰ Vid. Mariana Alvarado, “Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes”, en *Revista sul-Americana de Filosofia e Educação*, RESAFE, mayo-octubre, 2010, núm. 14, pp. 56-57.

parte, no basta con sólo visibilizar sus ideas, pues también hay que criticar las razones de su exclusión.

A propósito, Alicia Salomone advierte que no se trata de sumar figuras femeninas a una historia de la cultura de por sí masculinizada: “En definitiva, el objetivo no es entonces sólo recuperar las prácticas de mujeres de años y épocas pasadas, a partir de un criterio de agregación, sino cuestionar las nociones mismas de pensamiento que siguen reproduciendo exclusiones e impiden tener una visión más completa, acabada y menos sesgada de nuestra trayectoria intelectual como región”.⁶¹ Superar ese criterio de agregación es fundamental para no incurrir en el mismo error de considerar a las mujeres como casos excepcionales o ejemplares, sin situar históricamente sus ideas.

1.3 DIRECTRICES METODOLÓGICAS

1.3.1 CAMILA HENRÍQUEZ UREÑA FRENTE A LA HISTORIOGRAFÍA

El acercamiento académico a la vida, obra y el pensamiento de Camila Henríquez Ureña es muy reciente. Su trayectoria como ensayista, editora, crítica literaria y activista ha sido estudiada por investigadoras instaladas en campos epistémicos como el feminismo, la literatura y los estudios latinoamericanos. Sin embargo, el examen de sus ideas pedagógicas ha corrido una suerte similar al estado en el que se hallaba el pensamiento hostosiano hace cien años, cuando Camila elaboró su tesis de doctorado: no ha sido muy popular. En seguida desglosaré los documentos principales de la producción historiográfica sobre la autora.

Un referente clave de los estudios biográficos es el libro *Camila y Camila*, de la escritora cubana Mirta Yáñez, quien fue su alumna en la Universidad de La Habana. El libro compila una variedad importante de fuentes a las que no se tendría acceso si no fuera mediante la visita directa a los archivos de La Habana y Santo Domingo; en ello radica su valor, aparte de la soltura del relato. La autora lo define como un *álbum de recortes* en el que conjuga:

⁶¹ Alicia Salomone, “Una mirada, desde la perspectiva de género, a la historia del pensamiento en América Latina”, en *Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPHLAC* [en línea]. São Paulo, 1998, p. 10.

junto a recuerdos de quienes la conocieron, algunos de sus manuscritos y documentos, cartas, poemas, fotos, fragmentos de diarios, papelería, parte de los lugares y aventuras intelectuales en que intervino a lo largo de su vida; un recorrido sobre algunas de sus reflexiones, y mi propia memoria de lo que fue el inefable privilegio de haber sido su alumna.⁶²

Otros textos que desarrollan la vida y obra de Camila son los de Daisy Cocco-DeFilippis en varias publicaciones individuales y colectivas que recuperan la tradición de escritoras dominicanas en los siglos XIX y XX;⁶³ el estudio de Carmen Durán en su libro sobre historia de las mujeres dominicanas;⁶⁴ y la tesis de maestría en Historia Dominicana, de Elena Ramos Grullón.⁶⁵

Mención especial merece el tomo I de la versión digital de las *Obras y apuntes*,⁶⁶ el cual recoge numerosos testimonios de sus estudiantes e intelectuales contemporáneas(os) a ella, al igual que entrevistas que se publicaron en varias revistas cubanas entre 1963 y 1971. Igualmente, es valioso el libro de Yolanda Ricardo, *Magisterio y creación: los Henríquez Ureña*,⁶⁷ pues ofrece una vista panorámica del legado educativo de esa extraordinaria familia dominicana y, aunque es un estudio de conjunto, Ricardo dedica un apartado a Camila.

En el ámbito literario se han elaborado trabajos que, si bien no se centran en ella, rescatan su participación dentro de la historia de la literatura en Cuba.⁶⁸ Otros la reconocen como parte de una generación de mujeres ensayistas en Latinoamérica y el Caribe que, a través de la escritura, reflexionan sobre su condición de género y sobre los problemas que

⁶² M. Yáñez, *op. cit.*, p. 13.

⁶³ Vid., 1) *Para que no se olviden: The Lives of Women in Dominican History, A Selection*. Nueva York, Ediciones Alcance, 2000, 163 pp. (Colección Tertuliano, 6). 2) “Camila Henríquez Ureña”, en Vicki Ruiz y Virginia Sánchez Korrol, *Latinas in the United States. A historical encyclopedia*. Bloomington, Indiana University Press, 2006. pp. 315-316. 3) *Hija de Camila / Camila’s line*. Santo Domingo, Editora Nacional, 2007, 291 pp.

⁶⁴ Carmen Durán, *Historia e ideología: mujeres dominicanas, 1880-1950*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Editora Alfa & Omega, 2010. 210 pp. Fragmentos de este estudio sobre Camila se volvieron a publicar en el libro de la misma autora, *Escritos de ocasión y otros temas*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Editora Búho, 2021. 255 pp.

⁶⁵ Elizabeth Elena Ramos Grullón, *Camila Henríquez Ureña: enfoque histórico, social y pedagógico de su vida y su obra*. Santo Domingo, 2019. Tesis, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 119 pp.

⁶⁶ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes* [versión digital], t. I. La Habana, Editorial Universitaria / Ministerio de Educación Superior, 2014.

⁶⁷ Yolanda Ricardo, *Magisterio y creación: los Henríquez Ureña*. Santo Domingo, Academia de Ciencias de la República Dominicana, 2003. 377 pp.

⁶⁸ VV. AA., *Historia de la literatura cubana*, t. II. La literatura cubana entre 1899 y 1958. La República. La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor” / Editorial Letras Cubanas, 2003. 832 pp.

enfrentan desde sus posiciones situadas. Dentro de las contribuciones de este tipo destacan: la antología de textos editada por Anne Freire Ashbaugh, Lourdes Rojas, y Raquel Romeu;⁶⁹ la tesis doctoral de Ivelisse Collazo;⁷⁰ el segundo tomo de la colección *Ensayistas Latinoamericanas*, dedicado a escritoras mexicanas, del Caribe y de Centroamérica,⁷¹ así como el artículo de Consuelo Meza Márquez basado en dicha antología.⁷²

En la misma línea de la producción ensayística latinoamericana, pero enfocadas en la obra de Camila, se encuentran las ponencias de Carla Fernandes y Fátima Rodríguez;⁷³ el capítulo de libro escrito por Freja Cervantes Becerril para la antología *Ensayar un nuevo mundo. Escritoras hispanoamericanas a debate*,⁷⁴ al igual que su presentación de la más reciente edición del ensayo “La carta como forma de expresión literaria femenina”.⁷⁵ Con una demarcación comparativa con otras escritoras antillanas: el capítulo de Judith Sierra-Rivera,⁷⁶ y el informe de Gabriela Flores Pérez.⁷⁷

También en el ámbito literario, pero centrado en la participación de Camila en el campo cultural latinoamericano y en su postura feminista, se encuentran: el artículo de Valentina Salinas Carvacho, sobre lo que ella llama “la autoría negada” de Camila;⁷⁸ el

⁶⁹ Anne Freire Ashbaugh, Lourdes Rojas, y Raquel Romeu, eds., *Mujeres ensayistas del Caribe hispano: hilvanando el silencio*. Madrid, Verbum, 2007.

⁷⁰ Ivelisse Collazo, *Develando memorias olvidadas: el ensayo feminista caribeño durante el siglo XIX y principios del XX*. Florida, 2010. Tesis. The Florida State University, College of Arts and Sciences. 170 pp.

⁷¹ Consuelo Meza Márquez y Alda Toledo Arévalo, comps., *Ensayistas Latinoamericanas. Antología Crítica*, t. II. Época Contemporánea (México, Caribe y América Central). Valparaíso, Universidad de Playa Ancha / Puntágeles, 2018.

⁷² C. Meza Márquez, “Mujeres ensayistas del Caribe Hispánico: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. Un estado de la cuestión”, en *ÍSTMICA. Revista de Estudios Centroamericanos y Caribeños* [en línea]. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, 05 de enero, 2021, vol. 1, núm. 27, pp. 57-81.

⁷³ *Vid.*, Carla Fernandes y Fátima Rodríguez, “Camila Henríquez Ureña ante los cotos teóricos del ensayismo americano” en Michèle Soriano, *Théories critiques et littérature latino-américaine actuelle*. Montpellier, CERS, 2004, pp. 273-288. Y “El ensayo, género y praxis. El ensayo en las escritoras latinoamericanas (americanismo, tradición cultural y lectura)”, en *La problemática de la identidad en la producción discursiva de América Latina*. Perpignan, CRILAUP, Presses Universitaires de Perpignan, 2005, pp. 297-311.

⁷⁴ Freja Ininna Cervantes Becerril, “Aproximaciones a la ensayística de Camila Henríquez Ureña”, en Mayuli Morales Faedo, ed., *Ensayar un nuevo mundo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México, UAM-I / Editorial Biblioteca Nueva, 2016, pp. 113-132.

⁷⁵ F. Cervantes Becerril, “Presentación”, en C. Henríquez Ureña, *La carta como forma de expresión literaria femenina*. México, UNAM, 2021. (Pequeños Grandes Ensayos, 93).

⁷⁶ Judith Sierra-Rivera, “Desde lo ordinario: cotidianidad, crisis e intelectualidad en la ensayística de Camila Henríquez Ureña y Nilita Vientós Gastón”, en Dagmary Olivar Graterol y Jesús del Valle Vélez, eds., *El mito de la mujer caribeña*. Madrid, La Discreta, 2011, pp. 105-123.

⁷⁷ Gabriela Catalina Flores Pérez, *Las estrategias escriturales y el discurso sobre la situación de la mujer en la escritura ensayística de Gertrudis Gómez de Avellaneda y Camila Henríquez Ureña*. Santiago de Chile, 2017. Informe final. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. 74 pp.

⁷⁸ Valentina Salinas Carvacho, “El problema de la escritura femenina al interior de los campos culturales en el siglo XX: Camila Henríquez Ureña y la autoría negada”, en *A Contracorriente: una revista de historia social*

artículo de Débora Grandón;⁷⁹ los textos de Freja Cervantes en torno a la labor editorial que desempeñó en la revista *Lyceum*⁸⁰ y en el Fondo de Cultura Económica (FCE).⁸¹ Asimismo, el artículo de Lucía Stecher;⁸² el capítulo de libro y el artículo de Zaida Capote-Cruz;⁸³ y la tesis de Geraldo Flores y Winston Vargas.⁸⁴

Esta clasificación no es exhaustiva ni descarta que los trabajos mencionados tratan, aunque sea tangencial o indirectamente, los aportes de Camila al ámbito educativo. En vista de que su vida la dedicó a educar, sería imposible no tocar ese aspecto en mayor o menor medida. Sin embargo, hay otros escritos que sí se enfocan en ello.

Destaca el artículo de Fátima Rodríguez y Carla Fernandes, “Educar a la lectura. Educar en la lectura: Unas calas en la obra docente de Camila Henríquez Ureña”.⁸⁵ Este es uno de los pocos que se acercan a la labor educativa con el rigor para apreciar, no sólo su trayectoria biográfica y su legado familiar, sino el andamiaje teórico sobre el cual se sostuvieron las conferencias impartidas a inspectores y asesores del Ministerio de Educación durante los años sesenta.

Del mismo año es el capítulo que Alberto Enriquez Perea dedica a reconstruir la historia sobre la correspondencia entre Daniel Cosío Villegas y Pedro y Camila Henríquez

y *literatura de América Latina*. Carolina del Norte, North Carolina State University, invierno, 2017, vol. 14, núm. 2, pp. 189-207.

⁷⁹ Débora Grandón Valenzuela, “Contra las bases económicas y morales de la explotación. Análisis del ensayo ‘Feminismo’ (1939) de Camila Henríquez Ureña”, en *Atenea*. Concepción, Universidad de Concepción, junio, 2022, núm. 525, pp. 31-44.

⁸⁰ F. Cervantes Becerril, “Los empeños de un impreso. Camila Henríquez Ureña y la revista *Lyceum*”, en *Revista de Historia de América* [en línea]. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 16 de enero, 2020, núm. 158, pp. 267-287.

⁸¹ F. Cervantes Becerril, “Camila Henríquez Ureña. Directora editorial de la Biblioteca Americana”, en L. Weinberg, coord., *Redes intelectuales y redes textuales: formas y prácticas de la sociabilidad letrada*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia / Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2021

⁸² Lucía Stecher Guzmán, “Camila Henríquez Ureña’s Feminist Essays. and Literary Criticism: The Trajectory of a Transnational Intellectual”, en *Tulsa Studies in Women’s Literature*, primavera de 2019, vol. 38, núm. 1, pp. 59-78.

⁸³ Zaida Capote-Cruz, “Camila Henríquez Ureña, feminista”, en *La nación íntima*. Cuba, Unión, 2008, pp. 125-132. Y: “Activismo académico en Cuba: tradición, práctica y testimonio”, en *Revista CS* [en línea]. Cali, Universidad ICESI, septiembre, 2019, núm. 29, pp. 195-207.

⁸⁴ Geraldo Flores y Winston Vargas, *Crítica literaria y discurso feminista en la ensayística de Camila Henríquez Ureña*. México, 2016. Tesis, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 130 pp.

⁸⁵ F. Rodríguez y C. Fernandes, “Educar a la lectura. Educar en la lectura: Unas calas en la obra docente de Camila Henríquez Ureña”, en *Antíteses*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, julio-diciembre, 2010, vol. 3, núm. 6, pp. 777-794.

Ureña para tramar en conjunto la colección Biblioteca Americana, del FCE.⁸⁶ De acuerdo con el autor, Pedro y Camila contribuyeron a la extensión educativa y cultural a través de la edición de clásicos americanos. Sobre este mismo episodio de su vida, el capítulo de Freja Cervantes que mencioné líneas atrás es de consulta obligada.

Textos que la inserten dentro de la tradición de educadores en Latinoamérica son escasos. Llama la atención el libro *Educadores en América Latina y el Caribe del siglo XX al siglo XXI*, coordinado por el grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA), de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La publicación compila una serie de ensayos monográficos sobre el tema en cuestión, dando preferencia a pensadoras y pensadores hasta ese momento relegadas y relegados por la historiografía de la educación latinoamericana. En la sección de resúmenes biográficos de educadoras latinoamericanas, nuestra autora figura como representante de República Dominicana.

Frente a este panorama, ¿cuáles son los motivos de la omisión de las ideas pedagógicas de Camila en la historiografía de la educación y la pedagogía latinoamericanas? Sumado a la ausencia de tradición en el estudio de los clásicos latinoamericanos, y al sesgo androcéntrico de la historiografía de la educación y la pedagogía, aventuro las siguientes hipótesis relacionadas con la producción, edición y circulación de su obra.

La primera versa sobre la producción textual de nuestra autora. Hay que advertir que sus formas discursivas predilectas fueron el ensayo y la conferencia, concebidos para las clases y eventos públicos que presidía en universidades e instituciones culturales. La finalidad no era publicarlos y, aunque algunos vieron la luz en revistas de la época, otros quedaron confinados en su archivo personal.

En segundo lugar, está la disponibilidad de las fuentes mediante su edición y circulación en libros, revistas y antologías. En vida, sus ensayos se divulgaron en diversos medios hemerográficos caribeños. A ellos habría que sumar otro tipo de textos, por ejemplo: su tesis de Pedagogía, prólogos a obras literarias y las conferencias que reunieron su idea de enseñanza literaria, agrupadas en el volumen *Invitación a la lectura (notas de apreciación literaria)*.

⁸⁶ Alberto Enriquez Perea, “Daniel Cosío Villegas y Pedro y Camila Henríquez Ureña en la fundación de la Biblioteca Americana”, en *Trazos. Ideas de los hombres que edificaron México*. México, UNAM, 2010, pp. 301-315.

Póstumamente, la edición de sus escritos ha sido intermitente.⁸⁷ En 1982 se publicaron los *Estudios y conferencias*, la compilación más completa de sus escritos en un solo volumen.⁸⁸ En los años noventa comenzaron a circular textos esenciales para complementar el conocimiento de su vida, obra y contexto familiar, por ejemplo: los dos tomos del *Epistolario* de la Familia Henríquez Ureña, y el *Catálogo de documentos personales* de Camila.

Sólo hasta inicios de este siglo se elaboró la sistematización más amplia de sus escritos mediante la colección *Obras y apuntes* (2004). El proyecto fue financiado por el Banco de Reservas en Santo Domingo y en él participó una comisión constituida por personalidades, instituciones y editoriales, tanto dominicanas como cubanas, cercanos a la vida y obra de la autora. Asimismo, en 2014 se elaboró la versión digital de las obras completas, resultado de un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación Superior de Cuba y la Editorial Universitaria.

Cabe señalar que los textos mencionados se han editado y puesto en circulación principalmente en la región del Caribe, ocasionando que su conocimiento en otras latitudes sea muy limitado. Por este motivo, es plausible la reciente edición de su obra y la compilación de sus ensayos en publicaciones de Nueva York, México, Valparaíso. Berlín y Madrid, como podemos apreciar en el segundo anexo de este trabajo.

Recordemos que el estudio de un autor o autora depende en buena medida de que haya fuentes disponibles. En este sentido, es necesario ir en busca del fragmento y del indicio⁸⁹ para estudiar el pensamiento de Camila Henríquez Ureña, es decir, rastrear las fuentes dispersas, incluso aquéllas que, en apariencia, pueden no tratar explícitamente sobre educación, para interpretarlas y reconstruir su ideario pedagógico.

Por todo lo anterior, el sesgo androcéntrico del canon de pensadores de la educación, así como la disponibilidad limitada de fuentes —en términos de su producción, edición y circulación— han desembocado en la escasa visibilidad de Camila en los espacios de formación pedagógica latinoamericana.

⁸⁷ Vid. el Anexo 2 de este trabajo, donde he ordenado por año de publicación los libros y antologías que, desde mi punto de vista, conforman el *corpus* bibliográfico de su pensamiento pedagógico.

⁸⁸ C. Henríquez Ureña, *Estudios y conferencias*. Pról. de Mirta Aguirre. La Habana, Letras Cubanas, 1982.

⁸⁹ Cf. F. Birulés, “Indicios y fragmentos: historia de la filosofía de las mujeres”, en Rosa María Rodríguez Magda, ed., *Mujeres en la historia del pensamiento*. Barcelona, Anthropos, 1997, pp. 17-31

1.3.2 CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS FUENTES

Ante la necesidad de estudios que analicen críticamente el pensamiento pedagógico de Camila Henríquez Ureña, propongo las siguientes preguntas de investigación: ¿qué ideas sobre educación y pedagogía se pueden ubicar teóricamente en la obra de Camila Henríquez Ureña? ¿qué función tuvieron en los problemas educativos latinoamericanos de su tiempo? y ¿cómo impactaron en la historia de la educación y la pedagogía latinoamericana y sus tradiciones?

Desde ahora se pueden anticipar dos ejes generales sobre los cuales se articuló el pensamiento de Camila: por una parte, sus ideas en torno al feminismo y al papel de la mujer en la sociedad, una inquietud que compartió con muchas intelectuales, escritoras y maestras latinoamericanas de su generación; por otra parte, la enseñanza de la literatura y la formación de lectores son temas que ocuparon un sitio privilegiado en su producción escrita.

Por lo tanto, a partir del siguiente corpus textual buscaré responder las interrogantes planteadas:

- a) La tesis titulada *Las ideas pedagógicas de Hostos*, con la cual obtuvo su doctorado en Pedagogía en 1927. Fue publicada dos años más tarde por la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* de la Universidad de La Habana, pero fue más difundida en la edición dominicana que elaboró la *Revista de Educación* en 1932, misma que consulté para esta investigación.
- b) Las conferencias sobre feminismo que dictó espaciadamente entre 1934 y 1972, compiladas en el tomo V de las *Obras y apuntes*.⁹⁰
- c) La serie de conferencias sobre enseñanza de literatura compiladas en el tomo IV de las *Obras y apuntes*.
- d) La correspondencia hallada en los archivos históricos del Colegio de México y el FCE.

Para interpretar las fuentes, seguiré las directrices metodológicas de la historia de las ideas tal como lo sugiere Rafael Moreno Montes de Oca, las cuales consisten en tres

⁹⁰ En adelante, cada mención de las *Obras y apuntes* hará referencia a la versión digital. Se encuentra disponible en el catálogo de la Editorial Universitaria: < <http://www.eduniv.cu/items>>.

operaciones: a) identificar problemas propios (en el sentido que veíamos más atrás sobre lo que implica hablar de *lo nuestro* y de un *nosotros*), b) analizar los textos para ubicar las categorías que distinguen el pensamiento de la autora, y c) afirmar lo encontrado como un objeto de estudio relevante para las comunidades pedagógicas en Latinoamérica.⁹¹

Asimismo, atenderé las consideraciones que indica Carmen Rovira para acercarse a los textos e interpretarlos. La filósofa hispano-mexicana comenta en su libro *Francisco de Vitoria. España y América, el poder y el hombre* que:

[e]xiste el problema de justificar *las categorías manejadas para interpretar el pasado y las categorías conceptuales del pasado*. Y en este punto existiría, si el investigador no actúa con el suficiente cuidado y rigor, un choque categorial que confundiría los resultados de la investigación. Sin embargo, si interpretamos con rigor los *conceptos o categorías* [...] esto es, *si las interpretamos en su tiempo límite, respetándolas como tales*, podemos llegar a un conocimiento de los *textos analizados*. Esto indudablemente es difícil pero puede conducirnos al conocimiento de una realidad distinta de la nuestra siempre y cuando se procure y se obtenga una comprensión, aunque aproximada, de las categorías del pasado y de su realidad histórica.⁹²

Por lo tanto, será fundamental ubicar en su tiempo límite las categorías relevantes a esta investigación, cuidando de no explicar a través de ellas el presente, sino comprender el significado que tuvieron en el contexto del desarrollo histórico de la disciplina, al igual que analizar el papel que desempeñaron tanto en el contexto social, cultural y educativo de la época como en el pensamiento de Camila.

⁹¹ Rafael Moreno Montes de Oca en H. Cerutti, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*, pp. 11-13.

⁹² María del Carmen Rovira Gaspar, *Francisco de Vitoria. España y América, el poder y el hombre*. México, Porrúa / H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, 2004. (Colección Filosofía de nuestra América), p. 14. Las cursivas son mías.

CAPÍTULO 2

Esbozo biográfico de Camila Henríquez Ureña (1894-1973)⁹³

“[...] brillar en las auroras de nuevas primaveras
y en invisible rayo de idea, con mi ardiente /
inquietud, incendiar un alma indiferente”.⁹⁴

2.1 RAÍCES FAMILIARES Y PRIMEROS ESTUDIOS

2.1.1 LOS HENRÍQUEZ UREÑA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Salomé Camila Henríquez Ureña nació en la ciudad de Santo Domingo, capital de República Dominicana, el nueve de abril de 1894. Su madre fue Salomé Ureña Díaz (1850-1897), poeta, educadora y directora del Instituto de Señoritas, la primera escuela formadora de maestras modernas en la isla. Su padre, Francisco Henríquez y Carvajal (1859-1935), fue médico, profesor y diplomático, que asumió la presidencia interina de su país en 1916 durante la ocupación militar estadounidense. Sus hermanos mayores fueron Francisco Noël, Pedro Nicolás y Maximiliano Adolfo, quienes le llevaban quince, doce y once años, respectivamente, y, a excepción del primero, ocuparon posiciones reconocidas en el campo cultural latinoamericano.

Décadas antes de que nacieran Camila y sus hermanos, la situación en República Dominicana era crítica. En 1821, los criollos de Santo Domingo habían declarado la independencia respecto de la Corona española, pero muy pronto el territorio fue invadido

⁹³ En el Anexo 1 de este trabajo he incluido una cronología con datos puntuales sobre la biografía y el contexto político, social, cultural, educativo y pedagógico en el que vivió nuestra autora.

⁹⁴ C. Henríquez Ureña, “Futuro”, en *Obras y apuntes*, t. III, p. 271.

por Haití. Después de 20 años de dominación haitiana y de conseguir, por segunda ocasión, su independencia, durante las décadas de 1840 a 1860 la política dominicana se distinguió por la disputa por el gobierno entre dos caudillos principales: Pedro Santana y Buenaventura Báez. En 1861, ante la falta de fuerza política para dirigir al país, Santana promovió una nueva anexión de Santo Domingo a España, lo que ocasionó que entre 1863 y 1865, durante la niñez y adolescencia de Francisco y Salomé, se librara la Guerra de Restauración. Tras el retiro de las tropas españolas, entre 1865 y 1879 ocurrió el llamado Periodo de los Colores, marcado por el enfrentamiento entre partidos liberales y conservadores, y por la dictadura de seis años del presidente Báez. Sólo a partir de 1874 comenzó un periodo de relativa estabilidad política y democratización que propició paulatinamente la mejora del ámbito educativo en la isla.

En medio de este ambiente político de renovación y resistencia, el matrimonio Henríquez Ureña se conoció en la Sociedad de Amigos del País, la asociación cultural más importante de la época, de la cual ambos eran miembros. Fundada en 1871 en Santo Domingo, en la etapa final de un periodo de medio siglo marcado por luchas por la independencia y pugnas entre grupos ideológicos distintos,⁹⁵ se convirtió en el punto de encuentro de intelectuales que organizaban veladas literarias y difundían sus textos a través de la revista *Letras y Ciencias*, dirigida por Federico Henríquez y Carvajal, amigo cercano de José Martí y hermano mayor de Francisco (a quien su familia llamaba cariñosamente “Pancho”).

La generación a la que pertenecieron los padres de Camila, al igual que su tío y otros intelectuales (como el educador puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el dominicano Emilio Prud’Homme) asumió un compromiso con la renovación de la educación y los métodos de enseñanza en República Dominicana. Afín a la filosofía positivista y con un espíritu patriótico, esa generación impulsó la creación y consolidación de instituciones escolares de todos los niveles educativos, entre las cuales destacan la Escuela Normal, fundada en 1880 y dirigida por Hostos; el Instituto Profesional, la escuela de nivel superior más antigua de la isla, por cuyo claustro pasaron Hostos y los hermanos Henríquez y Carvajal; la Escuela Preparatoria dedicada a la enseñanza primaria, que el propio Francisco

⁹⁵ Vid. Frank Moya Pons, coord., *Historia de las Antillas*, vol. II. República Dominicana. Consuelo Naranjo Orovio, dir. Muriel, Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Academia Dominicana de la Historia / Ediciones Doce Calles, 2010, pp. 396-424.

fundó junto con José Pantaleón Castillo; el Liceo Dominicano, a cargo de Prud'Homme; y el ya mencionado Instituto de Señoritas, que tuvo al frente a Salomé y donde también enseñaron Francisco y Federico.⁹⁶

No obstante, sus esfuerzos no siempre fueron bien acogidos, según se aprecia en una carta de 1888 enviada por Francisco a Salomé:

Sé por informes más detallados que la situación de nuestros planteles va siendo cada día peor. [...] Ya nuestra Preparatoria, con el cambio sufrido, difícilmente podrá sostenerse [...]. Dudo mucho que la Prepa municipal produzca nada; pero la tomarán como nutrimento para hacerle la guerra a los otros planteles. La Normal se sostiene, porque el nombre de Hostos le sirve de base. Le tienen miedo; pero le hacen una guerra espantosa. En las altas regiones de la administración se la detesta, y solo se busca un motivo para echarla abajo. El Instituto Profesional, según Fedco., se pondrá en receso. Y yo en todo eso no veo más que un plan. Lo que se quiere es volver al antiguo Seminario, dar definitivamente el aire clerical a la instrucción.⁹⁷

Efectivamente, la modernización de la enseñanza encontraba reticencias por parte de grupos conservadores⁹⁸ y de la dictadura de Ulises, “Lilís”, Heureaux. Si bien, en un principio la relación entre Lilís y los Henríquez fue cercana (Pancho incluso obtuvo una beca del gobierno para estudiar medicina en París), eventualmente el gobierno se volvió intolerante con personajes como él y Hostos, quienes sostenían una postura política emancipadora. Esto causó la salida de Hostos del país en 1888 y el exilio del padre de Camila a Cabo Haitiano a comienzos de la década de 1890.

Este acontecimiento, sumado a la enfermedad de Salomé (padecía tuberculosis), marcó los primeros tres años de nuestra autora, etapa en la que fue cuidada por su madre y por Regina, una mujer negra dominicana que trabajó muchos años para la familia.⁹⁹ A partir de la muerte de Salomé en 1897, los itinerarios biográficos de Camila serían influidos por dos

⁹⁶ Orlando Inoa, “La sociedad dominicana en la segunda mitad del siglo XIX”, en F. Moya Pons, *op. cit.*, pp. 271-277. La creación de estas escuelas en la capital fue la piedra de toque para que, en años posteriores, se fundaran recintos similares en otras provincias del país.

⁹⁷ Familia Henríquez Ureña (Fam. H. U.), *Epistolario*, t. I. 2ª ed. Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1996, pp. 33-34.

⁹⁸ Cf. O. Inoa, *op. cit.* Por ejemplo, el padre Francisco Xavier Billini, quien dirigía el colegio religioso San Luis Gonzaga, se oponía en un inicio a la Escuela Normal debido a su orientación laica y científica. De hecho, la llamaba “la escuela sin Dios” (p. 273).

⁹⁹ Los Henríquez Ureña contaron con personal doméstico proveniente de República Dominicana, Haití y otras islas caribeñas como St. Thomas. En el caso de Regina, Pedro la describe como una mujer que sabía leer y escribir.

factores: 1) los viajes de su padre, que ocupó varios cargos públicos en el gobierno dominicano, y 2) la oportunidad de ampliar su educación fuera de las Antillas, pues el padre —cuyo patriotismo no evitó que prefiriera los estudios en Europa o Estados Unidos— consideraba que las islas eran lugares con una vida intelectual muy estrecha, en donde Camila habría tenido un horizonte muy reducido.¹⁰⁰

2.1.2 LA LLEGADA DEFINITIVA A CUBA

A partir de 1904 se mudó con su familia¹⁰¹ a Santiago de Cuba, ciudad en la costa oriental. Completó la enseñanza elemental en la Escuela Modelo de la localidad y tomó clases particulares de francés, pero buena parte de su formación ocurrió de manera autodidacta, rodeada de lecturas que ella buscaba por iniciativa propia o que le eran recomendadas por su padre y sus hermanos, y que cultivaba “con asiduidad y amor”.¹⁰²

A propósito, un aspecto distintivo de la familia Henríquez Ureña fue la preocupación constante por trazar un plan de estudios metódico para todos los integrantes. Esto se aprecia en la correspondencia familiar, abundante en observaciones sobre los estudios a seguir, sugerencias e indicaciones de lecturas y de escuelas en donde deberían estudiar o trabajar. Si bien esto sucedía en la correspondencia del padre a sus hijos, o de manera horizontal entre Pedro y Max, en la mayoría de las cartas conocidas son los varones quienes asumieron la autoridad para hacer esas recomendaciones. Como veremos más adelante, esta especie de tutelaje incidió, mas no determinó, la trayectoria de nuestra autora.

Por ahora, sirva de ejemplo la petición que hace Don Pancho a Pedro en una carta del 16 de septiembre de 1909, en la que le pide a su hijo —quien residía en México y era parte del grupo de jóvenes intelectuales que más tarde formó el Ateneo de la Juventud—¹⁰³ que se traslade a La Habana para dirigir por un tiempo los estudios de Camila: “el principal fin de esa entrevista sería el de instruirla e influir en su educación de un modo decisivo. Cuatro o seis meses que pase ella recibiendo de uds. [Pedro y Max] algunos cursos, leyendo y

¹⁰⁰ Fam. H. U., *Epistolario*, t. I, p. 472.

¹⁰¹ En 1898, Pancho se casó con la joven dominicana Natividad Lauranson Amiama. El matrimonio tuvo cinco hijos: Salomé (1899-1901), Cotubanamá (1902-1979), Eduardo (1903-¿?), Rodolfo (1906-1999) y Marta María (1910-1913).

¹⁰² Fam. H. U., *Epistolario*, t. I, p. 299.

¹⁰³ Cf. Álvaro Matute Aguirre, *El Ateneo de México*. México, FCE, 1999. 95 pp.

juzgando lecturas, le harían grandísimo bien y la empujarían hacia el límite preciso de su educación fundamental”.¹⁰⁴

Dicho viaje se efectuó entre abril y junio de 1911, unos meses antes de que la familia Henríquez Lauranson se estableciera definitivamente en la capital cubana. La estancia en La Habana se intercaló con una visita a Santo Domingo y todo fue documentado por Pedro en la correspondencia que mantuvo con Alfonso Reyes en México. En varias cartas Pedro aprovecha para contarle a su amigo sobre el contexto cultural caribeño y para dar noticias sobre su hermana:

Camila, que sólo tiene diecisiete años, es de mi estatura; como no es gruesa, parece delgada por la estatura misma. Sabe francés e italiano, y estudia inglés; ha leído a los poetas griegos, cierto número de autores clásicos, y muchas poesías, para las cuales tiene mucha memoria [...] en Santo Domingo se asegura que ella es el mayor talento de la familia, aunque no escribe ni cree saber nada [...].¹⁰⁵ El ambiente literario es para ella una cosa natural. [...]; es un motivo de placer, de diversión y de todo a la vez, menos de *pose*. Sin que nadie pusiera empeño en ello, por simples indicaciones de papá y de Max, ha hecho buen número de lecturas fundamentales: Homero, los trágicos, Platón, Dante, Shakespeare, Goethe.¹⁰⁶

Además del dominio de idiomas y de la lectura de los clásicos literarios, Camila disfrutaba del canto, el baile (años más tarde practicó ballet clásico) y el tenis, un deporte común entre las señoritas *cultas* y *elegantes* de la época, expresión que usó alguna vez su tía Ramona Ureña para referirse a ella.¹⁰⁷ Estos párrafos nos dan una idea, aunque sólo aproximada, del ambiente familiar portador de un inmenso capital cultural del que fue heredera nuestra autora, y que ella misma acrecentó en su adultez al ocupar un rol preponderante en el campo cultural habanero.

¹⁰⁴ Fam. H. U., *Epistolario*, t. I, p. 530.

¹⁰⁵ El comentario es sorprendente porque en algunas entrevistas hechas a Camila muchos años después ella refuerza esta autopercepción: en sus testimonios rehusó a reconocerse como escritora y editora, a pesar de que fue una de las más importantes ensayistas del Caribe y trabajó en editoriales como el FCE (México) y la Casa de las Américas (Cuba). Cf. V. Salinas, *op. cit.* para conocer una explicación a este fenómeno desconcertante por medio de la categoría de “autoría negada”.

¹⁰⁶ Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes, *Correspondencia 1907-1911*. Ed., introd. y notas de José Luis Martínez. México, FCE, 1986, pp. 170 y 184-185. Las cursivas son del original.

¹⁰⁷ Bernardo Vega, ed., *Treinta intelectuales dominicanos escriben a Pedro Henríquez Ureña, 1897-1933*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Academia Dominicana de la Historia, 2015, p. 295.

2.2 FORMACIÓN UNIVERSITARIA (1911-1923)

2.2.1 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CUBANO ENTRE SIGLOS

En 1911, el mismo año de su llegada definitiva a La Habana, Camila inició sus estudios de segunda enseñanza¹⁰⁸ en el Instituto de esa ciudad. Estas escuelas, al igual que la Universidad de La Habana, habían sido reformadas al inicio del siglo por el pedagogo cubano Enrique José Varona (1849-1933) durante un periodo en el que la isla era ocupada por Estados Unidos.

Cuando en 1891 José Martí escribía en su icónico ensayo *Nuestra América* sobre las “islas dolorosas del mar”,¹⁰⁹ refiriéndose a las Antillas, el apelativo no sólo condensaba el pasado común a esa zona cultural, marcado por la colonización de las islas y el tráfico y esclavización de miles de personas africanas en América; sino que también aludía a la política expansionista estadounidense que se consolidó en Cuba, República Dominicana y Puerto Rico durante la primera mitad del siglo XX.

Cuba, específicamente, en 1868 inició un proceso independentista conocido como la Guerra de los Diez Años. Si bien no logró su cometido, en 1886 se abolió la esclavitud, lo cual fue determinante para que muchas mujeres y hombres negros tuvieran acceso a las escuelas, que hasta entonces eran reservadas para la población blanca; asimismo, fue la piedra de toque para que las mujeres afrocubanas posicionaran en el ámbito público la lucha por sus derechos civiles.¹¹⁰

Entre 1895 y 1898 se libró la segunda guerra de independencia. Esta vez fue exitosa, pero Estados Unidos, amparado en la Doctrina Monroe,¹¹¹ ejerció presión para que España le cediera el control político de Cuba. El Tratado de París, firmado por ambos países coloniales en diciembre de 1898, ratificó estos hechos y así fue que se impuso un gobierno

¹⁰⁸ Cf. Alfredo Aguayo, “La Reforma de la segunda enseñanza” (1900), en *Revista Lyceum*. La Habana, Lyceum y Lawn Tennis Club, mayo de 1949, vol. V, núm. 18, pp. 27-37. La segunda enseñanza es equivalente a lo que nosotros conocemos como bachillerato, pues los estudios de secundaria en esta época aún estaban desdibujados. Tan sólo en nuestro país, la fundación de las escuelas secundarias se remonta a 1925. Sin embargo, pedagogos como Alfredo Aguayo no pasaron por alto la necesidad de crear escuelas de ese tipo que sirvieran de puente entre la primera y la segunda enseñanza.

¹⁰⁹ J. Martí, *op. cit.*, p. 14.

¹¹⁰ Teresa Díaz Canals, *Una habitación propia para las ciencias sociales en Cuba. La perspectiva de género y sus pruebas*. Buenos Aires, CLACSO, 2013, pp. 21-23.

¹¹¹ Fue una política de Estado con la cual Estados Unidos asumió el poder para intervenir en los países americanos para “protegerlos” del dominio colonial europeo, pero en realidad funcionó como estrategia para controlar política, económica y culturalmente la región caribeña.

militar entre 1899 y 1902. Tras la redacción de su primera Constitución como república, la isla fue desocupada paulatinamente, pero este proceso no garantizó su independencia. De hecho, la Enmienda Platt, firmada en 1901, concedía el poder a Estados Unidos de volver a intervenir en cualquier momento para proteger sus propios intereses y los de la isla. Por este motivo, se llama República neocolonial al período comenzado desde entonces hasta 1959, pues los gobiernos que sucedieron fueron controlados indirectamente por el país del norte.¹¹²

Para consolidar su dominio desde el plano ideológico, una de sus estrategias fue impulsar la educación de la isla —cuya situación era muy precaria después de casi medio siglo de guerras— mediante el aumento de la oferta educativa en el nivel primario, la formación del profesorado y reformas a la enseñanza media y superior.

La planeación de los dos primeros proyectos corrió a cargo del educador estadounidense, Alexis E. Frye, Superintendente de Escuelas en el breve lapso de año y medio desde su nombramiento en noviembre de 1899. Por medio de la Orden Militar número 226, promulgada un mes más tarde, se sentaron las bases para organizar sistemáticamente las escuelas primarias.¹¹³

En relación con la formación de maestros, hay que considerar que en 1857 y 1892 se fundaron las primeras Escuelas Normales, pero su actividad se vio interrumpida en buena parte por la inestabilidad política tras las guerras de independencia y la intervención norteamericana. Durante la ocupación, las y los profesores que trabajaron entre ese período y hasta la institucionalización de las Normales en 1915 fueron llamados “maestros de certificado”, pues les aplicaban exámenes que tenían vigencia de un año para poder ejercer el oficio.¹¹⁴ De este modo eran evaluados en los conocimientos mínimos para la enseñanza, pero adicionalmente se les ofrecían cursos en Escuelas Normales de Verano, estancias en universidades estadounidenses, e instrumentos como el *Manual para Maestros*, redactado por el propio Frye.

¹¹² Precisamente, una segunda intervención en territorio cubano ocurrió entre 1906 y 1908.

¹¹³ Rolando Buenavilla, *et al.*, *Historia de la pedagogía en Cuba*. La Habana [impreso en Madrid], Editorial Pueblo y Educación, 1995, p. 147.

¹¹⁴ Daineris Mancebo Céspedes, “El Magisterio público de la ciudad de Santiago de Cuba: formación y superación entre 1899 a 1915”, en *Revista Historia de la Educación Colombiana*. San Juan de Pasto, Colombia, Universidad de Nariño, julio-diciembre, 2020, vol. 25, núm. 25, pp. 95-116. <<https://doi.org/10.22267/rhec.202525.80>>. [Consulta: 28 de septiembre, 2022].

Por otra parte, las reformas a la segunda enseñanza y la enseñanza superior fueron promulgadas en las Órdenes Militares 266 y 267 de 1900.¹¹⁵ Conocidas popularmente como el Plan Varona, fueron un proyecto que abarcó ambos niveles educativos. El entonces secretario de Instrucción Pública identificó que no había una escuela que proporcionara una formación intermedia entre la escuela primaria y la superior. En consecuencia, los jóvenes entraban a la universidad en una edad en la que no tenían los conocimientos ni las capacidades cognitivas para ese tipo de estudios, así que esa fue la justificación para reformar el nivel de enseñanza media. Paralelamente, se buscó romper con la instrucción excesivamente literaria, de herencia colonial, y modernizar la educación, los programas de estudio y los métodos de enseñanza en la Universidad de La Habana, único centro universitario en la isla, fundado por la orden de los dominicos en 1728.

2.2.2 LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LA HABANA Y MINNEAPOLIS

En este escenario educativo en desarrollo, arraigado en una doble tradición (anglosajona y cubana),¹¹⁶ Camila obtuvo el diploma de bachiller en Ciencias y Letras en 1913, y ese mismo año se matriculó en dos doctorados simultáneos en la Universidad de La Habana: Filosofía y Letras, y Pedagogía.¹¹⁷ De acuerdo con una impresión de Pedro, hacia 1914 ambas ya eran carreras feminizadas.

El dato es interesante si consideramos en una perspectiva más amplia la participación de las mujeres en el ámbito educativo cubano. Desde la etapa colonial existían, al igual que en México, escuelas de amigas que eran regentadas principalmente por mujeres cuyo papel se limitaba a enseñar rudimentos de lectoescritura, aritmética y doctrina cristiana. En cambio, los primeros registros que se tienen de mujeres matriculadas en la Universidad, que hasta entonces había sido un espacio masculinizado, corresponden a la década de 1880.¹¹⁸

¹¹⁵ R. Buenavilla, *op. cit.*, pp. 167 y 171.

¹¹⁶ Cf. Justo Chávez Rodríguez, *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. 2a ed. La Habana, Pueblo y Educación, 2001, 123 pp.; y R. Buenavilla, *op. cit.* Esta tradición se puede rastrear desde finales del siglo XVIII en el pensamiento de José Antonio Saco, abarcando todo el siglo XIX en personajes como Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona y María Luisa Dolz.

¹¹⁷ En el Plan Varona los doctorados se dirigían a la formación de profesionistas, no de especialistas en investigación.

¹¹⁸ Cf. Yamilet Hernández Galano, "Descubriendo una nueva vida. Las primeras mujeres en la Universidad de La Habana (1883-1900)", en *Revista de la Universidad de La Habana*. La Habana, Universidad de La Habana, julio-diciembre, 2012, núm. 274, pp. 140-153.

Si bien para ese entonces los casos eran excepcionales, esto fue cambiando progresivamente: tan sólo en septiembre de 1901, como parte de las primeras estrategias de profesionalización del magisterio, un contingente de 1256 docentes viajó desde La Habana a universidades y escuelas normales estadounidenses para tomar un curso de verano; poco más de la mitad de las asistentes eran mujeres.¹¹⁹

Volviendo a la observación de Pedro, él estimaba que en las carreras de su hermana había un 80% de mujeres inscritas.¹²⁰ En estrecha relación con el ingreso de las mujeres a la universidad, la feminización de la docencia fue una transición paulatina. Por ejemplo, durante las primeras tres décadas de vida universitaria sólo hubo una catedrática presente en el jurado de los exámenes de grado de la Escuela de Pedagogía: Piedad Maza. En cambio, hacia la década de 1940 se reportan cerca de seis: Dominga Nereyda Echegoyen, Elena Fernández de Guevara, Hortensia Martínez Amores, Luisa M. Miguel, Ofelia Morales y del Campo, y Emma Pérez Téllez.¹²¹ Con lo anterior podemos observar que nuestra autora formó parte de una generación de mujeres —muchas de ellas provenientes de familias con un capital cultural y económico elevado— que tanto en Cuba como en otros lugares del Caribe y de América Latina comenzaban a reivindicar su lugar en los circuitos académicos.¹²²

Con base en el Plan Varona, la universidad habanera quedó organizada en tres facultades: Letras y Ciencias, Medicina y Farmacia, y Derecho; cada una se subdividía en escuelas en las que se impartían los grados correspondientes. La Escuela de Pedagogía formaba parte de la Facultad de Letras y Ciencias, y el plan de estudios contemplaba las siguientes asignaturas:

¹¹⁹ R. Buenavilla, *op. cit.*, p. 157.

¹²⁰ P. Henríquez Ureña y A. Reyes, *op. cit.*, pp. 310-311. La estimación de Pedro contrasta con otros datos que consignan que, en el ciclo escolar de 1920-1921, tan sólo 61 de los 453 graduados de toda la Universidad eran mujeres, y sólo la Escuela de Farmacia tenía una matrícula prácticamente paritaria. Cf. Ramón de Armas, Eduardo Torres-Cuevas y Ana Cairo Ballester, *Historia de la Universidad de La Habana*, vol. 2 1930-1978. La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 1984, pp. 320-330.

¹²¹ Este último par escribió dos textos de historia de la pedagogía: *La evolución de las ideas pedagógicas en Cuba hasta 1842* (ca. 1929) e *Historia de la Pedagogía en Cuba* (1945), respectivamente.

¹²² Cf. Elsa Margarita Soto Saez y Juana Ivis Imamura Díaz, “La gestión del conocimiento en fuentes documentales: las tesis de grado 1901-1958”, en *Revista Pedagogía Profesional*. La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” / Facultad de Educación en Ciencias Técnicas, octubre-diciembre, 2019, vol. 17, núm. 4, p. 7. <<https://web.archive.org/web/20220703200601/http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/893/1216>>. [Consulta: 03 de octubre, 2022].

Cuadro 1. Asignaturas del plan de estudios de Pedagogía en la Universidad de La Habana hacia 1900.¹²³

Curso	Asignaturas
Primer año	Psicología Historia de América Historia de la Literatura Española Biología Dibujo Lineal
Segundo año	Metodología Pedagógica, 1 ^{er} curso Historia Moderna del resto del mundo, 1 ^{er} curso Psicología Pedagógica Antropología General Historia de la Pedagogía Dibujo Natural
Tercer año	Metodología Pedagógica, 2 ^{do} curso Filosofía Moral Historia Moderna del resto del mundo, 2 ^{do} curso Cosmología (opcional) Higiene Escolar

Algunas de ellas (Psicología, Historia de la Pedagogía e Higiene Escolar) las cursó con Alfredo Aguayo, un personaje clave en el ambiente pedagógico habanero durante la primera mitad del siglo XX, y que también fue su director de tesis algunos años más tarde.¹²⁴

En esta etapa Camila estudiaba con gran esmero. De ello dan fe las visitas a la biblioteca, las reuniones de estudio con sus amigas, y los exámenes de oposición en los que era premiada. En otra carta a Alfonso Reyes, su hermano subraya el goce con el que Camila sobrellevaba la vida universitaria, en contraste con la experiencia que él y su amigo habían tenido unos años antes en la recién fundada Universidad de México: “Muchas mañanas me despierto oyendo a mi hermana estudiar, con una o dos compañeras, en medio de grandes

¹²³ Elaboración propia basada en R. Buenavilla, *op. cit.*, pp. 175-176.

¹²⁴ El tribunal estuvo formado, además de Aguayo, por los doctores Luciano Martínez y Rafael Fernández. Cf. Nuria Nuiry, “La culpa no es de los demás”, en *Revista Universidad de La Habana*. La Habana, Universidad de La Habana, septiembre-diciembre, 1985, núm. 226, p. 174.

carcajadas. ¡Qué contraste con nuestro sistema de quejas! Es verdad que ella gusta de lo que estudia, y nosotros no del Derecho”.¹²⁵

No obstante, los problemas de salud también estuvieron presentes, según le cuenta Camila a su hermano en una carta de agosto de 1915: “Tuve sobresaliente en todos mis exámenes, pero me enfermé bastante seriamente de los oídos y la garganta, y solo pude, esforzándome mucho, ir a una oposición a premio: la de Filosofía Moral. Obtuve el primer premio; éramos nueve opositores y cuatro premios sólo”.¹²⁶

No se sabe con certeza por qué Camila sólo concluyó el doctorado en Filosofía y Letras en 1917, mientras que de Pedagogía se graduó diez años después, pero aventuro dos hipótesis: la primera tiene que ver con que el padre fue nombrado presidente interino en 1916 durante la intervención militar estadounidense en República Dominicana.¹²⁷ Estos acontecimientos debieron trastocar la dinámica familiar y afectarla económicamente. En segundo lugar, Camila deseaba alcanzar a su hermano Pedro en Estados Unidos, ya que él había sido contratado como profesor en la Universidad de Minnesota. Es probable que a Camila le conviniera esta oportunidad, aunque eso implicase poner en pausa sus estudios en La Habana.

Sea como fuere, un año después de doctorarse en Filosofía y Letras viajó a la Universidad de Minnesota, donde durante tres años estudió literatura comparada de lenguas romances, formó parte del Spanish Club¹²⁸ y, dado que ya contaba con un título universitario, también pudo ocupar una cátedra. Posiblemente haya desempeñado tareas similares a las que tenía su hermano: impartir clases de español y conferencias en este

¹²⁵ P. Henríquez Ureña y A. Reyes, *op. cit.*, p. 351.

¹²⁶ C. Henríquez Ureña, 15 de agosto de 1915, en B. Vega, *op. cit.*, p. 403. En años posteriores, Camila continuará reportando múltiples afectaciones a su salud, aludidas a la excesiva carga de trabajo que desempeñaría.

¹²⁷ La dictadura de Ulises Heureaux culminó con el magnicidio en 1899. En 1905, Estados Unidos declaró la imposición de un protectorado financiero en la isla. Diez años más tarde invadió Haití y un año después consolidó la ocupación en República Dominicana, la cual se prolongó hasta 1924. El padre y los hermanos mayores de Camila emprendieron una intensa campaña de escala internacional para denunciar el imperialismo yanqui en su patria.

¹²⁸ *Vid.* University of Minnesota y Gopher Board of Editors, *The Gopher*. University of Minnesota Libraries, University Archives, 1920, vol. 33, pp. 81 y 463. <<http://purl.umn.edu/134825>>. [Consulta: 11 de septiembre, 2022]. El anuario estudiantil resguarda un registro fotográfico en donde figuran Camila y Pedro en el Spanish y el Graduate Club.

idioma sobre literatura.¹²⁹ En esta etapa conoció a Marion Risk, una joven bailarina estadounidense con quien tejió una amistad para toda la vida. Su vínculo fue tan íntimo, que vivieron juntas en Santiago de Cuba durante los años treinta;¹³⁰ daban clases particulares de idiomas para sostenerse económicamente y en la correspondencia se le menciona con la misma naturalidad que los otros miembros de la familia.

Tras culminar sus estudios en Minneapolis, regresa a Cuba en 1921. Esa era la patria que había elegido por convicción, tanto así, que cinco años más tarde solicitaría el cambio de nacionalidad. A partir de entonces, su estancia en la isla se prolongará durante dos décadas más salvo por salidas ocasionales y dos viajes a Europa: unas vacaciones a Italia en la primavera de 1922, acompañando a su cuñada, Guarina Lora (esposa de Max) y su sobrino Hernán; y un viaje a París entre 1932 y 1933, porque su padre había sido nombrado ministro de República Dominicana.

En el mismo año de 1921 emprendió la escritura de su tesis de Pedagogía, pero llama la atención que pasaron todavía algunos años antes de que se dedicara de lleno a esa empresa, pues la concluyó y defendió en su examen de grado el 31 de enero de 1927. El trabajo se tituló *Las ideas pedagógicas de Hostos* y fue juzgado de tal calidad, que dos años después se publicó en la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias* de la Universidad de La Habana; posteriormente, en 1932, la *Revista de Educación* hizo lo mismo en Santo Domingo. Con ese trabajo, Camila pasó a la posteridad como una estudiosa de Hostos y algunos fragmentos de su tesis fueron reproducidos en diversas ediciones a lo largo del siglo XX.

De acuerdo con Nuria Nuiry y Mirta Yáñez, en el mismo año de su graduación recibió el Premio “María Luisa Dolz” por parte de la Universidad de La Habana.¹³¹ Si bien falta conocer los pormenores del galardón, veamos que nuestra autora concluye el ciclo de su formación universitaria con al menos tres referentes que llevará enraizados toda la vida: las ideas y la obra educativa de Salomé Ureña, de la propia Dolz y de Eugenio María de

¹²⁹ [s. a.], “El intercambio intelectual de México y los Estados Unidos es obra difícil pero necesaria”, en *La Prensa. Diario popular independiente*. San Antonio, Texas, 23 de junio de 1921, p. 4. <<https://chroniclingamerica.loc.gov/>>. [Consulta: 03 de octubre, 2022].

¹³⁰ Marion se sensibilizó con la causa revolucionaria cubana durante 1935, según lo declara Cotubanamá en una carta a Pedro, donde detalla el ambiente familiar y político del momento. *Vid.* Archivo Histórico del Colegio de México (en adelante, AHCOLMEX), Sección Pedro Henríquez Ureña, caja 2, expediente 11, “Familia”, no foliado.

¹³¹ *Cf.* Nuria Nuiry, *op. cit.*, p. 174, y M. Yáñez, *op. cit.*, p. 61.

Hostos. Estos tres personajes compartieron su defensa por la educación, y en particular, el impulso a la educación femenina.

Así concluye la etapa que comenzó con su legado familiar y se prolongó durante las primeras dos décadas del siglo XX en un momento fundamental para el desarrollo del campo pedagógico y de los movimientos de mujeres en la Antilla mayor.

2.3 DOCENCIA Y ACTIVISMO FEMINISTA EN CUBA (1924-1941)

Se puede decir, sin lugar a duda, que esta fue una de las etapas más frenéticas en la vida de nuestra autora, especialmente ya entrada la década de 1930. Este período se distinguió por el inicio de su actividad magisterial en Cuba, tanto en instituciones públicas como privadas; su viaje a Sudamérica, en el que entabló relaciones con la intelectualidad universitaria argentina; su papel como representante ante comisiones de trabajo y reuniones internacionales; y su participación en instituciones culturales durante tiempos tan aciagos como los de la dictadura de Gerardo Machado (1925-1933) y el primer golpe militar de Fulgencio Batista (1935), con el sucesivo periodo de gobierno conocido popularmente como *batistato*.

2.3.1 UN INICIO TURBULENTO EN LA DOCENCIA

A partir de 1924, Camila comienza a dar clases en colegios particulares de primera y segunda enseñanza en Santiago de Cuba: el Instituto Caignet y la Academia Herbart, respectivamente. Tras conseguir el grado en Pedagogía, obtiene la cátedra de Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Escuela Normal de Maestros de Oriente (ENMO), lugar en donde también enseñaban su padre y su hermano Max. El título que otorgaban las Normales era el de maestro primario y, para ser parte del claustro docente, se requería haber estudiado el doctorado en Pedagogía en la universidad habanera, aunque en la práctica este requisito no era completamente atendido.¹³²

¹³² Julieta Aguilera-Hernández, Zilia Yanet Rodríguez-Pérez y Zoila Fernández-Luna, “La Escuela Normal para Maestros de Oriente: su trascendencia para la educación y las tradiciones de lucha de la juventud santiaguera (1916-1958)”, en *Revista Santiago* [en línea]. Santiago de Cuba, noviembre, 2016, número especial, pp. 110-124. <<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1813>>. [Consulta: 27 de septiembre, 2022].

Su cargo en la ENMO se prolongó hasta 1931, año en el que el recinto fue clausurado (al igual que muchas otras escuelas) por la fuerte represión ejercida en la dictadura de Gerardo Machado a las movilizaciones de sectores populares. Debido a la inestabilidad política y financiera durante este periodo, la enseñanza se convirtió en una profesión sumamente precarizada. De acuerdo con Don Pancho, toda la familia en Santiago de Cuba vivía “en la zozobra y en una estrechez de recursos demasiado severa”.¹³³ La propia Camila aporta detalles que complementan el testimonio de su padre:

La situación de Cuba es muy mala, política y económicamente. Los estudiantes protestaron del régimen gubernamental, y los profesores todos se unieron a ellos. La Universidad y todos los centros docentes de la República han sido clausurados; pero la protesta continúa: se han sumado a ella profesionales, obreros, industriales, etc., y hasta miembros del Congreso. [...] Como maestros que somos, Papá, Max, Eduardo y yo, ganamos ahora entre todos poco más de lo que antes ganaba uno solo, y no sabemos cuándo dejarán de pagarnos. Esto es posible, sobre todo porque las escuelas no están funcionando, así es que no trabajamos. Todos los profesores de la Universidad están suspensos [*sic*] de empleo y sueldo, y muchos están presos, por la “protesta”.¹³⁴

Cuando Camila fue cesada de su cátedra en la ENMO, la Superintendencia de Escuelas de Oriente la designó a ella y a Max como delegados técnicos de esa instancia, para encargarse de la “supervisión de la enseñanza de la Lengua Materna (Lectura, Lenguaje, Gramática y Composición) en las aulas elementales urbanas de cuarto, quinto y sexto grado y en las escuelas primarias superiores de la provincia”.¹³⁵ Específicamente, sus tareas serían: a) asesorar a docentes sobre los métodos y técnicas didácticos más eficaces, b) impartir clases y conferencias modelo para docentes, así como “lecciones de ampliación” para el alumnado, y c) elaborar informes sobre su práctica.¹³⁶ Desde este nombramiento la labor pedagógica de nuestra autora comenzó a diversificarse, pues a sus casi cuarenta años no sólo había sido profesora de primaria, bachillerato y enseñanza superior, sino que también empezaba a incursionar en el ámbito de la inspección escolar.

Volviendo al testimonio antes citado, el contexto social inestable representaba el hartazgo de diversos sectores por la precarización y el autoritarismo ejercidos por los

¹³³ B. Vega, *op. cit.*, p. 531.

¹³⁴ *Ibid.*, pp. 539-540.

¹³⁵ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. I, pp. 254-257.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 256.

diversos gobiernos de la República neocolonial. Recordemos que las Antillas hispanoparlantes fueron ocupadas militarmente por Estados Unidos y experimentaron la intervención de éste en el control directo e indirecto de su política y economía. Así, durante el decenio de 1930 se prolongaron los reclamos de estudiantes, trabajadores y mujeres —en su mayoría—, cuya organización en asociaciones se gestó paulatinamente. Veamos un par de ejemplos.

Una característica del dominio estadounidense sobre las finanzas cubanas fue la inversión en el comercio de la caña de azúcar, principal cultivo de exportación desde su imposición en la época colonial. En el marco del desarrollo industrial de los centros urbanos, muchos países de América Latina y el Caribe registraron migraciones masivas del campesinado empobrecido que, ya instalado en las ciudades, se enfrentaba nuevamente a la explotación de sus empleadores. En consecuencia, se crearon sindicatos y asociaciones como la Federación Obrera y el primer Partido Comunista Cubano (1925).

Por otra parte, a partir de 1923 tuvo lugar en la Universidad de La Habana un movimiento reformista que —siguiendo el espíritu de la juventud cordobesa de 1918—¹³⁷ se agrupó en torno a la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) para denunciar la corrupción académica y la excesiva burocracia, protestar contra los elitistas métodos de enseñanza (todavía muy memorísticos y desvinculados de los problemas sociales) y exigir la autonomía universitaria. Gracias a la FEU se conformó una Asamblea Universitaria, se organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes y se fundó la Universidad Popular José Martí (1923-1927), en la cual se tejieron vínculos estrechos con el sector obrero. Sin embargo, la dictadura declaró ilegal a la FEU en 1925 y orquestó la expulsión, detención e incluso el asesinato de sus estudiantes. Pese a la disolución de la Asamblea, el movimiento no cesó: en 1927 —tras la prórroga de poderes con la que Machado inició su segundo

¹³⁷ Cf. Renate Marsiske, “‘La juventud desinteresada y pura’: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918”, en *Perfiles educativos* [en línea]. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018, vol. 40, núm. 161, pp. 196-215. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300196&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 10 de octubre, 2022]. ¿Cómo fue que esa tendencia llegó a Cuba e influyó en su propio movimiento reformista? Luis Felipe LeRoy sostiene que se debió a la conferencia sobre la Reforma de Córdoba que José Arce, rector de la Universidad de Buenos Aires, dictó ante el Sexto Congreso Médico Latinoamericano en la ciudad de La Habana. Si bien ese factor pudo contribuir, no determinó el estallido de la organización estudiantil cubano. Cf. Luis F. LeRoy y Gálvez, *La Real y Literaria Universidad de la Habana: síntesis histórica*. La Habana, Revista de la Biblioteca Nacional, año 56, núm. 4; año 57, núm. 1, 1965-1966.

periodo de gobierno— se conformó el Directorio Estudiantil Universitario, el cual se mantuvo muy activo en la huelga nacional de 1933 para destituir al presidente.¹³⁸

Sin embargo, la crisis generalizada no frenó el desarrollo del ambiente cultural en la isla. Al contrario, en varias provincias se fundaron instituciones culturales (como el Club Pro-Arte Musical o la Institución Hispanocubana de Cultura, de la cual Camila fue secretaria), grupos intelectuales (como el Grupo Minorista), emisoras de radio (en donde se transmitieron los programas de la Universidad del Aire), congresos (entre los que destacan el convocado por la FEU, al igual que los Congresos Nacionales Femeninos de 1923, 1925 y 1939); concursos literarios y revistas que servían como órganos de difusión de las instituciones y grupos señalados.¹³⁹ A continuación, me interesa detenerme en una de ellas, pues fue relevante para la trayectoria profesional e intelectual de Camila: el Lyceum y Lawn Tennis Club.

2.3.2 PARTICIPACIÓN EN EL LYCEUM Y LAWN TENNIS CLUB DE LA HABANA

Los liceos femeninos, en tanto clubes que reunían a mujeres pertenecientes a la élite, se inauguraron progresivamente en varias ciudades europeas y estadounidenses a partir de 1904. Eran “espacios para el diálogo y la convivencia [...] [pero también promovían] la organización y defensa de los intereses y derechos de las mujeres, asistiendo a asalariadas y amas de casa de bajos recursos e incorporándolas a sus sociedades para recibir protección e instrucción”.¹⁴⁰ Desde sus orígenes se distinguieron por impulsar la asistencia social y la difusión cultural en un sentido amplio, pero con especial atención a la educación de las mujeres.

¿Cómo fue que una institución de este tipo llegó a La Habana en el ocaso de 1928? Tomemos en cuenta que, ya desde la segunda mitad del siglo XIX, el movimiento sufragista estaba cobrando auge en América y Europa. Miles de mujeres de diversas afiliaciones políticas e ideológicas se organizaban en colectivos, convocaban a congresos

¹³⁸ La familia Henríquez Lauranson estaba al pendiente de estos hechos porque uno de los hermanos menores de Camila, Rodolfo, participó en el Directorio Estudiantil.

¹³⁹ Vid. VV. AA., “La etapa 1923-1958”, en *Historia de la literatura cubana*, pp. 179-268.

¹⁴⁰ F. Cervantes Becerril, “Los empeños de un impreso. Camila Henríquez Ureña y la revista Lyceum”, en *op. cit.*, p. 270.

internacionales¹⁴¹ y tomaban las calles para exigir sus derechos civiles: el reconocimiento de su ciudadanía, el derecho al voto, a la educación, al divorcio, a jornadas y salarios laborales dignos, etc. Los ecos de esas luchas también resonaron en Cuba, donde las agrupaciones de mujeres proliferaron a tal punto que en 1921 se pudo conformar una Federación Nacional de Asociaciones Femeninas, por iniciativa del Club Femenino de Cuba (1918), y siete años más tarde se integró la Alianza Nacional Feminista.

Situadas en este escenario, el Lyceum habanero nació a partir de una llamada por teléfono entre amigas:

La palabra apasionada de Renée [...] después de relatarme la actividad y proyección del Lyceum madrileño, elevando el tono, se me hizo, sin embargo, más persuasiva y sugerente:

“¡Qué hermosa obra de mujeres, Berta! ¡Y qué ilusión la mía de que se funde en Cuba un club semejante!”

“Y, ¿por qué no intentarlo? —contesté, preguntando a Renée [...]. Sería fácil, ¿no crees? ¡Sería facilísimo!”

Dicho y hecho, a la hora estaba Renée conmigo, trayéndome el reglamento y algunas fotos del Lyceum de Madrid. ¡Lo que gozamos con el proyecto!¹⁴²

Renée Méndez Capote y Berta Arocena eran periodistas y participantes comprometidas con la lucha sufragista, al igual que muchas de las doce amigas y familiares que invitaron para fundar el Lyceum Club de La Habana,¹⁴³ la asociación que durante cuatro décadas se abocó a “fomentar en la mujer el espíritu colectivo” por medio de actividades culturales, sociales y filantrópicas.¹⁴⁴

La firma de los primeros *Estatutos* ocurrió al despuntar el mes de diciembre de 1928, pero fue inaugurado oficialmente dos meses más tarde. Además de contar con una junta

¹⁴¹ Cf. Cecilia Grierson, *et al. Centenario del Primer Congreso Femenino Internacional de la República de Argentina, mayo de 1910. Edición conmemorativa*. Pról. de Graciela Tejero Coni. Buenos Aires, Museo de la mujer, 2010. 584 pp. Este congreso, al igual que la Segunda Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas, convocada ese mismo año por Clara Zetkin en Copenhague, son muestra del carácter internacionalista compartido por las luchas sufragistas de mujeres de diversas latitudes.

¹⁴² Berta Arocena, *Los veinte años del Lyceum: un reportaje en dos tiempos*. La Habana, Editorial LEX, 1949, p. 8.

¹⁴³ Cf. Rosario Rexach, “El Lyceum de la Habana como institución cultural”, en *AIH. Actas IX* [en línea]. Nueva York, 1986, p. 688. <https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_2_077.pdf>. [Consulta: 15 de octubre, 2022]. A Renée y Berta se sumaron: Carmen Castellanos, Matilde Martínez-Márquez, Carmelina Guanche, Alicia Santamaría, Ofelia Tomé, Dulce María Castellanos, Liliam Mederos, Rebeca Gutiérrez, Sarah Méndez Capote, Mary Caballero, María Josefa Vidaurreta y María Teresa Moré.

¹⁴⁴ Lyceum, *Estatutos*. Marianao, Imprenta de El Sol, 1931, p. 1.

directiva, se dividía en varias secciones: Ciencias, Literatura y Artes Plásticas; Música, Biblioteca, Casa, Sports, Beneficencia, Publicidad y Propaganda; en cada una participaban dos vocales encargadas de organizar las actividades correspondientes. Diez años después, el Lyceum se fusionó con otra asociación de mujeres de la clase alta, el Lawn Tennis Club, hecho que les permitió contar con más recursos económicos para sostener la asociación, mudarse a mejores instalaciones y ampliar el poder de convocatoria entre el público femenino.

La agenda cotidiana del Lyceum rebosaba de eventos que congregaban a las y los más prominentes personajes del campo cultural nacional e internacional en conferencias, conciertos, exposiciones artísticas, representaciones teatrales, ventas de libros y clases de diversa índole que cambiaban según los intereses de las asociadas: algunas actividades reforzaban el rol de la mujer (costura, tejido, elaboración de arreglos florales, economía doméstica, cocina, etc.), pero también había otras que salían de ese esquema y se orientaban a las disciplinas científicas y humanísticas, o bien, a difundir conocimientos prácticos o profesionalizantes (taquimecanografía, contabilidad, idiomas, filosofía, deportes, medicina, biblioteconomía y más).

Algunas y algunos intelectuales que se dieron cita en el Lyceum fueron: las chilenas Amanda Labarca y Gabriela Mistral; las y los españoles María de Maeztu, María Zambrano, Herminio Almendros y León Felipe; los mexicanos José Vasconcelos y Alfonso Reyes; y, por supuesto, las y los cubanos Fernando Ortiz, Cintio Vitier, José Lezama Lima, Mirta Aguirre, Juan Marinello, así como los dominicanos Max y Camila Henríquez Ureña. Si bien la sede se ubicó en La Habana, se fundaron filiales en las provincias de Matanzas, Santiago de Cuba, Pinar del Río y Camagüey.

Según recuerda Berta Arocena, las liceístas habían colocado un cuadro de Gertrudis Gómez de Avellaneda¹⁴⁵ en la sala principal, mientras que en una repisa de la biblioteca yacía un busto de Martí, el cual arropaba las presentaciones de libros, charlas, clubes de lectura y cursos de literatura ofrecidos por la asociación a sus integrantes, pero también a niñas, niños y jóvenes. De hecho, fue ahí donde Camila realizó su primer curso de

¹⁴⁵ Escritora cubana de la segunda mitad del siglo XIX. Es un referente nacional de la literatura y se le considera una precursora del feminismo.

apreciación literaria, con la experiencia a costas de casi veinte años en la enseñanza de literatura.

El Lyceum también fue el espacio donde nuestra autora se ejercitó como conferencista. Para darnos una idea de los temas desarrollados a lo largo de las décadas, en el siguiente cuadro he recopilado algunos títulos de los cursos y conferencias que impartió.

Cuadro 2. Cursos y conferencias impartidos por Camila Henríquez Ureña en el Lyceum y Lawn Tennis Club (1936-1963).¹⁴⁶

	Fecha	Tipo de intervención	Título
1934	27 de diciembre	Conferencia	Delmira Agustini
1936	02 de mayo	Conferencia	Disciplina moral y educación cívica en las escuelas secundarias
	Junio	Curso	Estudios Literarios: Historia de la Literatura Latina
	04 de agosto	Conferencia	Precusores de la Escuela Nueva
	Septiembre	Curso	Estudios Literarios: la Historia a través de la novela
1937	Octubre	Curso	Historia de la Literatura y el Arte en España
1939	09 de marzo	Conferencia	La mujer y la cultura
	Verano	Curso	Literatura francesa contemporánea
1950	20 de julio	Conferencia	La carta como forma de expresión literaria femenina
1952	Julio	Ciclo de conferencias	Mujeres en la Colonia
	29 de octubre	Conferencia	Bibliografía para trazar un estudio conjunto de la literatura hispanoamericana
1954 y	-	Curso	Apreciación Literaria

¹⁴⁶ Elaboración propia a partir de la revisión de las *Obras y apuntes*, la *Revista Lyceum* en su primera época (1936-1939) y los boletines mensuales de dicha institución publicados entre 1952 y 1963. Éstos se localizan en la colección digital del Lyceum y Lawn Tennis Club que alberga la Universidad de Miami: <<https://digitalcollections.library.miami.edu/digital/collection/chc0124>>. [Consulta: 14 de octubre, 2022]. Reconozco que la información del cuadro se limita a los datos que aportan las fuentes señaladas.

1956			
1960	14 de septiembre	Conferencia	Sobre la <i>América mágica</i> . Los hombres y los días del escritor colombiano Germán Arciniegas.
1961	Agosto y septiembre	Conferencia	Las ideas pedagógicas de Hostos
1963	15 de enero	Conferencia	Los poemas homéricos (como parte de un ciclo de conferencias más amplio titulado “Los grandes libros de la historia de la humanidad”)
1963	18 de abril	Conferencia	Debussy y su momento histórico

Notemos que hubo dos líneas temáticas sobresalientes: la literatura (en una dimensión histórica, pero también didáctica) y la cultura femenina (en una dimensión historiográfica, literaria y educativa); en menor medida, la pedagogía (autores, textos, corrientes y ámbitos de formación). Muchos de los ensayos y apuntes que sirvieron de base para sus intervenciones se publicaron en la propia revista del Lyceum, la cual circuló en dos épocas: de 1936 a 1939 y de 1949 a 1955. Camila codirigió la publicación en su primer año de vida; durante ese periodo también redactó la sección “Revista de libros” y fue vicepresidenta del Lyceum por dos años desde 1937.

Es interesante observar que esta asociación fue un punto de encuentro de mujeres universitarias; muchas de ellas asumían su ejercicio profesional desde el activismo feminista. Por eso, no es casual que la Primera Conferencia Interamericana de Mujeres Universitarias, convocada en noviembre de 1941 por la Federación Internacional de Mujeres Universitarias (IFUW, por sus siglas en inglés), haya tenido lugar en las instalaciones del Lyceum.¹⁴⁷ Al evento acudieron delegadas de Argentina, Brasil, Canadá, Estados Unidos y México, ya que esos eran cinco de los seis países con asociaciones de universitarias en aquel momento en el continente americano. Representando a nuestro país asistieron la bibliotecóloga María Teresa Chávez y la literata María de la Luz Grovas.

Se discutieron cuatro temas principales: “La creación de Asociaciones de Mujeres Universitarias en los países americanos a donde no existen y la incorporación de las

¹⁴⁷ Paralelamente a esta reunión de universitarias se llevó a cabo en esa misma ciudad la Segunda Conferencia de Comisiones de Cooperación Intelectual, cuyo tema fue “América ante la crisis mundial”. Vid. [s. a.], “La Conferencia de La Habana”, en *Cuadernos Americanos*. México, enero-febrero, 1942, vol. 1, núm. 1, pp. 43-48. <<https://www.filosofia.org/hem/194/ca01p043.htm>>. [Consulta: 17 de octubre, 2022].

existentes a la Federación Internacional [...]; la correcta enseñanza del español en los Estados Unidos como medio de mejor entendimiento entre los países del Continente [...]; La ayuda proporcionada a los refugiados europeos [...];”¹⁴⁸ y la fundación de residencias para universitarias en los países que ya contaban con asociaciones.

La delegación cubana la conformaron Camila Henríquez Ureña, Piedad Maza y Vicentina Antuña, todas integrantes y colaboradoras del Lyceum, quienes, a partir de los temas tratados en la reunión, se encargarían de formar la respectiva asociación en su país. Esto no fue posible por la inestabilidad que circundaba a la Universidad de La Habana, en un contexto marcado por la represión de los movimientos estudiantiles.

Resulta interesante, sin embargo, apreciar dos sucesos: 1) los vínculos que las liceístas tejieron con otras universitarias del continente, y 2) que algunas de las asociadas que ocuparon puestos en la presidencia, vicepresidencia y vocalías del Lyceum, al igual que en la redacción de su revista, fueron pedagogas: Carolina Poncet, formadora de maestras y autora de un libro de texto para primaria; Piedad Maza, especialista en psicología de la adolescencia; Vicentina Antuña sería directora de Cultura del Ministerio de Educación posrevolucionario; Sofía Córdova, organizadora de las primeras escuelas secundarias (conocidas como “primarias superiores”); Rosario Rexach, profesora de la Normal para Maestros; Dulce María Escalona, fundadora de asociaciones e institutos pedagógicos en el país.¹⁴⁹ Por primera vez en la historia de la isla, la profesionalización femenina comenzaba a ser una realidad.

2.3.3 ACTIVIDADES AL MARGEN DEL LYCEUM

Es impresionante hacer el recuento de las actividades que desempeñó Camila en la segunda mitad de los años treinta. Mención necesaria es su participación en el Congreso Nacional Femenino, organizado en abril de 1939, para el cual pronunció el discurso inaugural. Unos meses más tarde, presentó frente a la audiencia de la Institución Hispanocubana de Cultura (IHCC) su trabajo más conocido hasta ahora: *Feminismo*. Sumados a él encontramos otros

¹⁴⁸ María Teresa Chávez, “La Conferencia de La Habana”, en *Revista de las Universitarias Mexicanas*. México, Asociación de Universitarias Mexicanas (AUM), 1940-1942, tomo I, núm. 2, pp. 23-24.

¹⁴⁹ Hace falta un estudio que pondere el papel de estas pedagogas y profesoras en el Lyceum, y que, a la vez, reflexione sobre la posibilidad de considerarlo como un espacio que cultivó una cultura universitaria femenina.

ensayos de la misma época que dan cuenta del compromiso que ella tenía con la liberación de la mujer de su condición histórica de opresión, y de la conciencia de que éste era un proyecto necesariamente ligado a la educación.

Otros espacios donde dictó sus conferencias fueron La Casa de la Beneficencia de La Habana y el programa radiofónico “La Universidad del Aire”. En el ámbito editorial, redactó prólogos de libros, hizo traducciones para la revista *Ultra* y preparó el volumen *La poesía cubana en 1936*, junto con Juan Ramón Jiménez y José María Chacón y Calvo (ambos, la revista y la antología, también publicados por la IHCC).

Por si fuera poco, nuestra autora también aprendía alemán, noruego y ruso, con la intención de leer a los autores en sus lenguas originales; tomaba clases de canto, de baile, y había comenzado a escribir sus primeros poemas, como pasatiempo para distraerse de la difícil situación personal y laboral en la que se encontraba.¹⁵⁰

En suma, Pedro hizo una descripción muy atinada de su hermana en una carta donde la invitaba a mudarse a Argentina con él: “Claro que me gustaría que vinieras ¡pero no sé si aquí encontrarías sustitución interesante para lo que haces en Cuba[!] No digo la parte económica [...]; tampoco la parte de entretenimiento [...], pero en Cuba tú estás en el centro de las cosas, tienes parte en las actividades directivas y orientadoras. Y eso no se puede sustituir”.¹⁵¹

Todo este trabajo, no obstante, no le redituaba lo suficiente para atender sus problemas de salud y ser el principal sostén económico de sus tías, Olimpia (Pimpa) y Amalia (Malín) Lauranson:

Veo lo que me dices de la posibilidad de ir a trabajar en Argentina. Estoy dispuesta a ir. *La posición del profesorado en Cuba está arruinada*, y no se ven perspectivas de mejoría. La Universidad y todas las escuelas secundarias permanecen cerradas, aunque el gobierno publica que las ha abierto. Vivir, como lo estoy haciendo, de las clases particulares, es inseguro, muy fatigoso y demasiado poco productivo. La única dificultad está en lo costoso que es el viaje de aquí a

¹⁵⁰ En el tomo III de las *Obras y apuntes* se han recopilado los poemas hasta ese entonces inéditos. Algunos incluyen los datos del mes, año y la ciudad donde fueron escritos. Llama la atención que “Vox Clamantis” está fechado en enero de 1934 en México. Hasta ahora no he encontrado información adicional, pero queda pendiente para hacer un trazo fino de los itinerarios de Camila en México.

¹⁵¹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. III, p. 25.

Argentina. ¿Cómo lo realizaré, si *a duras penas vivo* y tengo que sostener a las ancianas en Santiago?¹⁵²

A pesar de que en 1937 se derogaron las leyes que habían clausurado las escuelas normales, y Camila pudo retomar su cátedra en la ENMO, su situación laboral estaba rodeada de incertidumbre. Consideró seriamente trasladarse a Argentina, con la esperanza de forjar una trayectoria allá, pero la falta de recursos le hizo posponer el viaje durante cerca de cinco años.

Por otro lado, de acuerdo con otra de las cartas enviadas a Pedro, no era posible concursar por una cátedra en la Universidad de La Habana, pues el profesorado extranjero estaba excluido de la postulación, según lo estipulado en la Constitución de 1940.¹⁵³ Pasaron todavía dos décadas para que esta disposición fuera derogada, ya en el marco de la Reforma a la Enseñanza Superior de 1962, impulsada tras el triunfo de la Revolución cubana. Empero, no deja de ser extraño que, aunque ella contaba con la nacionalidad cubana desde 1926, representó a la Universidad de Santo Domingo en la Reunión Interamericana del Caribe en 1939.

Su ejercicio docente se complementó en esos años con las clases de Literatura y Gramática en el Instituto de Segunda Enseñanza de Matanzas, y con la asignatura de Español Avanzado que tuvo a su cargo en la primera promoción de la Escuela de Verano de la universidad habanera.

Llegamos a la década de 1940, la cual se inauguró con el ascenso de Fulgencio Batista a la presidencia de Cuba, cinco años después de su golpe de Estado contra el primer gobierno popular posterior a la dictadura machadista. Los años del batistato se caracterizaron por la represión militar sobre la sociedad civil y los sectores de trabajadores y estudiantes organizados. Se revocó la autonomía a la Universidad de La Habana, permitiendo que la policía ocupara las instalaciones y las autoridades protegieran a grupos de choque.

Entre 1944 y 1951 hubo una interrupción de ese régimen con los gobiernos de Ramón Grau San Martín y Carlos Prío Socarrás, tal periodo fue conocido como el *autenticato*. Se

¹⁵² Carta de Camila Henríquez Ureña a Pedro Henríquez Ureña. AHCOLMEX, Secc. PHU, Caja 1, Exp. 13, foja 6, 12. Las cursivas son mías.

¹⁵³ AHCOLMEX, Secc. PHU, Caja 1, Exp. 13, f. 22.

fundaron nuevos centros universitarios públicos y privados: en el primer rubro encontramos a la Universidad de Oriente (1947) y la Universidad “Marta Abreu” de Las Villas (1952), ubicada en la provincia central de Santa Clara. Algunas décadas después, también se abrieron filiales de dichas universidades en ciudades como Matanzas, Camagüey y Pinar del Río. En el segundo, hallamos la Universidad Católica de Villanueva, que desde 1946 sentó las bases para la posterior promulgación de una Ley de universidades privadas. Con este tipo de instituciones “se buscaba sustraer a los hijos de la burguesía del ambiente de rebeldía que [a juicio del gobierno] caracterizaba a esos centros”,¹⁵⁴ es decir, los estatales.

Ciertamente, las universidades públicas habían sido semillero de movimientos de izquierda y algunos de ellos de carácter revolucionario críticos del autoritarismo: la FEU, el Directorio Estudiantil Universitario o el Movimiento 26 de julio, liderado por Fidel Castro, que años más tarde impulsó la Revolución.¹⁵⁵ Tal fue la presión contra estos centros, que el exministro de Educación, Andrés Rivero Agüero, apostaba hacia 1958 por privatizarlos:

El problema universitario cubano hay que resolverlo de una vez. No es posible que una minoría politiquera, ya sea de profesores, ya de alumnos, ejerzan la despreciable dictadura de frustrar sus vidas a los que aspiran a un título universitario. [...] En el caso específico de las universidades de La Habana, Oriente y Las Villas, soy partidario de una ley que las traspase a un patronato privado. Este organismo será el que se haga cargo de todo lo referente a las mismas, sin que el Estado o el gobierno de turno tenga nada que ver con ninguna universidad.¹⁵⁶

Por otra parte, en esa época también destaca la asociación de profesionistas de la educación en el Colegio de Maestros Normales y Equiparados, así como el Colegio de Pedagogos, que reunía a los doctores en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de la Habana, y los Colegios de Profesores, que agrupaban a los trabajadores de los Institutos de Segunda Enseñanza.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Francisca López Civeira, *Cuba entre 1899 y 1959: seis décadas de historia*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2007, p. 145.

¹⁵⁵ Sin mencionar los grupos conformados en las Escuelas Normales para Profesores.

¹⁵⁶ Andrés Rivero Agüero, *apud* R. de Armas, E. Torres-Cuevas y A. Cairo Ballester, *op. cit.*, p. 632.

¹⁵⁷ Josefa Azel Jiménez y Yensy Estive Yera, “José Manuel Fuertes Jiménez: maestro, patriota y revolucionario”, en *Mendive. Revista de Educación* [en línea]. Pinar del Río, Cuba, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación / Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, abril-junio, 2022, vol. 20, núm. 2, p. 704. <<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2886>>. [Consulta: 30 de octubre, 2022].

En 1952, Batista llevó a cabo un nuevo golpe de estado con el que instauró una dictadura que duró siete años. El poemario *Coplas de Juan Descalzo*, de Nicolás Guillén, da un ejemplo de la crudeza de ese periodo:

Noticias de buena fuente
denuncian hechos muy malos;
que están repartiendo palos
desde Oriente hasta Occidente.

El ejército, obediente
a la voz de un oficial,
trata de modo brutal
al infeliz campesino,
cuando no sigue el camino
del coche presidencial.

—¿Hasta cuándo, general?

[...]

¿Hasta cuándo, Presidente,
golpes al trabajador?
¿Acaso es ser malhechor
decir la verdad de frente?
Y si el gángster inclemente
cuentan que hoy la pasa mal,
no me parece normal,
ni con ello estoy conforme,
que el gángster con uniforme
no sufra un castigo igual.

—¿Hasta cuándo, general?¹⁵⁸

¹⁵⁸ Nicolás Guillén, “Coplas de Juan Descalzo: III”, en *Obra poética 1920-1972*, t. I. Comp., pról. y notas de Ángel Augier. La Habana, Editorial Arte y Literatura / Instituto Cubano del Libro, 1974, pp. 303-304.

2.3.4 VIAJE A SUDAMÉRICA

Contra todo pronóstico, en abril de 1941 Camila se embarcó con destino a Argentina:

Ya mi ciudad ha desaparecido a la distancia, pero yo permanezco atada a ella: al muelle gris, a los que dejé en él, a los edificios amigos, a todo lo que desde el barco miré por última vez, y a lo que no pude ver ya, que siendo lo que está más lejos, es lo que llevé más íntimamente. Me siento atada a un hilo de Ariadna interminable. Se irá desenvolviendo hasta Buenos Aires y se volverá a enrollar hasta la Habana.¹⁵⁹

En ese entonces, Argentina se batía, como Cuba y otros países latinoamericanos, entre los claroscuros de las dictaduras y las luchas por la democracia. En la provincia de Buenos Aires, renombrados intelectuales con diferentes ideologías políticas se agrupaban en espacios como la revista *Sur* —dirigida por Victoria Ocampo—, la Editorial Losada —en la que Pedro era socio— y centros universitarios como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de La Plata, y más tarde, la Universidad Popular Alejandro Korn (UPAK) —creada apenas en 1937—.

La embarcación cruzó el mar Caribe hacia el océano Pacífico por el canal de Panamá y continuó por la costa de la región andina. Al llegar a Perú, por el puerto de Callao, Camila tuvo un encuentro apresurado con la familia Encinas en el Colegio Dalton, ubicado justo en la capital.¹⁶⁰ Continuó bordeando la costa chilena hasta desembarcar en Valparaíso, donde comenzó su viaje por tierra hasta arribar a su destino hacia finales de mayo. A partir de entonces, dieron inicio las actividades de una agenda bastante ajetreada: nuestra autora era popular porque entre los círculos progresistas y de izquierda argentinos había circulado su texto *Feminismo*.

En su diario de viaje registró algunos detalles de los lugares que visitó. Primero fue recibida en Buenos Aires por la Federación de Mujeres Universitarias (FMU), cuya presidenta, la profesora normalista y médica María Teresa Ferrari de Gaudino, era la

¹⁵⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. II, pp. 35-36.

¹⁶⁰ Cf. Osmar Gonzales, *Nueva escuela para una nueva educación, 1919-1932*. Lima, Fondo Editorial de la Derrama Magisterial / Titanium Editores, 2013. (Colección Pensamiento Educativo Peruano, 10). José Antonio Encinas fue un maestro peruano que compartió inquietudes con José Carlos Mariátegui sobre el indigenismo. Llegó a publicar artículos en la revista *Amauta* y su primer libro fue publicado por la imprenta Minerva, fundada precisamente por los hermanos Mariátegui. Asimismo, recibió influencia del movimiento de la Escuela Nueva, particularmente de John Dewey. El nombre dado al colegio en cuestión alude al Plan Dalton, de la educadora escolanovista Helen Parkhurst.

primera argentina en ocupar una cátedra universitaria. Precisamente, ella representaría unos meses más tarde a la delegación de su país en la Conferencia de Universitarias en La Habana.

Pocos días después, le dieron la bienvenida en la Unión Argentina de Mujeres (UAM). En ese momento la dirigía María Rosa Oliver, escritora que formó parte del grupo fundador de *Sur* (la propia Ocampo había sido presidenta de la UAM años antes). En ese encuentro: “Hablé más extensamente. Luego hicieron muchas preguntas sobre el desarrollo del trabajo de las mujeres en Cuba y en particular en el Lyceum. Demostraron talento, capacidad, y estar muy bien informadas de nuestro trabajo. Piden ansiosamente más comunicación”.¹⁶¹

En junio se trasladó a La Plata. En la UPAK fue recibida por Angélica Mendoza, maestra, filósofa y escritora comunista. Allí se dieron cita varias profesoras y profesores para dialogar en torno al Americanismo y Camila pronunció una conferencia sobre la evolución de la cultura cubana.

Nuestra autora aprovechó el viaje para asistir a la ópera y al teatro; visitar el Salón de Otoño en La Plata; recorrer con Pedro el Jardín Botánico, el Zoológico y el Bosque de Palermo. Asistía a reuniones en las que se dejaba encantar con los almuerzos abundantes y el sabor del mate: “Cómo se come en Argentina, ¡Dios mío! [¡]Hay que dejarse engordar!”.¹⁶² Sus amigos elogiaban sus proyectos editoriales en puerta y le hacían nuevos encargos: Gonzalo Losada la exhortaría a enviarle una copia del libro de ensayos que ella estaba preparando; Luis Amado Blanco le recordaría la encomienda para escribir una biografía de Gertrudis Gómez de Avellaneda; Daniel Cosío Villegas le anticiparía un pedido para una colección del FCE.¹⁶³

¹⁶¹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. II, p. 44.

¹⁶² *Ibid.*, p. 47.

¹⁶³ Es sorprendente enterarse de todos los libros que Camila proyectó escribir —ya por iniciativa propia, por sugerencia de Pedro o por invitación de otros editores—, pero que, por diversas razones, nunca vieron la luz. El encargo de Amado Blanco posiblemente quedó inconcluso porque la correspondencia entre ambos se perdió. Meses después del encuentro en Buenos Aires, Cosío Villegas le dio detalles de su encomienda: escribir dos tomos para la colección Tierra Firme, cuyos títulos preliminares eran: *Poetisas de la América y Mujeres de América*. Aunque ella aceptó y recibió los contratos correspondientes, un padecimiento grave de la vista le impidió continuar. Por otra parte, el libro de ensayos al que se refería Losada lo había preparado durante casi seis años, pero la finalización del manuscrito coincidió con la muerte de Pedro en 1946, lo cual debió influir en la interrupción del proyecto. Años más tarde, nuestra autora ideó un libro sobre el papel de las mujeres en la sociedad colonial de la América hispana; incluso dedicó todo un año de trabajo de archivo, pero se desconoce la razón por la que no se publicó.

Asimismo, la estancia sirvió para tejer vínculos con las universitarias latinoamericanas, con quienes Camila compartió una inquietud en común: la exclusión histórica de la mujer de los circuitos universitarios y la necesidad de promover espacios de educación y cultura femenina. Este era un proyecto asumido con compromiso de dimensiones continentales, pese a los problemas que ello conllevaba en la práctica. Sirva de ejemplo la observación que registra nuestra autora en su diario a propósito de la presentación en la FMU: “[...] conversamos con las compañeras. Se ve que son serias y trabajadoras, a la par que inteligentes en un sentido general. Pero aún se sienten unos seres raros señalados, por el hecho de ser universitarias. No llegan a tomarlo con naturalidad, porque el ambiente no lo permite”.¹⁶⁴ Es posible que se refiriera a las hostilidades cometidas contra las intelectuales de izquierda, no sólo por sus afiliaciones y militancias políticas, sino también debido a su género.

De cualquier modo, la travesía fue breve, pero significativa: “Vamos entrando en La Habana. De nuevo me saludan los edificios, y pronto he de ver los queridos rostros amigos. El hilo de Ariadna ha vuelto a enrollarse; pero no del todo: un cabo se ha quedado prendido allá en el Sur lejano, y ha de mantener así suspensa mi alma, con lazo leve, impalpable, e indestructible, ‘nunca más’”.

2.4 DOCENCIA EN ESTADOS UNIDOS Y ESTANCIAS EN MÉXICO Y ESPAÑA (1942-1959)

2.4.1 PROFESORA DEL VASSAR COLLEGE Y OTRAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS

Días antes de emprender el viaje a Sudamérica, Camila había expresado en una carta a Pedro la incertidumbre de su futuro laboral: “Me hace gracia que digas que he de *escoger* entre la Habana, Vassar y Argentina. ¿Cómo escoger lo que no es sino probabilidad? ¿Será que uno de esos lugares me habrá de *escoger* al fin?”.¹⁶⁵ El mensaje se refería a que la posibilidad de dar clases en La Habana competía con quedarse definitivamente en Argentina, en caso de conseguir una cátedra. La tercera opción era ir al Vassar College, un colegio (en ese entonces sólo para señoritas) ubicado en Poughkeepsie, Nueva York, que ya

¹⁶⁴ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. II, p. 47.

¹⁶⁵ AHCOLMEX, Secc. PHU, Caja 1, Exp. 13, ff. 36-37.

desde entonces le había pedido sus datos para valorar su invitación como profesora visitante.

Al final, fueron varias circunstancias las que la llevaron a Estados Unidos a impartir clases durante 17 años. Los dos motivos principales fueron la salud y las finanzas personales: aceptar el trabajo le convenía económicamente, pues recordemos que ella era el sostén principal de sus tías que vivían en Santiago de Cuba. Sumado a esto, la excesiva carga laboral que tenía ahí estaba afectando su condición física.

Así, al iniciar el semestre de 1942 en el Vassar College, uno de los periódicos universitarios anuncia la llegada de nuevos profesores al Departamento de Estudios Hispánicos para atender el creciente interés estudiantil hacia los cursos de español.¹⁶⁶ Camila se integra como profesora visitante en la cátedra de Literatura Española, pero con el paso de los años y la experiencia afianzada como conferencista en esa y otras universidades llegará a obtener una posición definitiva y se encargará también del curso de Nociones de Estética, Literatura Hispanoamericana, Composición Española Avanzada y un curso para traductores. Además de la docencia, ocupará puestos administrativos dentro y fuera de la universidad: fue parte del Committee on Foreign Study en el Vassar College, y vicepresidenta de la Association of Modern Language Teachers of the Middle States and Maryland.¹⁶⁷

Aparentemente, esa nueva etapa de vida sería menos ajetreada: “yo estoy bastante bien ahora, sin el horrible ajeteo de Cuba. Físicamente me siento mucho mejor aquí”,¹⁶⁸ le contaba a Pedro pocos meses después de haber llegado a Vassar. Sin embargo, no era fácil cambiar de ambiente familiar, cultural e intelectual: “el resto de la vida es muy difícil de soportar. La soledad, la monotonía y el aislamiento de estos pequeños pueblos artificiales que son los Colleges, resultan abrumadores. A mí se me agravan con la separación de los míos, tierra y gente”,¹⁶⁹ le contaba en otra carta, tras un año de estar trabajando ahí.

Cuando no iba de vacaciones a La Habana, aprovechaba los veranos para impartir clases en la Escuela de Verano de idiomas del Middlebury College, ubicada todavía más al

¹⁶⁶ [s. a.], “2nd Semester sees Faculty Changes”, en *Vassar Miscellany News* [en línea]. Poughkeepsie, Vassar College, 24 de enero, 1942, vol. XXVI, núm. 27, p. 2. <<https://newspaperarchives.vassar.edu/>>. [Consulta: 12 de septiembre, 2022].

¹⁶⁷ [s. a.], “Faculty Notes”, en *Vassar Miscellany News* [en línea], 09 de junio, 1946, vol. XXX, núm. 15, p. 4. <<https://newspaperarchives.vassar.edu/>>. [Consulta: 11 de septiembre, 2022].

¹⁶⁸ AHCOLMEX, Secc. PHU, Caja 1, Exp. 13, f. 41.

¹⁶⁹ *Ibid.*, f. 43.

noreste del país, en el estado de Vermont. El propósito de esa escuela era formar profesoras y profesores de español, francés, italiano, alemán y ruso. Con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, los ámbitos de intervención se ampliaron, buscando que las y los egresados pudieran colaborar como “traductores, conductores de radio, intérpretes, censores, embajadores comerciales”¹⁷⁰ en agencias gubernamentales y en el ejército. También buscaba que pudieran incidir en la reconstrucción social de la posguerra, con un enfoque de cooperación internacional.

En este sentido, la Escuela de Español invitaba a docentes especialistas en los campos de la literatura, lingüística, enseñanza de la lengua, historia y cultura hispanoamericanas. Durante los veranos en los que Camila colaboró ahí impartió varias clases: Estilística, Métodos de Enseñanza del Español, Composición Avanzada, Expresión y Estilo Literarios, y Desarrollo de la Literatura de Ficción Hispanoamericana. Asimismo, compartió estancia con Pedro Salinas, Samuel Ramos, Jorge Guillén, Isabel García-Lorca, Marina Romero,¹⁷¹ Ángel del Río, Elvira Calle,¹⁷² María de Unamuno y Eugenio Florit, por mencionar sólo algunos ejemplos.

También ganó presencia en otras universidades que contaban con departamentos de estudios hispánicos, como la Universidad de Miami (Florida), el Smith College (Massachusetts), el Colorado College (Denver), el Centre College (Kentucky), el Barnard College y la Universidad de Columbia (Nueva York). En estos centros impartió cursos y conferencias que continuaron sobre las líneas temáticas que ya había desarrollado en Cuba años atrás, pero muchos de ellos se enfocaban ahora en la función social de la mujer en el mundo de la posguerra y la participación de las mujeres hispanoamericanas en la historia y la literatura. Tiene sentido que estos hayan sentido los temas de sus disertaciones, en tanto que eran dirigidas al público estadounidense.

Llama la atención que las escuelas mencionadas hasta ahora fueron puntos de encuentro de intelectuales de la región que coincidían ahí durante sus estancias de investigación. Otra práctica común en el ámbito educativo (desde finales del siglo XIX y comienzos del XX) fue que los gobiernos latinoamericanos enviaran en comisión a

¹⁷⁰ [s. a.], “The Middlebury Language Schools: 1943 session”, en *Middlebury College Bulletin* [en línea]. Middlebury, Middlebury College, abril, 1943, vol. XXXVIII, núm. 2, pp. 2-3. <<https://archive.org/details/middleburycollege>>. [Consulta: 07 de octubre, 2022.]

¹⁷¹ Profesora normalista española.

¹⁷² Profesora normalista y pedagoga colombiana.

especialistas para estudiar aspectos concretos del sistema educativo estadounidense (organización, métodos de enseñanza, modelos pedagógicos, etc.). Tal fue el caso de la pedagoga mexicana Estefanía Castañeda, el argentino Saúl Taborda, la chilena Amanda Labarca y el guatemalteco Juan José Arévalo.

Ahora bien, la carga de trabajo en Estados Unidos no debió ser nada ligera: un carteo entre Camila y Cosío Villegas en 1945 es prueba de ello. Al considerar la opción de invitarla a editar unos tomos para el FCE, institución que él presidía en ese entonces, le dijo: “Me imagino que como profesora en un colegio norteamericano, estarás poco menos que en esclavitud”,¹⁷³ a lo que ella respondió: “Confieso que estoy en este College peor de lo que supones, poco menos que esclavizada, o acaso poco más; pero estoy dispuesta a ‘hacer un poder’”.¹⁷⁴ Y así fue: ese año la promovieron al cargo de Profesora Asociada y dos años después ganó una plaza definitiva.

2.4.2 PANAMERICANISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

A pesar de tantos años fuera de Cuba, se mantuvo cercana a los círculos feministas estadounidenses, sobre todo en el ámbito institucional. Destacan dos casos: la Panamerican Women's Association (PAWA) y la General Federation of Women's Clubs (GFWC). Ubicada en Nueva York, la primera se había fundado desde 1930 con el propósito de propiciar un intercambio cultural entre las mujeres americanas. Gabriela Mistral, Luisa Luisi y Amanda Labarca fueron algunas educadoras que integraron su Junta Directiva en los años cuarenta.¹⁷⁵

Por su parte, la GFWC se remonta al último tercio del siglo XIX. Nació como una iniciativa para que las mujeres estadounidenses (blancas, de clase media-alta) organizaran clubes femeninos en donde poder incidir en sus comunidades a través de actividades culturales y de asistencia social. Los motivos de su fundación y su programa de acción no fueron muy distintos de los liceos femeninos antes mencionados. Camila participó como representante del Vassar College en la convención anual de 1942, cuya temática giró en torno a la situación social y cultural de la mujer hispanoamericana.

¹⁷³ Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica (en adelante AHFCE), Exp. “Henríquez Ureña, Camila”, legajo 1 (único), f. 5.

¹⁷⁴ *Ibid.*, f. 6.

¹⁷⁵ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. III, p. 220.

Este par de ejemplos ilustran que los movimientos de mujeres en Estados Unidos estuvieron permeados por el panamericanismo. De acuerdo con Arturo Ardao, los *panismos* fueron “movimientos ideológicos internacionales de expresa o tácita entonación política, tendientes a unir o reunir —de preferencia en torno a un centro dominante— dispersos países, o pueblos, o comunidades, de parentesco más o menos estrecho en los órdenes étnico, lingüístico o cultural”.¹⁷⁶ El panamericanismo tuvo su justificación en la unidad americana con base en un criterio geográfico, pero también sirvió como una ideología que ratificaba los fines expansionistas del país del norte sobre América Latina y el Caribe.

Conviene recordar que la década de 1940 presencié el inicio de la Guerra Fría y la creación de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), cuyo fin era “fortalecer la paz y la seguridad, y [...] promocionar la democracia representativa y los derechos humanos, respetando el principio de no intervención (salvo para Estados Unidos, amparado en la doctrina Monroe)”.¹⁷⁷

Ciertamente, la política expansionista (también conocida como política del gran garrote) de ese país no había cesado a lo largo de la primera mitad del siglo, sólo se había modificado: de la ocupación militar directa en los territorios de América Latina y el Caribe, había pasado a la llamada diplomacia del dólar, basada en la deuda externa y la inversión de capitales vía empresas privadas como la United Fruit Company. Posterior a la crisis económica de 1929, adoptó la política del buen vecino, lo cual, en la práctica, se reflejó en la injerencia para fraguar golpes de Estado o financiar y preparar grupos militares que usaban la fuerza para sostener dictaduras como la del propio Batista, la de Rafael Leónidas Trujillo en República Dominicana y la de Antonio Somoza en Nicaragua.¹⁷⁸

Organismos internacionales como la ONU y la OEA sentaron las bases de una agenda de cooperación internacional en la que intelectuales latinoamericanos(as) participaron en cargos de diplomacia y representación de los Estados Miembros, así como en las comisiones nacionales adscritas a la UNESCO. La Comisión Nacional Cubana se creó en

¹⁷⁶ Arturo Ardao, “Panamericanismo y latinoamericanismo”, en Karina Batthyány y Gerardo Caetano, coords., *Antología del pensamiento crítico uruguayo contemporáneo*. Buenos Aires, CLACSO, 2018, p. 181.

¹⁷⁷ VV. AA., *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe...*, vol. II, p. 194.

¹⁷⁸ *Ibid.*, pp. 70-75.

1947 y Camila Henríquez Ureña llegó a ser una de sus representantes entre 1949 y 1951,¹⁷⁹ mientras que su contemporánea, Vicentina Antuña, la presidió durante cerca de 15 años.

Si bien la estancia de nuestra autora en Estados Unidos se prolongó por casi dos décadas, se interrumpió en dos ocasiones: en 1946, para trabajar durante un año como directora editorial de la colección *Biblioteca Americana* del FCE; y en 1952, cuando solicitó una beca de investigación para visitar el Archivo de Indias en Sevilla, y recopilar datos para un libro que estaba preparando sobre “el papel de la mujer en la sociedad colonial de la América Española desde el siglo XVI y la primera mitad hasta mediados del XVII”.¹⁸⁰

A continuación, me detendré brevemente en la primera de esas experiencias.

2.4.3 EDITORA DE CLÁSICOS AMERICANOS EN EL FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE)

El FCE se fundó en 1934 por iniciativa de Daniel Cosío Villegas, antiguo discípulo de Pedro Henríquez Ureña y promotor de los estudios económicos en nuestro país. Esta disciplina había comenzado tan sólo como una sección de la Escuela de Jurisprudencia, hasta que paulatinamente llegó a ocupar un espacio propio en la Universidad Nacional.

Debido a su carácter novedoso, y ante la falta de bibliografía en español, se comienza a editar en el interior del FCE la revista *El Trimestre Económico*. Si bien, en un principio el objetivo de la publicación fue hacer traducciones de textos extranjeros, la casa editorial en conjunto congregó a los intelectuales más importantes del país y acogió a los refugiados españoles ahí y en una institución hermana: la Casa de España (actual Colegio de México), de la cual Cosío también fue fundador junto con Alfonso Reyes.

Hacia 1945 comenzó a gestarse en la editorial un magno proyecto cuya misión era muy clara: resarcir el desconocimiento de la cultura americana en los propios países de la región, mediante la publicación de sus clásicos en una colección uniforme y asequible que se tituló *Biblioteca Americana*.

¹⁷⁹ [s. a.], “Spanish Professor Named For Cuban UNESCO Section”, en *Vassar Chronicle* [en línea]. 15 de octubre, 1949, vol. VII, núm. 3, p. 3. <<https://newspaperarchives.vassar.edu/>>. [Consulta: 11 de septiembre, 2022].

¹⁸⁰ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. III, p. 198. Especialmente, buscaba acotar su investigación a los ámbitos cultural y político. Ella consideraba que la información existente hasta ese entonces era incompleta, por eso era necesario acudir a los archivos históricos de España y otros países latinoamericanos como Cuba, República Dominicana, Guatemala, México y Perú, pero parece que sólo visitó el de Sevilla.

Este proyecto editorial fue orquestado entre Cosío Villegas y Pedro Henríquez Ureña. Sin intención de repetir los hallazgos de otras investigaciones,¹⁸¹ vale la pena comentar que no era la primera vez que se fraguaba una colección de este tipo.¹⁸² Tampoco era el único proyecto de vocación americanista que impulsaba el FCE, pues desde 1944 existía la colección Tierra Firme.¹⁸³ Sin embargo, el contexto cultural e intelectual de cara a la posguerra, marcado por la revaloración del pensamiento hispano/latinoamericano,¹⁸⁴ fue el suelo ideal para plantar la semilla de un proyecto de este talante.

Después de intercambiar algunas cartas, el maestro dominicano accedió a estructurar el plan de textos y autores que formarían parte de la colección. Uno de los asuntos que se debían resolver a la brevedad era la elección de director o directora editorial. Se requería a una persona capaz, que pudiera trabajar de tiempo completo en México, al menos durante los dos años necesarios para poner en marcha la empresa. Entre los prospectos de Cosío Villegas se encontraban Camila Henríquez Ureña y el colombiano Carlos García Prada, pero nuestro editor se decantó por la primera de ellos.

Los trámites para solicitar la licencia en el Vassar College y obtener la visa mexicana fueron bastante fatigosos. Baste mencionar que para venir a México necesitaba un permiso especial expedido por el Ministerio de Gobernación. Daniel Cosío Villegas intercedió y logró que le dieran una visa de estudiante becada por el Colegio de México; la vigencia sería de sólo un año, pero ese tipo de identificación le permitiría percibir un salario durante

¹⁸¹ Gracias a la correspondencia resguardada en el AHFCE ha sido posible estudiar desde diferentes perspectivas su nacimiento y desarrollo. Cf. L. Weinberg, *Biblioteca Americana. Una poética de la cultura y una política de la lectura*. México, FCE, 2014. De la misma autora, el capítulo “Pedro Henríquez Ureña. La edición como una operación social”, en Sergio Ugalde Quintana y Ottmar Ette, eds., *Políticas y estrategias de la crítica: ideología, historia y actores de los estudios literarios*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2016, pp. 175-190. Con un enfoque hacia el valor educativo de la colección, cf. A. Enríquez Perea, *op. cit.*

¹⁸² Cf. Rafael Mondragón, “La memoria como biblioteca. Pedro Henríquez Ureña y la Biblioteca Americana”, en S. Ugalde Quintana y O. Ette, eds., *op. cit.*, pp. 191-204.

¹⁸³ Cf. F. Cervantes, “Por una hora de la conciencia americana: la independencia intelectual como principio americanista en la colección Tierra Firme del Fondo de Cultura Económica”, en Rocío Antúnez Olivera, Ana Rosa Domenella Amadio y M. Morales Faedo, coords., *Espacios de la rememoración: independencia y revolución mexicanas en la literatura*. México, Ediciones del Lirio / UAM, 2016. De la misma autora, el capítulo “Fondo de Cultura Económica: una estrategia de integración cultural”, en L. Weinberg, coord., *Historia comparada de las Américas: perspectivas de la integración cultural*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia / UNAM / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2016, pp. 559-572.

¹⁸⁴ Vid. *supra*, apartado 1.1.2 Latinoamérica y la historia de las ideas.

toda su estancia.¹⁸⁵ A todo ello se sumó la muerte de Pedro en mayo de 1946, hecho que casi hizo que nuestra autora desistiera. Sin embargo, a decir de Freja Cervantes, Cosío y Camila mantuvieron un acompañamiento muy cercano durante el duelo, lo cual influyó decisivamente en continuar con el plan ideado por el maestro de ambos.¹⁸⁶

En adelante, el trabajo realizado por ambos fue intenso: había que completar el bosquejo de plan ideado por Pedro; identificar los manuscritos para hacer la transcripción de las obras; contactar a posibles traductores (para los textos en lenguas originarias y en portugués), prologuistas, transcritores y paleógrafos (para los textos de la época colonial); expedir los contratos correspondientes; y asignar a las personas encargadas de cada tomo.

Esta experiencia nos lleva a reflexionar qué significó que fuera una pedagoga quien impulsó la colección en su primer año de vida. Considerar la labor editorial como algo en lo que también incursionaron otras profesionistas de la educación abre toda una veta de investigación que comentaré posteriormente. Por ahora basta con advertir la relevancia de este episodio en la vida de nuestra autora.

2.5 REGRESO A CUBA Y ÚLTIMOS AÑOS DE VIDA (1960-1973)

“para sus discípulos de la Escuela de Letras bastaba decir Camila para que ya estuviera todo dicho [...]”¹⁸⁷

Un año después del triunfo de la Revolución Cubana, Camila regresa definitivamente a La Habana. Este hecho refleja su compromiso político con la educación, una tónica mantenida a lo largo de su vida. En seguida continúa participando del clima cultural capitalino: se integra al Consejo de Publicaciones de la editorial Casa de las Américas para armar la

¹⁸⁵ Al revisar el Exp. 19 del AHCOLMEX, correspondiente a los “Pagos mensuales del personal de El Colegio de México”, nuestra autora figura en la boleta, en carácter de investigadora. En una nota manuscrita en la fila de su nombre y el de otros (como Leopoldo Zea y Juan David García Bacca) se lee en qué institución trabajaba: el FCE (en los otros casos se señala el Colegio de México y la FFYL de la UNAM, respectivamente). Lo anterior muestra la cercanía que hubo en esa época dentro de las tres instituciones mencionadas y permite entender que la estrategia adoptada por Cosío Villegas sirvió para hacer frente a los trámites burocráticos sin demorar el inicio de las actividades en la dirección editorial.

¹⁸⁶ F. Cervantes, “Camila Henríquez Ureña. Directora editorial de la Biblioteca Americana”, p. 304.

¹⁸⁷ Elina Miranda Cancela, “Camila”, en C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. I, p. 62.

Colección Literatura Latinoamericana; se afilia al Partido Comunista Cubano y al Colegio de Doctores en Filosofía y Letras; y vuelve a impartir conferencias en el Lyceum, justo como en los viejos tiempos, pero ahora en la última etapa de la asociación.

Vaya que el país había atravesado por cambios radicales desde su partida. En el marco del triunfo revolucionario se buscó transformar la situación de dependencia que había predominado en la historia de la república neocolonial. Es así que se llevaron a cabo reformas agrarias y urbanas, se nacionalizaron las compañías extranjeras y las universidades privadas. En plena polarización global debido a la Guerra Fría, Cuba se alineó política, ideológica y económicamente con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Por su parte, Estados Unidos trató —sin éxito— de recuperar el control sobre la isla con un intento de invasión e impuso un bloqueo económico que se ha prolongado hasta la actualidad.

El ámbito educativo fue prioritario para el gobierno revolucionario: 1961 fue nombrado “Año de la Educación”. Convocados por el entusiasmo de la época, estudiantes, docentes, obreros e integrantes de la sociedad conformaron las brigadas que le dieron cuerpo a la Campaña Nacional de Alfabetización, un esfuerzo masivo que en un año consiguió reducir el índice de analfabetismo a tan sólo 3%.¹⁸⁸ En una sociedad que se orientaba ideológicamente hacia el socialismo, el vínculo entre la educación y el campo se volvió indisoluble. Así, en las escuelas urbanas se crearon talleres y se abrieron escuelas para obreros, pero también se llevó la escuela a la fábrica y al campo mediante la participación de estudiantes en trabajos sociales en estos escenarios: tal y como Martí lo había deseado décadas antes

Otro de los grandes proyectos de esos años de efervescencia política y cultural fue la reforma de la enseñanza superior, la cual impactó en la forma de gobierno de las universidades estatales, sus bases ideológicas (ahora cimentadas en el marxismo-leninismo), organización administrativa, planes y programas de estudio, redistribución de la carga académica, métodos didácticos, extensión de becas y formas de evaluación. Se impulsaron especialmente las ingenierías y las ciencias agropecuarias, toda vez que se requerían profesionistas y técnicos en el sector industrial que contribuyeran a desarrollar la

¹⁸⁸ Comisión Nacional Cubana de la Unesco, *Cuba y la Conferencia de educación y desarrollo económico y social*. La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1962, p. 12.

economía nacional; la salud y la educación también fueron campos prioritarios en la formación de profesionistas.

En el marco de esta reforma, Camila finalmente llega a impartir cursos regulares en su *alma mater*. Tenía 68 años. En la memoria de quienes tuvieron la fortuna de verla *habitar* la Universidad de La Habana se dibujan recuerdos muy emotivos de ella: Camila llegando antes de su cátedra para consultar algún libro de la biblioteca y complementar sus notas de clases; tomando cursos sobre filosofía marxista y clases de ruso —probablemente en la Licenciatura de Lengua y Literatura Rusa que se impartía en la misma Escuela de Letras— para poder leer a Dostoievski en su idioma original; Camila conmovida hasta las lágrimas mientras leía en voz alta el cuento “¡Adiós, Cordera!”, con esa dicción perfecta, su “voz, rica en matices e inflexiones, y su cuidada pronunciación [...]”.¹⁸⁹ En suma, de acuerdo con sus discípulos, era una maestra en el más hondo sentido de la palabra.

Camila se integra al claustro de la Escuela de Letras de la universidad habanera, a las cátedras de Literatura General y Literatura Española e Hispanoamericana. Curiosamente, nunca llegó a dar clases en la antigua Escuela de Pedagogía, ahora transformada en la Escuela de Educación adscrita a la Facultad de Humanidades (la antigua Facultad de Letras y Ciencias que fundara Varona al iniciar el siglo). Los estudios pedagógicos en Cuba sufrieron cambios significativos en la década de los sesenta, pues se independizaron en institutos adscritos a las universidades estatales. Así, a partir de 1964 se crearon el Instituto Pedagógico “José Enrique Varona”, de la Universidad de La Habana; el Instituto Pedagógico “Frank País”, de la Universidad de Oriente; y el Instituto Pedagógico “Félix Varela”, de la Universidad de Las Villas. Estas instituciones asumieron la formación del profesorado de enseñanza primaria, secundaria básica y preuniversitaria, al igual que la de inspectores y directores de escuelas. Actualmente se llaman Universidades de Ciencias Pedagógicas.

En esta última etapa de vida, aparte de su labor en la universidad habanera y en la Universidad de Villanueva —en la que trabajó cerca de un año antes de que las universidades privadas fueran clausuradas— destaca su colaboración en el Ministerio de Educación (MINED). Casi inmediatamente después de su llegada a la isla, se incorpora a la Sección de Currículos para colaborar en la reforma de planes de estudio de lengua

¹⁸⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. I, p. 19.

española. También participa en otras actividades del Ministerio, como la Conferencia Nacional de Formación y Superación Docente (1963).

No podemos pasar por alto su participación en el Instituto de Superación Educacional (ISE), órgano fundado en 1960 para atender el perfeccionamiento del personal docente mediante el desarrollo de planes de estudio y cursos. Es en el marco de esta institución que imparte el ciclo de conferencias a asesores e inspectores, que más tarde publica el propio Instituto con el nombre de *Invitación a la lectura* (1964), en su serie de textos didácticos.

Al cerrar el año de 1970, fue investida como Profesora Emérita de la Universidad de La Habana. En palabras de Mirta Aguirre, que ofreció un discurso en el evento, se estaba homenajeando a una maestra “hecha de estudio incesante, de trabajo sin tregua, de honestidad sin grietas, de perenne autoexigencia, de inquebrantable sencillez, de altísima dignidad intelectual y de acendrado amor a Cuba”.¹⁹⁰ El último reconocimiento público que recibió nuestra autora fue en el Primer Congreso de Educación y Cultura (1971), donde se homenajeó a profesoras y profesores destacados como Dulce María Escalona, Vicentina Antuña, Herminio Almendros y la propia Mirta Aguirre.

Para finalizar este apartado, vale la pena recuperar el testimonio de uno de sus alumnos de la universidad:

En 1973 la Dra. Henríquez Ureña ofrecía, entre otras asignaturas, un semestre sobre la novela hispanoamericana del siglo XX. Un día me dijo que tenía que ir a Santo Domingo y me pidió que yo impartiera esa asignatura en su ausencia. Asumir ese compromiso, ¡sustituir a Camila!, era demasiado para mí, no me sentía capaz, y así se lo expresé. Con la eterna dulzura de sus maneras, me fue convenciendo, a la vez que me infundía confianza en mí mismo hasta que me sentí con posibilidades de realizar un papel con cierto decoro, gracias a la formación que ella misma me había otorgado, siempre con la seguridad de que sería sólo un semestre, y de que a su regreso, me seguiría formando junto a ella. Un día llegó la noticia: Camila había fallecido en su tierra natal. Quedé consternado. Desde entonces, hace más de treinta años, comparto con mis estudiantes el estudio de la novela latinoamericana contemporánea. Espero que Camila, esté donde esté, siga confiando en mí.¹⁹¹

¹⁹⁰ Mirta Aguirre, “Para Camila Henríquez Ureña”, en *ibid.*, p. 28.

¹⁹¹ Rogelio Rodríguez Coronel, “Una dama de la cultura”, en *ibid.*, p. 87.

Así se cierra el ciclo de vida de Camila Henríquez Ureña, consagrada como una humanista y maestra ilustre, que asumió la docencia como vocación y compromiso de vida.

CAPÍTULO 3

Itinerario de las ideas pedagógicas

“Aunque Hostos *fue un autor fecundo*, no llegó a escribir una exposición completa de su doctrina filosófica ni de su sistema pedagógico: *sus energías se concentraron demasiado en la acción* y su vida se consumió demasiado rápidamente para darle tiempo a hacerlo”.¹⁹²

Volvemos como en espiral a la tesis sobre las *Ideas pedagógicas de Hostos*, porque el texto no deja de servir de espejo en donde se reflejan las propias inquietudes para estudiar a Camila Henríquez Ureña. Ya hemos visto que su pluma, al igual que la del maestro puertorriqueño, fue prolífica. Su vida, no queda duda, también la dedicó a la acción; de hecho, podemos afirmar que, gracias a su práctica docente, llegó a ocupar un lugar reconocido en la historia de la educación antillana y su magisterio.

Sabemos que desde la historia de las ideas no podemos comprender de manera escindida el pensamiento y la práctica. Al contrario, ambos conforman un entramado en donde la idea es “la expresión, siempre dinámica, de una *actividad*”¹⁹³ que se sitúa en un horizonte sociohistórico determinado. En el capítulo anterior, apreciamos que el arco contextual en el que Camila vivió estuvo marcado por diversos problemas a los que ella no

¹⁹² C. Henríquez Ureña, *Las ideas pedagógicas de Hostos*, p. 19. Las cursivas son mías.

¹⁹³ José Rafael Mondragón Velázquez, *Francisco Bilbao y la caracterización de la prosa de ideas en nuestra América en el siglo XIX*. México, 2012. Tesis. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones Filosóficas, p. 43. Las cursivas son del original.

fue ajena; al contrario, su acción pedagógica respondió vivamente a varios de ellos, como explicaré a continuación.

En este capítulo, ensayaré un análisis de las ideas de acuerdo con la función educativa que cumplieron en su momento. Será un itinerario, pensado como un camino interpretativo, que buscará acercar a lectores noveles de Camila Henríquez Ureña a su pensamiento para conocerlo y valorar sus aportes a la historia de la pedagogía latinoamericana. Al iniciar este acercamiento, me interesa tener como referente la descripción que nuestra autora hizo sobre la labor del crítico en relación con la literatura:

La labor del crítico es hacer sentir al lector lo que él, como crítico, descubre en el escritor. No tratará de presentarlo como no es; no lo comparará con autores a quienes no es comparable, no tratará de falsificar su mensaje. Describirá, analizará, comparará, interpretará con toda la fidelidad posible. Establecerá una relación entre el lector y el autor y los dejará uno frente a otro, en libertad de hacerse amigos o antagonistas [...] [pues] una de sus más importantes misiones [es]: *orientar al lector hacia el libro*.¹⁹⁴

Así mismo, este itinerario no pretende dar una lectura unívoca, sino ofrecer una ruta para orientar a la comunidad pedagógica en la lectura y la discusión de sus textos. Un buen punto de partida consiste en revisar cuál fue su idea de pedagogía con base en las tradiciones en las que se formó y la autopercepción de su identidad profesional. El recorrido continuará por el análisis de su pensamiento en relación con la cultura femenina y terminará con la formación de lectores. Los ensayos y conferencias que sirven de base al análisis pertenecen a diversos momentos de su vida, pero propongo abordarlos en conjunto, sin por ello omitir las circunstancias y condiciones de producción en las que cada uno se sitúa.

3.1 PRIMERA PARADA: IDEA DE PEDAGOGÍA

Cuando se hace una tesis sobre algún autor o autora —como la que se está leyendo en este momento— la elección de dialogar con él o con ella no es azarosa. La interlocución con su pensamiento invita a desarrollar posicionamientos propios, ya sea de identificación o

¹⁹⁴ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, pp. 216 y 218. Las cursivas son mías.

distanciamiento. En el caso de Camila Henríquez Ureña, ¿su elección para trabajar las ideas de Eugenio María de Hostos nos dice *algo* sobre su propia postura frente a la pedagogía? No hay duda de que la visión del maestro puertorriqueño hacia la educación y la enseñanza impactó en ella, pero no la determinó completamente. En este sentido, concuerdo con Carmen Rovira en que el concepto de “relación intelectual” es más apropiado que el de “influencia” para mostrar las coincidencias entre dos pensadores, sin pasar por alto la oposición de sus ideas.¹⁹⁵

A modo de hipótesis que habría que confirmar en un trabajo más amplio, he identificado que la formación pedagógica de Camila se nutre principalmente de dos tradiciones: la dominicana y la cubana.¹⁹⁶ En los siguientes apartados explicaré cada una.

3.1.1 LA TRADICIÓN DOMINICANA

Eugenio María de Hostos se coloca como referente indiscutible de la tradición dominicana por su labor pedagógica en Santo Domingo al lado de la familia Henríquez Ureña. Recordemos que él fue contemporáneo de Salomé, Francisco y Federico; juntos participaron en la fundación e impulso de la Escuela Normal para Maestros (1880) y el Instituto para Señoritas (1881), primeros establecimientos de este tipo en la isla antillana.

La relevancia de éstos, empero, no sólo tuvo que ver con su carácter novedoso. En Nuestra América, la creación de escuelas normales en la segunda mitad del siglo XIX se inscribe en un contexto marcado por la construcción de las repúblicas independientes y la consecuente necesidad de formar a la ciudadanía.

En este sentido, la instrucción, que durante la época colonial había estado bajo el control eclesiástico, pasó a la gestión de los gobiernos nacionales, adquiriendo un carácter general, público y un sentido patriótico. En palabras de Camila:

¹⁹⁵ C. Rovira, *op. cit.*, p. 24.

¹⁹⁶ Esta clasificación provisoria, y hasta cierto punto arbitraria, echa mano de un criterio geográfico que no pretende desconocer el pasado común de las Antillas hispanohablantes ni la relación intelectual-educativa que mantuvieron las islas. Ya advertía Horacio Cerutti en *Hacia una metodología...op. cit.* que “es necesario reconstruir espacios y regiones históricamente relevantes para poder entender procesos de pensamiento comunes” (p. 105). En este sentido, recordemos que la propia familia Henríquez Ureña tuvo raíces dominicanas, pero se estableció en Cuba a inicios del siglo XX. Por su parte, Hostos, Román Baldorioty de Castro (el maestro de Francisco Henríquez y Carvajal) y Alfredo Aguayo fueron puertorriqueños que emigraron tanto a Santo Domingo como a Cuba; independientemente de su origen, contribuyeron a la educación antillana.

se trataba de organizar la instrucción pública y de difundirla, para levantar el espíritu nacional. Sin una Escuela Normal, todas las medidas que se tomaran para el mejoramiento de esa instrucción serían insuficientes, pues faltaría siempre el primer elemento, que era la cooperación de buenos y honrados maestros. En las naciones de cultura más alta se juzgaba necesaria la existencia de escuelas especiales para formar a los maestros en la teoría y la práctica de la enseñanza.¹⁹⁷

La más antigua se fundó en Santiago de Chile en 1842. Algunos años más tarde, comenzaron a operar las de Paraná (1870), Buenos Aires (1874) y Ciudad de México (la de varones en 1887, la de mujeres en 1890). En Cuba, la fundación de estos recintos ocurrió de manera discontinua: primero, en 1857, antes de la Guerra de los Diez Años; luego, en 1892, interrumpida por la guerra de independencia. Sólo hasta 1915, la enseñanza normal se logró institucionalizar.

Estos centros fueron receptores de las corrientes filosóficas y pedagógicas modernas. Los intelectuales involucrados en su organización conocían el pensamiento de John Locke, Herbert Spencer y John Stuart Mill, así como de Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel. Algunos, como Hostos y su compatriota, Román Baldorioty de Castro, habían estudiado en la Universidad Central de Madrid, entrando en contacto con el krausismo español por medio de personajes como Julián Sanz del Río y Francisco Giner de los Ríos. Todo este bagaje impactó con fuerza en las nociones sobre educación, infancia y pedagogía, que moldearon la formación del magisterio latinoamericano.

No obstante, el positivismo fue la doctrina filosófica que más influyó en el espíritu reformista de la época. Su recepción en los países hispanoamericanos no fue azarosa, sino que respondió a circunstancias concretas: la ruptura de la relación colonial con España; la inestabilidad social producida por los conflictos armados y la disputa de diferentes proyectos de organización política (centralismo vs. federalismo); la modernización científica, tecnológica e industrial de las repúblicas con base en modelos de referencia extranjeros (Francia y Estados Unidos).¹⁹⁸

De acuerdo con nuestra autora, dicha doctrina ejerció una influencia decisiva para transformar el modelo educativo de raigambre colonial que ya no tenía cabida en las

¹⁹⁷ C. Henríquez Ureña, *Las ideas pedagógicas de Hostos*, p. 94.

¹⁹⁸ Para conocer el caso mexicano, cf. Leopoldo Zea, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, FCE, 1968.

nacientes repúblicas. Se trataba, por una parte, de combatir el carácter religioso y elitista de la educación; por otra, de modernizar los métodos de enseñanza caducos, aquéllos basados en el verbalismo, la memorización, la enseñanza de la teología y la retórica. En Santo Domingo, esa fue la misión que asumió el círculo intelectual al que pertenecieron Francisco y Federico Henríquez, Salomé Ureña, Emilio Prud'Homme y Hostos, a pesar de suscitar recelo entre los sectores más conservadores de la isla.¹⁹⁹

Fundado en la racionalidad de las ciencias exactas y sus métodos para producir un conocimiento objetivo del medio natural y social, el positivismo fue empleado como base ideológica de las escuelas normales y sostén del estatus científico de la pedagogía, tal como lo evidencian las palabras del maestro boricua:

La Pedagogía es una ciencia y un arte. Como *ciencia*, es la aplicación de las leyes naturales del entendimiento humano al desarrollo de cada entendimiento o razón individual: o de otro modo, es el estudio en que se han de comunicar los conocimientos, fundado en las leyes de la razón. [...] Es la ciencia de la educación, no la ciencia de la enseñanza; la ciencia de la dirección mental, no exclusivamente de la razón; la ciencia de la dirección que abarca la cultura general y no tan sólo la instrucción.²⁰⁰

Hostos advierte que existe un curso natural e inevitable al que tiende la razón humana, al igual que el crecimiento de las plantas cuando se encuentran en un medio propicio. En esta analogía, el pedagogo hace de jardinero o agrónomo que se lanza a estudiar al organismo para conocer las leyes científicas que sustentan su crecimiento. Sólo así puede idear y aplicar los métodos para dirigir o encauzar el desarrollo de la planta.²⁰¹ La ciencia pedagógica, por lo tanto, es la base racional del arte pedagógico, entendido más bien como el “conjunto de recursos y procedimientos que emplean los educadores en la transmisión de conocimientos”.²⁰² Esta idea se vio traducida en el plan de estudios de la Normal de Santo Domingo, el cual contempló la enseñanza de los siguientes cursos: Ciencia de la Pedagogía

¹⁹⁹ *Vid. supra*, nota a pie de página núm. 98.

²⁰⁰ E. M. de Hostos, *Ciencia de la pedagogía. Nociones e historia*. República Dominicana, Universidad de Puerto Rico, 1991. (Obras completas de Eugenio María de Hostos; v. VI, t. 1), pp. 57-58. Las cursivas son del original.

²⁰¹ *Ibid.*, pp. 62-66.

²⁰² *Ibid.*, p. 58.

o Metodología General, Ciencia de la Enseñanza o Metodología Especial, Historia de la Pedagogía, Higiene Escolar, Organización Escolar y Psicología Pedagógica.

En su tesis, Camila identifica que la educación, para Hostos, consistía en “una dirección del desarrollo del individuo y su adaptación al medio, que debía abarcar las tres esferas vitales: la intelectual, la moral y la física, y encauzar el desarrollo natural de acuerdo con los fines e ideales de la sociedad”.²⁰³ Para llegar a este fin, se tendría que incentivar principalmente, en las escuelas dominicanas, el estudio de las ciencias: Matemáticas, Geografía, Cosmografía, Ciencias Físicas y Naturales. También se contemplarían otras materias (Escritura, Lectura, Lenguaje, Historia, Artes, Trabajo Manual, Lenguas Extranjeras y Filosofía), pero su importancia estaría subordinada a la del primer grupo.

Esta concepción positivista de la enseñanza dio lugar a que nuestra autora discrepara del sistema hostosiano en algunos aspectos, especialmente en relación con la educación estética:

[Para Hostos] [...] si bien no debe ser descuidada ni separada de la científica, no debe prevalecer sobre ella. Después de haber fortalecido el entendimiento por una fuerte disciplina científica, entonces tiene explicación y aplicación el culto de las bellas letras. Hostos no quiere el arte por el arte, sino el arte al servicio del ideal humano, artistas que sean un elemento activo de civilización, de moralización. Exagera el culto de la ciencia y llega a menospreciar el justo valor del arte. Declara que éste raras veces resulta moralizador, mientras que aquella auxilia a la moral.²⁰⁴

Tomemos en cuenta que, cuando nuestra autora toma distancia del maestro, ella se sitúa en la década de 1920, en una etapa en la que los intelectuales más jóvenes se posicionaban críticamente ante el positivismo y proponían, más bien, una revaloración del humanismo.

De cualquier modo, la acción pedagógica de Hostos fue congruente con sus ideales políticos. Él estaba convencido de que la educación serviría para formar moral y cívicamente a la ciudadanía de los pueblos antillanos que, al cerrar el siglo XIX, aspiraban a liberarse de una triple forma de esclavitud: política, por la colonización española y el

²⁰³ C. Henríquez Ureña, *Las ideas pedagógicas de Hostos*, p. 51.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 67.

imperialismo estadounidense; religiosa, por el catolicismo exacerbado; y económica, reflejada en el endeudamiento de la región. En última instancia, la emancipación tendría que expandirse a una escala continental:

Entre los fines morales y sociales que debía cumplir la educación en nuestra América, creía Hostos que el fundamental era afirmar sobre sólidas bases el americanismo. Había que empezar por difundirlo. En todos los estudios en que fuera posible debía partirse siempre de la patria para llegar luego al Continente. Debían generalizarse los conocimientos de Derecho, de Geografía y de Historia que hicieran visibles los nexos entre nuestros países, sembrando en las almas de los educandos la semilla de un amplio patriotismo y la idea de unión, de fraternidad, esperanza de un porvenir de grandeza para estos pueblos.²⁰⁵

Otro aspecto destacable de la obra hostosiana fue su posicionamiento en relación con la igualdad del hombre y la mujer. Hizo extensivo su ideal educativo a la mujer antillana, en quien reconoció un individuo racional y educable. Esta fue una diferencia que distinguió al maestro boricua de algunos de sus contemporáneos, quienes dudaban de la capacidad intelectual de la mujer y sostenían que su función social era la formación moral de los hijos dentro del restringido ámbito de lo doméstico. El problema era que esos ángeles del hogar, si es que habían recibido cierta instrucción en alguna etapa de su vida, se limitaban a conocer los rudimentos de la lecto-escritura y la doctrina cristiana.

El maestro vio análogamente el atraso de la educación femenina con el rezago general de las Antillas. En consecuencia, promovió la educación científica de la niña y la mujer, sin por ello negar que su naturaleza residía en la maternidad. Sin embargo, nos dice Camila en el apartado de su tesis dedicado a la concepción hostosiana de la educación femenina, ésta “debía tender a formar la mujer completa. Debía dar a la mujer, además del desarrollo de la razón, la plena conciencia de sus derechos y de sus deberes, como fundamento de la familia y de la sociedad, como miembro de la patria y de la humanidad”.²⁰⁶ Es decir, la educación de la mujer no podía ser menos que un derecho basado en los principios de la justicia y la igualdad entre los sexos. Esto repercutió hondamente en el modo en que posteriormente Camila escribió sobre el tema.

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 89.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 74.

De acuerdo con Ramonina Brea,²⁰⁷ Hostos atestiguó durante su estancia en España entre 1851 y 1869 el impulso de la educación de la mujer, en el seno de los círculos krausistas de la Universidad Central y la Escuela Normal de Madrid. De hecho, en el mismo año de 1869 se había fundado en esa ciudad la Escuela de Institutrices, evento que constituyó un parteaguas para que la idea hostosiana de una institución similar fuese madurando con los años hasta llegar a materializarse en Santo Domingo en 1881.

En la capital quisqueyana, no había otra mujer a la altura de Salomé Ureña para presidir la escuela. Ella asumió la tarea, nos dice Camila, de formar a la mujer dominicana para “darle conciencia de sí misma y de su posible influencia en los destinos del país”.²⁰⁸ Así, en el transcurso de doce años el Instituto de Señoritas graduó a las primeras tres generaciones de profesoras dominicanas. Ese espacio de formación fue semillero para la redacción de la primera tesis sobre educación femenina, elaborada colectivamente por las primeras egresadas: Leonor M. Feltz, Luisa Ozema Pellerano, Mercedes Laura Aguiar, Altagracia Henríquez Perdomo, Catalina Pou y Ana Josefa Puello. Ésta última fue la encargada de leer el trabajo en la ceremonia de graduación el 17 de abril de 1887.

Incluso después de la muerte de Salomé y la clausura temporal del Instituto, sus discípulas reabrieron el establecimiento, el cual funcionó todavía durante varias décadas más. Al parecer, el renovado Instituto difundió el ideario de la poetisa nacional, pues en el primer centenario de su nacimiento, celebrado en 1950, se hizo un homenaje en donde desfilaron las 600 estudiantes matriculadas en la entonces llamada Escuela Normal Salomé Ureña.²⁰⁹

Por todo lo anterior, se puede afirmar que a partir de la tradición dominicana (que también fue una tradición familiar) Camila entró en contacto con el vínculo entre política y educación, pues no se podía concebir la liberación de las Antillas ni la unión de los países americanos sin un proyecto educativo democrático, basado en los ideales de emancipación y justicia social, que contemplara a las mujeres como sujetos partícipes de esa transformación.

²⁰⁷ Ramonina Brea del Castillo, “Presentación”, en Eugenio María de Hostos, *La educación científica de la mujer*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación, v. XLIII, 2007, pp. 16-18.

²⁰⁸ C. Henríquez Ureña, “Homenaje a Salomé Ureña de Henríquez”, en *Obras y apuntes*, t. v, p. 181.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 183.

3.1.2 LA TRADICIÓN CUBANA

Para acotar la exposición de esta tradición, he seleccionado a dos pedagogos con los que Camila entabló una relación intelectual: José Enrique Varona y Alfredo María Aguayo.

El primero fue organizador de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana. Tuvo una mirada particular sobre el estatus epistemológico y la finalidad de dichos estudios, pues reconocía el carácter científico de la pedagogía y sostenía que las universidades debían ser “focos de la más refinada cultura mental; pero de modo que esa cultura fecunde y eleve los diversos dominios de aplicación de las ciencias a las necesidades del hombre. Su gran fin [...] es dirigir, fomentar y hacer más eficaz el trabajo social, por medio de la ciencia”.²¹⁰ Por lo tanto, la formación pedagógica tenía un carácter profesionalizante, exigía el dominio de materias científicas y humanísticas, así como una actitud de investigación.

Este era el llamado que hacía el profesor de Metodología Pedagógica, Manuel Valdés Rodríguez, a propósito de lo anterior: “Sed pues científicos: investigad la causa de los fenómenos que con vuestro consejo deben otros dirigir; ahondad en la conciencia del niño, para encontrar en ella la causa de su movimiento; determinad las leyes del espíritu y en su más escondido origen buscad con solicitud el pensamiento”.²¹¹ Esta concepción de la pedagogía da pie para comprender por qué la Universidad tuvo un Museo Pedagógico, un Laboratorio de Paidología, una Clínica Psicológica y una escuela anexa para ejercitar la práctica pedagógica, entendida como la práctica de la enseñanza en el contexto cubano.

Si bien Camila no desconoció el legado de Varona, hubo otro referente todavía más cercano a ella: Alfredo Miguel Aguayo, una de las figuras más importantes en el escenario pedagógico cubano de la primera mitad del siglo XX. Él había desempeñado el cargo de Superintendente Provincial de Escuelas durante el tiempo en el que el filósofo camagüeyano hizo la reforma a la segunda y tercera enseñanza. En la Escuela de Pedagogía impartió varias cátedras, incluidas las de Psicología Pedagógica, Historia de la Pedagogía e Higiene Escolar —es probable que esas hayan sido las materias que ella cursó con él. Además, de acuerdo con una carta del padre de Camila a Max, fue Aguayo quien

²¹⁰ José Enrique Varona, “Problemas actuales de la enseñanza superior”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, noviembre, 1905, vol. I, núm. 3, p. 304.

²¹¹ Manuel Valdés Rodríguez, “Significación de la Escuela de Pedagogía en la Universidad”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, marzo, 1906, vol. II, núm. 2, p. 188.

encomendó a ella realizar la tesis sobre Hostos.²¹² Entre sus publicaciones destacan tratados de pedagogía, manuales para la enseñanza de la lengua en la enseñanza elemental, estudios sobre pedagogos y propuestas para mejorar la primera y segunda enseñanza y la universidad.²¹³

De acuerdo con varias fuentes, Aguayo fue un personaje polémico.²¹⁴ Al acudir directamente a sus textos, es evidente que tenía afinidad con las teorías y el sistema educativo estadounidenses. En realidad, no fue el único profesor de la Escuela de Pedagogía habanera que adoptó ese posicionamiento: al consultar someramente los artículos, tesis y reseñas de conferencias publicados entre 1905 y 1919 en la *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, se observa que hubo un buen número de textos en la línea de la pedagogía experimental, con fuertes influencias de la psicología, así como estudios sobre la llamada “pedagogía moderna” y la Escuela Nueva, incluso con estudios especializados en educadores pertenecientes a ese movimiento, como María Montessori y John Dewey. Estos son algunos ejemplos: Ramón Meza, “La Psicología Pedagógica: su tendencia actual” (1911); Alfredo Aguayo, “Los laboratorios de Paidología y las Clínicas Psicológicas” (1913); Rafael Altamira, “Factores de la Pedagogía Moderna” (1912); Carmen O. Tagle, “Las Escuelas Nuevas” (1913); Carmen Grave de Peralta, “Psicología y educación de los niños anormales” (1914); Angelina Edreira Rodríguez, “El sistema pedagógico de María Montessori” (1915).²¹⁵

Otra línea seguida por algunos profesores —incluidos Varona, Aguayo y Valdés— fue la constitución de los estudios pedagógicos cubanos: la delimitación de su objeto, el tipo de formación que debía impartir, sus similitudes y diferencias respecto de otras escuelas estadounidenses y europeas. No es extraño que éste haya sido el curso que se le dio a la disciplina, tomando en cuenta que dichos pedagogos participaron de la administración educativa durante la ocupación yanqui, y conocían perfectamente las corrientes educativas y pedagógicas norteamericanas.

²¹² Fam. H. U., *Epistolario*, t. II, p. 131.

²¹³ Vid. “Aguayo, Alfredo M.”, en *Diccionario de la literatura cubana* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-literatura-cubana--0/html/254a.htm>>. [Consulta: 17 de noviembre, 2022].

²¹⁴ Cf. José Antonio Rodríguez Ben, *Historia y educación. Escritos*, t. I. La Habana, Editorial Universitaria, 2018, pp. 65-66.

²¹⁵ Todos se pueden leer en: <<https://archive.org/search.php?query=creator%3A%22Universidad+de+La+Habana.+Facultad+de+Letras+y+Ciencias%22>>>. [Consulta: 09 de noviembre, 2022].

A propósito de esto último, Aguayo fue crítico de la organización de la Escuela de Pedagogía cubana, pues no estaba de acuerdo con que se limitara sólo a “formar el profesorado de las escuelas normales”.²¹⁶ Él criticó la estrechez de los estudios pedagógicos en la isla y su falta de correspondencia con lo que un profesionalista de esa disciplina debería saber:

Las escuelas normales enseñan a sus alumnos los futuros maestros elementales, todas las materias que entran en los cursos de estudios de las escuelas primarias (matemáticas, ciencias físicas y naturales, geografía, fisiología e higiene, etc.). En el doctorado de Pedagogía no se enseña nada de esto [...]. En vez de veinte o veinticinco variedades de alta cultura profesional, necesarias al país, no podemos ofrecerle más que un solo tipo, el del profesor que sirve **para todo**, el **Petrus in cunctis pedagógico**.²¹⁷

En cambio, siguiendo el ejemplo de otras Facultades de Educación internacionales, abogaba por ampliar las funciones asignadas profesionalmente al pedagogo y “preparar inspectores y superintendentes de escuelas, altos funcionarios de la administración escolar, profesores de segunda enseñanza, investigadores científicos en asuntos de pedagogía y hasta profesores universitarios”.²¹⁸ De algún modo, el maestro ponía sobre la mesa la escisión entre pedagogía universitaria y pedagogía normalista, un debate que, con sus respectivos matices, cobró gran relevancia en México hacia finales de 1930, cuando la Escuela Normal Superior —en un inicio adscrita a la Universidad Nacional— pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ahora bien, es muy probable que entre Aguayo y Camila hubiera poca afinidad política, pues uno de los aspectos más criticados de él ha sido su postura anticomunista, afín a la élite gobernante y, en ocasiones, opuesta al laicismo y la coeducación. Sin embargo, es más difícil identificar qué tanta afinidad epistemológica hubo entre ambos en relación con la pedagogía. Es decir, ¿de qué manera Camila tomó postura respecto de la formación pedagógica recibida en la universidad habanera? Esclarecer esta pregunta es difícil en la medida en la que las fuentes consultadas aquí sólo dan una idea aproximada de

²¹⁶ Alfredo Aguayo, “La Universidad y sus problemas”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, julio-diciembre, 1921, vol. XXXI, núms. 3-4, p. 231.

²¹⁷ *Idem*. El resaltado es del original.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 230.

las conferencias que Camila impartió en relación con la pedagogía (destaca el caso de la disertación sobre los Precursores sobre la Escuela Nueva en el Lyceum durante el verano de 1936). Es necesario hablar más bien de esporádicas alusiones a autores de teoría pedagógica, seleccionadas para fundamentar la enseñanza literaria, uno de los temas que ocupó el centro de su producción escrita.²¹⁹

La relación intelectual que entabló con Aguayo ciertamente excedió las fronteras de la universidad: además de que Camila asistió a sus clases y conoció parte de su obra,²²⁰ coincidieron en las actividades del Lyceum. Mención especial merece el curso de Educación que tuvo lugar en las instalaciones de la asociación entre febrero y mayo de 1936. En una época en la que las aulas universitarias eran clausuradas debido al autoritarismo de los gobiernos en turno, “todos los maestros de la Habana”²²¹ se dieron cita en este curso, cuyo eje rector fueron los problemas educativos del momento. Los ciclos de conferencias trataron todo un abanico de aspectos. El programa se dividió en las siguientes secciones y se desarrollaron temas como los que se enlistan en seguida:²²²

1. Problemas generales de la educación: estatus epistemológico de la pedagogía, los ámbitos y actores de la educación, la política educativa, planes de estudios, el aprendizaje en infancia y la adolescencia, los valores en la educación, etcétera.
2. Problemas de la enseñanza primaria: reformas curriculares y didácticas, perfiles docentes, organización de ese nivel educativo, la inspección escolar, carencias del aparato administrativo.
3. Problemas de la enseñanza secundaria: formas de organización del nivel, funciones, formación docente, educación cívica.

²¹⁹ Esto no fue una excepción. Al contrario, hay que recordar los ejemplos de Luz Vera, quien estudió Ciencias de la Educación en la UNAM para dedicarse al estudio de la lengua; el de la pedagoga española Emilia Elías Herrando y su texto *La lengua nacional en los textos literarios* (1942); al igual que la profesora puertorriqueña Carmen Gómez Tejera, quien, a la par de estudiar la literatura nacional, redactó textos como el *Manual para la enseñanza de la lengua en la escuela elemental* (1958).

²²⁰ En su conferencia “Aprendizaje de la literatura” (1936), impartida ante los maestros de la Casa de la Beneficencia de La Habana, recomienda un texto de él y elogia su competencia para seleccionar lecturas para la infancia.

²²¹ Elena Mederos, “Clases”, en *Revista Lyceum*. La Habana, Lyceum y Lawn Tennis Club, junio, 1936, vol. I, núm. 2, p. 115.

²²² *Ibid.*, pp. 115-116.

4. Problemas de las escuelas normales: organización de las escuelas, tipo de estudios que deberían impulsar, formación docente, educación cívica.

Aguayo participó con un ciclo de conferencias sobre Filosofía de la Educación, mientras que Camila impartió la conferencia “Disciplina moral y educación cívica en las escuelas secundarias”. También se dieron cita personajes muy reconocidas(os) en el ámbito educativo de la época, como Ofelia Morales y del Campo, Piedad Maza, Raimundo Lazo, Luciano Martínez, Carolina Poncet y Dulce María Escalona.

Adicionalmente, vale la pena destacar la contribución del Lyceum en dos sentidos: primero, para hacer posible este encuentro en un momento crítico donde había opciones limitadas para generar espacios de reflexión e intervención (desde las instituciones estatales) dirigidos a atender los problemas educativos del país; segundo, para propiciar la formación de redes intelectuales y circulación de saberes pedagógicos por medio de la interlocución entre pedagogas y pedagogos de distintas generaciones, posturas epistemológicas y políticas.

A modo de cierre de este apartado, sostengo que la relación intelectual que Camila entabló con las tradiciones en las que se formó se nutrió por tres aspectos principales: 1) comprender la docencia como un campo de reflexión-acción a partir del cual transformar la realidad socioeducativa, 2) intervenir en la realidad desde una conciencia regional, es decir, americanista, tomando en cuenta que hay problemas comunes a los países latinoamericanos, a la vez situados en contextos particulares y, 3) considerar la educación femenina como un ámbito prioritario de reflexión-intervención.

Por lo tanto, no es arriesgado afirmar que la idea de pedagogía sobre la que Camila basó su propia identificación profesional fue la docencia, aunque, en términos actuales, diríamos que las conferencias comprenden un ámbito cercano a lo que hoy llamamos investigación, pues existe un posicionamiento epistemológico-político que toma distancia del pensamiento de Aguayo. Lo que está fuera de duda es que en su práctica docente hubo una reflexión teórica sobre la educación en el marco de problemas educativos que asumió como propios.

3.2 SEGUNDA PARADA: CULTURA FEMENINA

Buena parte de la producción escrita de Camila Henríquez Ureña tiene a la mujer como tema y problema de reflexión filosófica, literaria y educativa. En apartados anteriores he sugerido que estas inquietudes formaron parte de la tradición familiar de la que fue heredera, pero también se nutrieron del ambiente cultural en el que ella se formó, marcado por los primeros movimientos feministas que generaron resonancias entre las mujeres cubanas en el tránsito del siglo XIX al XX.

En este itinerario me interesa rescatar: 1) la problematización que hizo en torno al acceso limitado de las mujeres a la educación, junto con el consecuente impedimento para formar una cultura femenina, y 2) la relevancia de sus estudios historiográficos sobre la educación femenina en la época colonial hispanoamericana. En el análisis buscaré entretejer algunos ensayos y conferencias compilados en el tomo V de la versión digital de las *Obras y apuntes*, los cuales también se han recogido anteriormente en otras ediciones.²²³ Me he apoyado principalmente en los siguientes textos: “La mujer ante el problema de la guerra y la paz” (1938), “Feminismo” y “La mujer y la cultura”, ambos de 1939; “La mujer intelectual y el problema sexual” (título de los editores), “La contribución de la mujer a la sociedad del futuro”, “Palabras en la Sociedad de Mujeres Americanas”, “La mujer en las letras hispanoamericanas”, todos de 1942; y “Mujeres en la Colonia I, II y III” (1952).

3.2.1 UN MOVIMIENTO CULTURAL DE CONJUNTO

Entre el 18 y 22 de abril de 1939 se celebró en La Habana el Tercer Congreso Nacional Femenino. La convocatoria buscó reunir a todas las mujeres cubanas, independientemente de su clase social, origen étnico-racial y afiliaciones políticas, para discutir colectivamente nueve ejes temáticos que articularon la participación de la mujer en torno a la política, las leyes y códigos civiles, la niñez, la asistencia social, la juventud, los prejuicios sociales, la paz y la cultura. Su lema “por la mujer, por el niño, por la paz y el progreso de Cuba” representó el amplio espectro de temas discutidos.

²²³ Cf. C. Henríquez Ureña, *Estudios y conferencias*. Pról. de Mirta Aguirre. La Habana, Letras Cubanas, 1982; Andrés L. Mateo, comp., *Feminismo y otros temas sobre la mujer y la sociedad*. Santo Domingo, Editora Taller, 1985; Miguel Mena, ed., *La mujer y la cultura*. Santo Domingo / Berlín, Ediciones Cielonaranja, 2019.

Camila fue la encargada de pronunciar el discurso inaugural. Sus palabras expresaron atinadamente el rasgo distintivo de los movimientos de mujeres en la región en ese momento:

La mujer, la mitad de esa humanidad problemática, está buscando su conciencia. Se asoma —en gravísimo momento de la historia del mundo!— a la profundidad aún confusa de lo que llamamos *libertad*; libertad económica, libertad política, libertad cultural, libertad sexual, libertad moral [...]. Este madurar de la conciencia femenina es un paso gigantesco que da la humanidad hacia su equilibrio interno y externo. Que lo sienten las mujeres de América, que se dan cuenta de la seriedad del momento en que viven, y de la responsabilidad que vivir hoy implica para el mañana lo prueba el gesto [...] que este Congreso representa. Las mujeres cubanas, las mujeres hispanoamericanas que han venido a prestarnos su cooperación valiosa, estamos dispuestas a luchar por que se transforme en destino cumplido nuestra conciencia de la libertad.²²⁴

En el capítulo anterior revisamos que desde 1923 y 1925 se habían organizado las primeras dos ediciones de los congresos femeninos, y que a la par de estos eventos se vivieron en la isla antillana transformaciones en beneficio de las mujeres, por ejemplo: el acceso paulatino a más lugares en la universidad y la fundación de espacios como el Club Pro-Arte Musical, el Lyceum y la Asociación Cultural Femenina de Cuba (ACFC), presidida por la pedagoga Ana Echegoyen como espacio alternativo para las mujeres afrocubanas que, si bien no estaban excluidas del Lyceum —cuyas asociadas eran mayoritariamente mujeres blancas de clase media y alta— su participación ahí no era muy abundante.²²⁵ La existencia de este movimiento de mujeres de amplio espectro fue reflejo de lo que Camila identificó como propagación de la *cultura femenina*.

Esta categoría la desarrolló con detalle en la conferencia “La mujer y la cultura”, leída el 09 de marzo de 1939 frente a la audiencia liceísta en el marco del congreso mencionado. El argumento central fue el siguiente: si la cultura “es el *esfuerzo consciente* mediante el cual la naturaleza moral e intelectual del ser humano se refina e ilustra con un propósito de

²²⁴ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 64. El énfasis es del original.

²²⁵ Cf. Manuel Ramírez Chichardo, “Por el bienestar de los demás. Feminismo, educación y asistencialismo en México y Cuba, 1934-1946”, en *Revista Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* [en línea]. México, UNAM / Instituto de Investigaciones Históricas, julio-diciembre, 2021, núm. 62, pp. 183-213. <<https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2021.62.76783>>. [Consulta: 18 de noviembre, 2022].

mejoramiento colectivo”,²²⁶ entonces no es posible hablar de la existencia de cultura femenina antes de culminar el siglo XIX, pues hasta entonces las mujeres habían vivido en un estado de sumisión frente al varón, independientemente de su clase social y ocupación. Camila describe así esa situación:

[...] ella no podía desarrollar su propia personalidad. Era hija, esposa, madre, hermana, esposa del Señor recluida en un convento que representaba a veces, relativamente, una liberación; pero no podía ser ella misma, una individualidad humana. Su condición era análoga a la del esclavo, que existe sólo en función de un amo. Se la esclavizaba en nombre de su misión biológica. Quien estaba en la obligación de dar anualmente al mundo un nuevo ser y, al mismo tiempo, de realizar una complicada labor casera, no tenía posibilidades para mucho más.²²⁷

En este modelo predominante de feminidad, la maternidad se imponía como una función biológica, mientras que se relegaba a la mujer al espacio doméstico por acción del poder masculino. Un escenario así imposibilitaba que las mujeres iniciaran un movimiento cultural de carácter colectivo, pues las opciones de educarse más allá de los saberes y prácticas requeridos en el hogar para la crianza de los hijos eran prácticamente nulas.

Las intelectuales, en cambio, habían sido excepciones, casos ejemplares, como las hetairas en la Antigua Grecia, las nobles y algunas monjas en el medioevo; y las aristócratas en las cortes ilustradas de los siglos XVII y XVIII, que gracias a su herencia familiar, posición socioeconómica y ocupación habían enfrentado un prejuicio ampliamente difundido por instituciones religiosas y laicas (como la Iglesia católica en la Edad Media y las universidades decimonónicas, respectivamente): ser intelectualmente inferiores respecto del varón.

Camila identificó el fenómeno de la excepcionalidad como un progreso de la cultura femenina en sentido vertical, porque los logros de estas grandes mujeres no eran desdeñables, pero se restringían “por regla general, [a] nombres de damas de posición económica desahogada”.²²⁸ Ella misma estudiaría a Isabel de Castilla, Santa Teresa de Jesús y Sor Juana Inés de la Cruz, haciendo énfasis en sus aportes a las letras, la política y la educación. También reconoció la relevancia de algunas mujeres ilustradas en el siglo

²²⁶ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. v, p. 110. Las cursivas son mías.

²²⁷ *Ibid.*, p. 111.

²²⁸ *Idem.*

XIX, como Salomé Ureña, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Flora Tristán y María Luisa Dolz, que actuaron con rebeldía para mejorar la situación educativa de la mujer en sus respectivos contextos sociohistóricos.²²⁹

En torno a la emergencia de una conciencia histórica femenina, vale la pena recordar el discurso pronunciado por Salomé en 1893 a propósito de la graduación de la tercera generación de la Escuela Normal para Maestras:

Ya nos parecen comunes estas fiestas del espíritu, y ayer no más estaba vedada a la mujer en nuestro país toda aspiración fuera de los límites del hogar y la familia. Abrió sus aulas esta institución docente, de privilegio exclusivo para el hombre, y tuvo el niño campo y guía para desenvolver su razón y transformarse poco a poco en el profesor consciente, capaz de dirigir a su vez y desarrollar vigorosamente las inteligencias infantiles. [...] ¡Y qué! ¿La razón de la niña, la razón de la mujer, la razón de la madre, palpará las tinieblas cuando su compañero vive en plena luz? ¡Cuánta injusticia! [...] Prepararemos también, a esa mitad importantísima de la humanidad, [...]. Preparémosla para coadyuvar inteligentemente a la reforma social que se inicia con el desarrollo de la conciencia.²³⁰

Estas palabras muestran una reflexión sobre el camino andado durante los doce años de existencia de la primera institución formadora de profesoras en República Dominicana. Cabe destacar que la apertura de instituciones escolares para niñas y mujeres fue parte de los cimientos que, en el tránsito del siglo XIX al XX, permitieron ampliar la difusión de la cultura femenina en el continente.

El acceso progresivo a las escuelas normales, las escuelas de artes y oficios, y —más tarde— las universidades, daría paso a la ampliación de oportunidades laborales para las mujeres, especialmente en los contextos urbanos que se modernizaban mediante el desarrollo de la industria, los medios de transporte y comunicación, y los servicios públicos. Así, los oficios y profesiones como el secretariado, la enfermería, la asistencia social y el magisterio muy pronto se volvieron actividades feminizadas.

²²⁹ En esa genealogía podríamos sumar a la argentina Juana Manso y la mexicana Laura Méndez. Todas ellas, por cierto, fueron contemporáneas de Hostos, Martí, Bello, Sarmiento, Barreda y Varona, pero no es fortuito que sus vidas y obras sean menos conocidas que las de sus pares varones, quienes sí ocupan un lugar prestigioso en la historia de la educación latinoamericana.

²³⁰ Emilio Rodríguez Demorizi, [comp.], *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas. Para la historia de la espiritualidad dominicana*. Ciudad Trujillo [Santo Domingo], Impresora Dominicana / Academia Dominicana de la Historia, vol. IX, 1960, pp. 224-225.

Adicionalmente, la prensa fue un medio importante para “levantar la voz, intervenir y reclamar ser parte del mundo”,²³¹ como ha señalado la periodista peruana Ana María Portugal, quien identifica el auge de la prensa femenina como un “gesto de hablar por sí mismas y negarse a ser nombradas por otros”.²³² En ese gesto, las mujeres asumieron su autoridad para reflexionar sobre la ciudadanía, el trabajo, la salud; para escribir las primeras biografías de otras mujeres ilustres (ancestras), y, por supuesto, para plasmar sus ideas sobre la educación.

No obstante, tomemos en cuenta que estas transformaciones ocurrieron progresivamente. De este modo se entiende por qué Camila identificó que las intelectuales excepcionales habían sido “representantes de un gigantesco esfuerzo individual hacia la cultura”.²³³ Empero, la misión del movimiento cultural femenino en el siglo XX, a diferencia del XIX, era avanzar en sentido horizontal. En otras palabras, tenía que ser democrático, superar las excepcionalidades y hacer de la propagación de la cultura un ejercicio consciente de construir lo común, tal como aspiró el Congreso Nacional al reunir a mujeres que se involucraban en espacios tan diversos como las universidades, partidos políticos, asociaciones civiles y agrupaciones autónomas de obreras y campesinas.

Nuestra autora fue parte de la generación de intelectuales hispanoamericanas que irrumpió, o, mejor dicho, *interrumpió* el monólogo masculino entre las décadas de 1930 y 1940, asumiendo su autoría a través de ensayos, conferencias, discursos, charlas radiofónicas y artículos periodísticos que examinaban críticamente la exclusión histórica de la mujer como hacedora de cultura y trazaban nuevas rutas para avanzar en la transformación del orden social patriarcal.²³⁴

Precisamente, Victoria Ocampo y Paula Gómez Alonzo fueron dos filósofas que compartieron algunos puntos de vista con Henríquez Ureña, especialmente dos: la necesidad de difundir la cultura femenina en un sentido horizontal e instaurar una tradición propia de precursoras intelectuales. Obrar así sería el salto entre continuar en una condición subordinada respecto del varón y “la posibilidad de realizar su personalidad, su ser

²³¹ A. M. Portugal, *op. cit.*, pp. 34-35.

²³² *Idem.*

²³³ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 111.

²³⁴ Cf. M. Morales Faedo, “Hablar de nosotras es pensar el mundo, pensar para transformarlo: ensayistas hispanoamericanas de la primera mitad del siglo XX”, pp. 133-156.

individual”.²³⁵ Recordemos que esta fue la finalidad que Ocampo atribuyó a la creación de un discurso propio para hacer frente al silenciamiento impuesto por el hombre.

Por su parte, en su tesis de maestría, Gómez Alonzo definió la cultura femenina como “cultivo del espíritu de la mujer y desarrollo máximo de todas sus facultades, de todas sus potencias, para obtener un perfeccionamiento distinto y mayor al que [...] ha alcanzado el hombre [...]. Cultura de conjunto; no instrucción y adiestramiento de unas cuantas”.²³⁶ Este concepto bien podría entrar en diálogo con el de Camila; de hecho, no sería extraño que hubiese existido un intercambio intelectual entre ambas, pues la filósofa mexicana fue integrante de la AUM junto con María de la Luz Grovas y María Teresa Chávez, las delegadas frente a la Primera Conferencia de Mujeres Universitarias celebrada en La Habana en 1941.²³⁷

Nos ubicamos, pues, en un contexto cultural efervescente que posibilitó que las intelectuales latinoamericanas entablaran discusiones sobre problemas comunes. Algunas asumían su lugar de enunciación desde el feminismo, con matices determinados por su clase e ideales políticos; otras mantenían una postura progresista aun sin nombrarse feministas. Dentro de este panorama tan amplio, ¿de qué modo se posicionó nuestra autora?

El 25 de julio de 1939 pronunció la conferencia “Feminismo” frente a la audiencia de la IHCC. Ahí ofreció un análisis de la opresión sistemática ejercida sobre la mujer a lo largo de la historia de la cultura occidental y reconoció el feminismo como un movimiento transformador de largo alcance. Para sostener su tesis, analizó las relaciones entre ambos sexos desde las comunidades primitivas, pasando por las civilizaciones antiguas, la Edad Media, la Modernidad y la época contemporánea. En este recuento elaboró una tipología de mujeres que contemplaba cuatro grupos sometidos al dominio masculino: a) la monja, b) la solterona, c) la prostituta y d) la casada y la viuda. Al describir cada una, hizo una disección cuidadosa de los mecanismos institucionales que eran empleados en los ámbitos político, económico, científico, educativo y religioso para mantenerlas en una posición inferior.

²³⁵ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 112.

²³⁶ Cf. Paula Gómez Alonzo, *La cultura femenina*. México, 1933. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 21-22. Cabe destacar que algunos años más tarde, en 1950, una joven Rosario Castellanos (1925-1974) se graduó de la maestría en Filosofía con un trabajo que dio continuidad a la reflexión sobre el mismo tema. Su tesis se llamó precisamente así: *Sobre cultura femenina*. No obstante, ella formó parte de una generación de intelectuales posterior a la que identificó a Mistral, Ocampo, Henríquez Ureña y la propia Gómez Alonzo, todas nacidas en la última década del siglo XIX.

²³⁷ Sería interesante profundizar en las redes que conformaron las intelectuales de la región por medio de las asociaciones de universitarias y las instituciones culturales como el Lyceum.

Así, definió el feminismo como un movimiento de conjunto, iniciado e impulsado no por la mujer burguesa rica —cuya “psicología de sometida no la hubiera llevado a rebelarse”²³⁸—, sino por la mujer obrera que:

al empezar a trabajar en la fábrica y en el taller se dio cuenta de que para tal empresa no tenía preparación ni contaba con amparo jurídico. Podía ser explotada por el patrono en condiciones peores que el varón y podía ser despojada por su padre o marido de cuanto ganara. Por otra parte, la mujer de la pequeña burguesía, para remediar las necesidades de la familia tuvo que salir a trabajar en las oficinas, se dio cuenta además de su inferioridad legal, de su inferioridad cultural. Necesitaba abrirse paso en el comercio, en la industria, en la burocracia, en las carreras liberales, y no tenía conocimiento.²³⁹

Desde una postura que dialoga con el marxismo, Camila reconoció que tanto el movimiento obrero como el feminista eran convergentes.²⁴⁰ El feminismo en particular posibilitaba que las mujeres tomaran conciencia de ser sujetas políticas capaces de rechazar su condición de opresión y transformarla con miras a un horizonte más justo y dignificante. Empero, el propósito a largo plazo no era sostener un enfrentamiento permanente contra los varones, sino llegar a la comprensión mutua entre los seres humanos, más allá de su diferencia sexual.

Por lo tanto, el horizonte del feminismo —además de propagar la cultura femenina— se ubicaba en la transgresión del orden socioeconómico en el que se sostenía dicha opresión para mejorar las condiciones de vida en todos los ámbitos, lo cual implicaba:

- a) la emancipación económica, que implica la reforma de las condiciones sociales que limitan el desarrollo de su capacidad para trabajar y producir;
- b) la capacidad jurídica completa por la reforma de todas las leyes que la mantienen en condiciones de inferioridad en relación con el hombre, y el establecimiento de leyes especiales favorables a la maternidad;
- c) la obtención de todos los derechos políticos;
- d) el derecho y las posibilidades para obtener la educación integral;

²³⁸ *Ibid.*, p. 79.

²³⁹ *Ibid.*, p. 80.

²⁴⁰ Cf. Selene Aldana Santana, coord., “La presencia femenina en la sociología marxista”, en *Cuaderno de Trabajo. La participación femenina en la sociología clásica*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales / UNAM, 2021, pp. 86-136.

e) la revisión de los fundamentos en que descansa la moral sexual.²⁴¹

Podemos apreciar que estos ejes fueron constantemente discutidos en el contexto nacional y regional del que fue parte Camila. Lo anterior, sin embargo, no estuvo exento de tensiones y polémicas. Por ejemplo, en contraste con el aire progresista que había caracterizado al Tercer Congreso Nacional Femenino, también hubo mujeres que vieron en el feminismo una causa ajena a su clase y miraron “con absoluta indiferencia los problemas femeninos de orden social”.²⁴²

Otra discusión que cobró relevancia en la época que nos atañe tuvo que ver con la identidad de la mujer intelectual y su modo de posicionarse ante el mandato patriarcal de la feminidad que, como ya hemos visto, tenía como signo la domesticidad. Camila abordó esta cuestión en dos textos de 1942, principalmente: “La mujer intelectual y el problema sexual”, y “Palabras en la Sociedad de Mujeres Americanas”, ambos escritos durante el periodo en el que ya era profesora y conferencista en universidades estadounidenses.

En el primer texto, Camila problematizó la aparente incompatibilidad entre la figura de la madre y la intelectual. Recordemos que, debido a que el acceso a la educación había estado vedado a las mujeres hasta bien entrado el siglo XIX, aquélla que irrumpía en el espacio (masculinizado) del saber y alcanzaba una liberación económica e intelectual tenía una vida sexual incompleta: “Algo mutilado nos caracteriza”,²⁴³ decía nuestra autora. En las antípodas se situaba la madre, quien cumplía el mandato de la feminidad, asumido como destino biológico, con la consecuencia de quedar reducida a una condición de esclavitud, es decir, de sometimiento y anulación de su personalidad.

Tanto la madre como la intelectual, e incluso aquellas mujeres pertenecientes a los otros grupos de la tipología antes mencionada, habían tenido que sustituir o renunciar al matrimonio, la familia, la vida sexual, la instrucción y la actuación en el ámbito público, sin lograr la completa satisfacción de sus necesidades e intereses. Por el lado contrario, el hombre intelectual sí seguía una fórmula de realización de su personalidad, basada en el cultivo de estudios superiores, el desempeño de una profesión y el goce de una vida sexual completa. En este sentido, el varón “parte de lo más amplio: de lo que lo relaciona con el

²⁴¹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. v, p. 82.

²⁴² *Ibid.*, p. 81.

²⁴³ *Ibid.*, p. 95.

universo, con el mundo, con la humanidad; parte de más amplio horizonte [...] y viene hacia lo [que] para él [es] más personal y estricto, al círculo familiar”.²⁴⁴ Veamos que este desplazamiento iba de afuera hacia adentro, es decir, del espacio público al espacio doméstico.

El error que originaba el problema sexual de la mujer intelectual consistía en seguir la fórmula masculina en vez de buscar una fórmula de realización femenina. Para nuestra autora, eso implicaba resignificar los rasgos atribuidos a la feminidad: la intuición, la ternura, el pacifismo, la compasión, la bondad y el instinto de cuidado y conservación. En vez de negar este conjunto de virtudes, proponía partir de ellas (del centro de su ser) hacia afuera (la sociedad), tal como lo explica en la siguiente cita: “es posible que la mujer como clase no encuentre su satisfacción y su razón de ser sino partiendo de ese centro de su yo: amor y belleza que se ofrendan, y afirmando en la vida ese *íntimo sentido*, yendo de la pareja a la familia, a la sociedad, a la nación, al mundo, al Universo”.²⁴⁵

Hasta aquí podría parecer que nos situamos frente a una contradicción, pues ¿cómo conciliar la postura que cuestionaba la imposición de la maternidad, con una que la defendía como clave de la realización femenina? En realidad, más que una contradicción, la presencia de ambas ideas en los textos de Camila da cuenta de su crítica a un fenómeno peculiar de las sociedades patriarcales,²⁴⁶ en donde se despojaba a la mujer de su poder de autodeterminación y se minimizaba el cúmulo de saberes y habilidades necesarios para sostener la vida. Veamos la siguiente cita:

[A lo largo de la historia] La mujer aceptaba la maternidad como un impulso intuitivo, como un deber, como la maldición bíblica, insuperable, como un consuelo a sus muchas humillaciones; o la tenía como un pecado y como una vergüenza, porque no es verdad que la maternidad haya sido nunca respetada y protegida por sí [*sic*] misma: lo ha sido bajo el contrato matrimonial; no es verdad que el niño haya sido nunca protegido: lo ha sido, por razones económicas, el hijo legítimo. Jamás ha tenido la mujer derecho a ser madre libre y conscientemente. Esa es una de los [*sic*] conquistas a que se encaminan sus esfuerzos.²⁴⁷

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 96.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 97. El énfasis es del original.

²⁴⁶ Este término sí lo empleó en textos como “Feminismo” y “Palabras en la Sociedad de Mujeres Americanas”.

²⁴⁷ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 78.

Éticamente, la clave estaba en el poder de decidir. Ese tipo de elecciones implicaban esa conciencia de la libertad, y su correspondiente condición de posibilidad, que advertía Camila en su discurso inaugural al congreso señalado. La defensa de la maternidad no fue un gesto desinteresado. Muchas de sus contemporáneas compartieron esta visión, aun cuando sus posturas políticas podían ser tan contrarias como la de Ocampo (perteneciente a una élite económica e intelectual) y Carmen Lyra (profesora costarricense comunista).

Mayuli Morales señala atinadamente que esa generación de intelectuales posicionó en el ámbito público la necesidad de cuidar la vida, en un contexto marcado por la guerra civil española, regímenes fascistas y dictatoriales en Europa y América Latina, la Segunda Guerra Mundial y la consecuente escisión del mundo en dos bloques político-económicos durante la Guerra Fría:

[s]ituar a la maternidad en la cultura, que es una manera de situar a la mujer, independientemente de su inexistencia en el canon de la cultura, no es un acto inocente ni inconsciente [...]. Es una de las maneras en que, durante la primera mitad del XX se procura la democratización de la cultura en un proceso [...] que se desplaza [...] del cuerpo femenino y los menesteres de la 'intrascendencia' cotidiana hacia una interpretación en el registro de la cultura, como experiencia vital, vinculada a la vida social. Cultura que además constituye un acto político al presentarse como acto por la vida, es decir, con el propósito ético de darla y de defenderla a nivel colectivo, especialmente en la persona del niño.²⁴⁸

Defender la vida, proteger la infancia y asumir los rasgos positivos de la feminidad era parte del poder de incidencia social que asumía la mujer de ese momento histórico.

Con todo lo anterior ahora entendemos por qué la mujer intelectual habría de evitar seguir la fórmula de realización masculina (cuyo signo era el progreso y la renovación a costa de la guerra, la competencia, el instinto, la individualidad y el uso de la técnica en detrimento de la humanidad). En una sociedad patriarcal en crisis, a la mujer correspondía “la mayor parte del trabajo de transformación de la sociedad por medio de la educación, por la transformación de las conciencias; sustituyendo el antiguo espíritu de rivalidad y emulación como base de la educación, por el espíritu de cooperación”.²⁴⁹

²⁴⁸ M. Morales Faedo, *op. cit.*, p. 155.

²⁴⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 57.

En el contexto cubano, el Lyceum sirvió como plataforma para llevar a cabo esa transformación y, al mismo tiempo, conservar “el matiz femenino de la vida”.²⁵⁰ Tal como expuse en el capítulo anterior, ahí se impartieron cursos relacionados con el cuidado y arreglo del hogar, pero hubo otros que promovieron el estudio de disciplinas nuevas en el país, como la bibliotecología y el trabajo social. De hecho, así se fundaron las primeras escuelas que profesionalizaron dichos estudios en Cuba.

En relación con la niñez y la juventud, el Lyceum involucraba a las secciones, las asociadas y el público externo en la organización de actividades dirigidas a ese público. Por ejemplo, en 1937 se convocó a un concurso de diseño de juguetes educativos, el cual incluyó una exposición-venta de los objetos participantes y uno de los premios fue otorgado a la Normal de Kindergarten.²⁵¹ Otro caso ilustrativo fue la creación de la sección infantil y juvenil de la biblioteca. Contaba con un cinematógrafo para proyectar películas, una discoteca para escuchar música, y fungía como espacio para impartir charlas sobre ciencia, historia, arte, narraciones orales y clases sobre el uso de los recursos de la biblioteca.²⁵²

Por lo tanto, el Lyceum cumplió una función educativa explícita —eso se había estipulado desde sus *Estatutos*— promovida, en parte, por especialistas de la educación y la enseñanza (recordemos que muchas pedagogas fueron vocales de las secciones e integraron el consejo de redacción de su revista). Esto nos lleva a valorar los espacios fuera o más allá de la escuela en la difusión cultural.

Cabe destacar que Camila no fue ajena a esta discusión. De hecho, en “La mujer y la cultura”, advirtió lo siguiente:

[p]ara instruir a esas que ignoran²⁵³ necesitamos la difusión de la cultura, para difundirla necesitamos que la escuela y la cátedra y la tribuna, y las exposiciones, y la prensa y la radio y el teatro y el cine, nos sirvan para fines más ennobecedores que facilitar la aprobación de algunos exámenes o corromper definitivamente el gusto literario y artístico. Se impone una *campana de*

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 101.

²⁵¹ *Vid.*, *Revista Lyceum*. La Habana, Lyceum y Lawn Tennis Club, diciembre, 1937, núm. 8, p. 52.

²⁵² *Vid.* Lyceum y Lawn Tennis Club, *Concierto-Exposición infantil*. La Habana, 1948. <<https://digitalcollections.library.miami.edu/digital/iiif/chc0124/1521/full/full/0/default.jpg>>. [Consulta: 19 de noviembre, 2022].

²⁵³ Se refiere a las mujeres conservadoras que se dejaban influir por “las fuerzas de reacción” religiosas y políticas, y no tenían conciencia de que el feminismo era un movimiento que buscaba mejores condiciones para la mujer. También alude a las que incurren en el libertinaje y se convierten en “remedadoras del vicio masculino”, “abusan del deporte, de la bebida, del tabaco y del sexo”, *ibid.*, pp. 115-116.

propagación cultural cuidadosamente organizada con un criterio de selección. Cuando decimos que es indispensable propagar la cultura, no debemos dejar que el verbo haga olvidar el complemento sustantivo. Es la cultura lo que tenemos que propagar. Y la cultura es cosa fuerte y profunda. Si lo olvidamos, corremos riesgo de agitarnos en vano, cuando no perjudicialmente.²⁵⁴

En esta cita se aprecia la idea de realizar actividades educativas al margen del espacio escolar, o en colaboración con él, como vía para democratizar la cultura.

Es interesante apreciar los sutiles rasgos estilísticos con los que criticó mecanismos asociados a la escuela, como los exámenes o la falta de orientación en la enseñanza literaria. Una “cosa fuerte y profunda”, como el placer de leer, no se podía reducir a la sustentación de una prueba, con la consecuente obtención de una nota. ¿Acaso esta provocación no genera resonancias en nuestro presente, para repensar las lógicas que impactan en la educación artística y las prácticas que terminan por “corromper definitivamente el gusto literario”? Más adelante volveré con este tema.²⁵⁵

Por ahora, se puede inferir que: 1) Camila asumió una postura crítica frente a los problemas de la docencia en el espacio escolar; 2) en su ideario pedagógico, la propagación de la cultura no se acota a la instrucción (entendida como transmisión de conocimientos), sino que su horizonte es más amplio, pues tiene un sentido educativo, no sólo didáctico.²⁵⁶

Adicionalmente, antes de que se crearan y pusieran en circulación a nivel internacional diversas clasificaciones del fenómeno educativo (como la tripartición “educación formal”, “no formal” e “informal” a partir de los años sesenta), en este discurso de 1939 ya se pensaba en emplear los espacios y ámbitos fuera de la escuela para intervenir en la formación de los sujetos. La cita también revela que una campaña de este talante requería intencionalidad y planeación, dos rasgos que ahora se consideran fundamentales para poner en marcha cualquier proyecto educativo.

Sumado a lo anterior, había un sentido político-pedagógico en la apuesta por difundir la cultura a todas las clases sociales. En otras palabras, Camila hacía un llamado para que las escuelas, los medios de comunicación masiva, y las instituciones asumieran su parte en hacer posible que un público cada vez más amplio accediera a la educación y la cultura.

²⁵⁴ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. v, p. 116. Las cursivas son mías.

²⁵⁵ *Vid. infra* apartado 3.3.3 Guías y espacios para la formación de lectores.

²⁵⁶ Esto remite a la noción hostosiana de pedagogía que expliqué en el apartado anterior.

Con los aspectos desarrollados en este apartado, procuré mostrar la complejidad de emprender un movimiento de propagación cultural en sentido horizontal. En la tercera parada del itinerario, veremos que los espacios fuera de la escuela fueron centrales en la formación de lectores. Mientras tanto, pasemos al segundo punto central en la reflexión sobre la cultura femenina.

3.2.2 LA VÍA HISTORIOGRÁFICA

Camila también se distinguió por emprender estudios historiográficos con los que visibilizó los aportes de las mujeres en diversos ámbitos de la cultura. Éstos habían sido escasamente recuperados a lo largo de la historia, así que se volvía necesaria una revisión y reescritura del pasado, no sólo para desempolvar listas de nombres de mujeres ilustres, sino para valorar en justa medida su obra e historias de vida, con la intención de formar una tradición de pensamiento femenino, una suerte de línea genealógica con la cual vencer el olvido, encubrimiento o anonimato al que tantas mujeres habían quedado relegadas.

Más o menos desde los años cuarenta Camila había incursionado en este tipo de estudios mediante conferencias que ofrecía en espacios de formación cubanos y estadounidenses. Pero hacia 1951 comenzó a proyectar un viaje al Archivo de Indias en Sevilla para indagar sobre la participación que tuvieron las mujeres en Hispanoamérica durante la época colonial. En la carta de exposición de motivos presentada ante el Vassar College para solicitar la beca de investigación, ella advierte que la bibliografía generada en ese campo era escasa, o bien, que lo poco que se conocía de la labor de las mujeres en la política y la cultura era por medio de testimonios indirectos de los historiadores de la época, así que ella proponía completar el panorama mediante la recopilación e interpretación de fuentes de primera mano.²⁵⁷ El año siguiente emprendió ese viaje.

Curiosamente, una investigadora mexicana también había visitado ese Archivo tan sólo unos años antes, entre 1947 y 1949: Josefina Muriel. La historiadora había publicado en 1946 *Conventos de Monjas en la Nueva España* —libro que, por cierto, Camila leyó— y algunas décadas más tarde vio la luz una de sus obras más reconocidas: *Cultura femenina novohispana* (1982). De acuerdo con la *Enciclopedia de la literatura en México*, Muriel es

²⁵⁷ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. III, pp. 200-201.

considerada “precursora de la investigación histórica sobre la vida de las mujeres en Nueva España”.²⁵⁸ Análogamente, se debería reconocer a Camila Henríquez Ureña como precursora de la historia de la educación de las mujeres en la época colonial. Ahora veremos por qué

Como parte de la oferta educativa del Lyceum, en el verano de 1952, Camila ofreció una serie de tres conferencias titulada *Mujeres de la Colonia*. En la primera, comienza con la explicación de la situación de la mujer en España durante esa época, las condiciones de posibilidad que existían para el acceso a los estudios superiores y los prejuicios atribuidos a su supuesta inferioridad mental. Con esto se propone “ver qué antecedentes pudo tener la educación femenina en las colonias españolas y el papel que en ellas tuvo la mujer”.²⁵⁹ El contenido de las conferencias permite entender cómo pensó el concepto de *educación femenina* en clave histórica.

La primera conferencia también introduce la vida y obra de Isabel de Castilla y Santa Teresa de Jesús, destacando que ellas no fueron las únicas mujeres de su tiempo en acceder a la universidad o dedicarse a las letras sacras, sino que hubo todo un contexto social, educativo y cultural que permitió que mujeres contemporáneas a ellas se educaran desde una edad temprana, por ejemplo, en las escuelas de amigas, que eran sostenidas por los conventos e impartían instrucción elemental a las niñas nobles de la España renacentista. Asimismo, contrario a lo que podríamos imaginar, había estudiantes e incluso profesoras en algunas universidades europeas, por ejemplo: María de Novella, catedrática de Matemáticas en la Universidad de Boloña, y Sidelgasta, catedrática de Medicina en la Universidad de Salerno.

El preámbulo de la primera conferencia da pie a que en la segunda describa la historia de la educación en Santo Domingo durante las primeras décadas del siglo XVI: remite la enseñanza elemental impulsada por las órdenes religiosas en los conventos, así como la fundación de la primera universidad del continente, la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, instituida por bula papal en 1538. Los espacios de educación superior femenina fueron los conventos, pues, aunque al parecer no hubo algún documento

²⁵⁸ [s. a.], “Josefina Muriel”, en *Enciclopedia de la literatura en México* [en línea]. México, Fundación para las Letras Mexicanas, 2016/2018. <<http://www.elem.mx/autor/datos/118657>>. [Consulta: 24 de noviembre, 2022].

²⁵⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. V, p. 5.

legal que estableciera su exclusión de las universidades, ese no fue su espacio asignado socialmente.

La tercera conferencia es la más rica en contenido sobre la educación femenina. En ella, identifica el ideal formativo de las mujeres criollas y peninsulares, englobado en la “‘discreción’, esa maravillosa alianza de inteligencia, gracia, agudeza y sabiduría”.²⁶⁰ Quizás lo más interesante de este escrito sea la habilidad con la que entreteje una visión de conjunto sobre la educación colonial en todo el continente, lo cual sitúa la antesala para luego hablar sobre la educación femenina.

A lo largo de las páginas pone en relación escuelas, educadores y proyectos educativos de diferentes países hispanoamericanos. Así como menciona la función cumplida por el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco fundado en el antiguo valle del Anáhuac, de igual modo evoca las sociedades colectivas que los jesuitas establecieron en Paraguay y Argentina, a semejanza de las que Vasco de Quiroga instauró en Michoacán. Lo mismo puede escribir de los conventos femeninos en México que en Guatemala, y recordar los nombres de mujeres indígenas “célebres en su época por su cultura, y por su riqueza y filantropía”,²⁶¹ como la peruana Catalina de Jesús Huamán, “fundadora de escuelas para mujeres”.²⁶²

La conferencia no escatima en dar detalles de la vida conventual, para concluir con la revaloración de los conventos como “los más importantes centros de cultura femenina en el Nuevo Mundo”.²⁶³

Para dimensionar el aporte de este ciclo de conferencias en la historia de la educación latinoamericana hay que tomar en cuenta que todavía pasarían algunas décadas para que se profesionalizara la historiografía de la educación. María Esther Aguirre ha investigado el desarrollo de este proceso en México e identifica tres generaciones de constructores de historias de la educación a lo largo del siglo XX.²⁶⁴

La primera generación se ubica hacia 1930. Estuvo conformada por maestros y normalistas que inauguraron la escritura de textos historiográficos sobre los cambios

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 24.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 29.

²⁶² *Idem.*

²⁶³ *Ibid.*, p. 32.

²⁶⁴ Cf. M. E. Aguirre Lora, “Recuerdos y Epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación”, en M. E. Aguirre Lora, coord., *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, FCE / Centro de Estudios sobre la Universidad / UNAM, 2001, pp. 52-77.

educativos traídos después de la Revolución Mexicana. Estas narraciones se distinguieron por los recuerdos autobiográficos de quienes habían protagonizado dichas transformaciones. La segunda generación la encontramos en 1945, en un momento de transición que será determinante para que, hacia la década de 1970, la historiografía de la educación se ejerza profesionalmente, como un saber especializado cultivado por comunidades académicas al interior de espacios como universidades y centros de investigación. Aguirre destaca la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica Nacional, el Departamento de Investigaciones Educativas adscrito al Instituto Politécnico Nacional, El Colegio de México y la Universidad Nacional Autónoma de México, por mencionar algunos.

Gracias a este proceso de consolidación en el campo pedagógico y sus respectivos espacios académicos, en la década de 1980 observamos que inicia la producción escrita sobre la historia de la educación de las mujeres en Iberoamérica, un fenómeno posibilitado también por el desarrollo de nuevos enfoques historiográficos en los circuitos académicos europeos y estadounidenses, como la historia social, cultural y de género. Así, en esos años encontramos publicaciones como las de Muriel sobre cultura femenina y las de Pilar Gonzalbo sobre historia de la familia, la educación y la vida cotidiana en el virreinato. En España, quienes impulsan esta línea de investigación son investigadoras como Consuelo Flecha y Pilar Ballarín.

La periodización hecha por Aguirre se sitúa únicamente en el contexto mexicano, pero sirve para tener un referente de cómo es que la vía historiográfica se fue profesionalizando en nuestro país. Camila se sitúa, más bien, como una precursora en su propio contexto, pero su quehacer se distingue por la conciencia de buscar fuentes documentales en archivos, algo que la colocaría en la segunda generación descrita por Aguirre. De hecho, es más pertinente ubicar a nuestra autora en relación, por ejemplo, con las integrantes de la AUM. Sirvan como ejemplos los textos de Dionisia Zamora, Palma Guillén y Gómez Alonzo, publicados también en los años cincuenta a propósito de la mujer en la historia nacional y en la educación, con una especial evocación de Sor Juana Inés de la Cruz como precursora de la cultura femenina universitaria.²⁶⁵

²⁶⁵ Los tres artículos se encuentran en: *Filosofía y Letras. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, enero-diciembre, 1956, t. xxx, núms. 60-61-62.

3.3 TERCERA PARADA: FORMACIÓN DE LECTORES

El tomo IV de las *Obras y apuntes* de Camila Henríquez Ureña reúne un conjunto de textos que muestran su producción escrita en relación con la enseñanza de la literatura y la formación de lectores, trabajo al que entregó fervorosamente su vida. Ella misma declaró que su “misión profesional es enseñar a leer. Enseñar literatura no es, no debe ser en esencia otra cosa que enseñar a leer, cultivar en otros como en nosotros mismos el gusto por la lectura”.²⁶⁶ Ser maestra y lectora, por lo tanto, fueron las claves que definieron su identidad profesional.

Dicho volumen es valioso porque recoge varios textos en donde plasmó sus reflexiones en torno a este tema. Lo componen: *Invitación a la lectura* (1964), serie de conferencias impartidas a asesores e inspectores del MINED; “El aprendizaje de la literatura” (1936), pronunciada en la Casa de la Beneficencia de La Habana; el discurso leído ese mismo año durante la donación de una biblioteca a la Cárcel de Mujeres de Guanabacoa, y que el compilador tituló “Los libros son esos amigos”, por la frecuente repetición de esa frase en todo el escrito; “Cómo nació la novela” (1937), artículo publicado en la revista habanera *Senderos*; “La interpretación del poema” (1939), sin referencias editoriales; “Función social de la poesía” (1940) conferencia redactada para el Instituto de Segunda Enseñanza de Matanzas; “La crítica” (1954), una de las sesiones del curso sobre Apreciación literaria que impartió en el Lyceum; y “El lector y la crítica”, sin datos editoriales, pero adjudicado a la década de 1960. Adicionalmente, se puede incluir por afinidad temática el texto “Bibliografía para trazar un estudio conjunto de la literatura hispanoamericana” (1952), aunque no está compilado en el tomo IV, sino en el VII.

Esta compilación da cuenta del arco temporal en el que Camila escribió textos sobre la formación de lectores: inicia durante sus años como profesora de literatura en el bachillerato y la Escuela Normal de Maestros de Oriente; se prolonga durante sus años en Estados Unidos, íntimamente ligados a la enseñanza de la lengua española y la investigación sobre literatura hispanoamericana; se consolida en las conferencias que —ya como especialista en la materia— imparte en el marco de las instituciones educativas posrevolucionarias, como lo fue el ISE.

²⁶⁶ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 221.

A partir de este corpus se puede analizar la formación de lectores desde diferentes dimensiones: el objeto y la finalidad de la enseñanza literaria; el tipo de lector que se aspira formar, sus cualidades y actitudes frente al proceso de lectura; los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de la literatura; los agentes y espacios que intervienen en la formación de lectores. Más que hacer un estudio pormenorizado de cada conferencia, me interesa analizar dichas dimensiones, echando mano de las categorías acuñadas por la propia Camila.

3.3.1 LEER: UNA ACTIVIDAD DEL ESPÍRITU HUMANO

Algo que caracteriza el tratamiento de este tema en su obra es otorgarle a la lectura un sentido profundo. Acuña el concepto de *arte literario*, pues su objeto de estudio se acota a la literatura, entendida como un *objeto estético* con el que se entra en contacto por medio de la experiencia y resulta en “fuente de placer espiritual, de re-creo, en su sentido etimológico de nueva creación”.²⁶⁷ Esta delimitación del arte literario en las narraciones que tienen “sentido y profundidad”²⁶⁸ inserta la reflexión sobre la formación del sujeto en un campo en donde se cruzan la estética y la educación. Así, la enseñanza de la literatura persigue cultivar:

[...] en alguien el don de la palabra; porque la palabra no es cosa que venga del exterior, sino algo que brota de la esencia humana y cuyo desarrollo corresponde a un desarrollo orgánico: es crecimiento interno. Al cultivarla no estamos formando el saber, sino el *ser*. Se forman en el individuo condiciones para comprender y expresar cuanto alcance su mente, aptitudes para conocer mejor, y se le pone en posesión del instrumento universal de comunicación de las ideas.²⁶⁹

Esta idea resuena con la doble acepción etimológica de la palabra educación: una, *educere*, que involucra una acción de afuera hacia adentro (“(‘hacer salir’, ‘extraer’, ‘dar a luz’)”); y otra, *educare*, que va en dirección contraria: “(‘conducir’, ‘guiar’, ‘orientar’)”.²⁷⁰ En

²⁶⁷ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 12.

²⁶⁸ *Idem*.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 150. Cursivas en el original.

²⁷⁰ Gabriela Diker, “Educación”, en Ana María Salmerón Castro, *et al.*, coords., *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* [en línea]. México, FCE / UNAM / FFYL, 2016. <<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>>. [Consulta. 12 de noviembre, 2022].

este sentido, la persona lectora lleva dentro de sí la palabra, es decir, su capacidad de apreciación, expresión y goce estético. La figura docente se limita a encauzarla, es guía y acompañante en el proceso de hacerla brotar del educando; tal es la relevancia del maestro en el acto educativo.

Lo que se cultiva, entonces, es el gusto por la lectura; la cosecha resulta una experiencia imbuida de *saber y placer estéticos*. El primero, como forma de conocimiento artístico, se diferencia del conocimiento científico porque no se sitúa en el orden del razonamiento, sino de la percepción y la apreciación: “Apreciar es dar valor a una cosa; y ello toca las bases profundas de lo humano; porque aquello a que el hombre da valor es lo que define su carácter y dirige su conducta. [...] La apreciación literaria es una actividad creadora; es la capacidad, que todos en cierto grado poseemos, de adoptar la experiencia del artista y ser, en esa medida, artistas también”.²⁷¹ Un lector, por lo tanto, se convierte en un artista de la palabra, en la medida en la que no sólo es receptor de ella, sino también la usa para inventar el mundo a partir de la lectoescritura.

Por otro lado, el *placer estético* es definido por nuestra autora como “cultivo del espíritu”: “El aficionado inteligente que desarrolla su sensibilidad artística no está meramente matando tiempo. Está viviendo momentos de ocio a la manera antigua, que eran los momentos afirmativos de la existencia”.²⁷² En el proceso de lectura se desarrolla la capacidad de *apreciación*, que no es otra cosa que saber dar valor al arte literario, es decir, expresar un juicio estético sobre él en torno a una obra que ha modificado su visión del mundo en un proceso de concientización.

3.3.2 EL LECTOR INTELIGENTE: UN IDEAL FORMATIVO

Con base en lo anterior, la finalidad de la enseñanza literaria reside en *orientar el buen gusto* para formar lectores inteligentes. Aquí nuestra autora hace, tal vez sin una intención explícita, una tipología de lectores que inicia con el lector común y aspira a llegar al lector inteligente, es decir, el ideal de sujeto a formar; a dicho modelo se antepone el lector mal preparado. Revisemos las cualidades de cada uno.

²⁷¹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 151.

²⁷² *Ibid.*, p. 13.

Si bien en las conferencias escritas entre 1930 y 1950 ya se vislumbran atisbos de esta clasificación, es hasta la conferencia “El arte de leer”, publicada en 1964, donde la idea aparece mucho más madura. Buena parte de la disertación es un intertexto con dos ensayos de Virginia Woolf: “The Common Reader” (1925) y “How should one read a book?” (1935), en donde la escritora inglesa retoma el concepto de *lector común*, que otro crítico literario coterráneo, Samuel Johnson, describió en su libro de biografías: *The Lives of the Most Eminent English Poets* (1779-1781).

Estas huellas textuales, por llamarlas de algún modo, sirven a Camila para hacer una defensa del lector común, basándose en Woolf, pero sin el sentido elitista dado por aquellos escritores ingleses. Para dar cuenta de ello, vale la pena comparar los textos de ambas autoras.

Cuadro 3. Comparación entre un fragmento del ensayo de Virginia Woolf y de Camila Henríquez Ureña.²⁷³

The Common Reader (1925)²⁷⁴	El arte de leer (1964)²⁷⁵
<p>The common reader, as Dr. Johnson implies, differs from the critic and the scholar. <i>He is worse educated, and nature has not gifted him so generously.</i> He reads for his own pleasure rather than to impart knowledge or correct the opinions of others. Above all, he is guided by an instinct to create for himself, out of whatever odds and ends he can come by, some kind of whole—a portrait of a man, a sketch of an age, a theory of the art of writing.²⁷⁶</p>	<p>El lector común, es decir, el que no es ni crítico profesional, ni erudito, ni artista literario, <i>es un personaje importante; porque la lectura no es un proceso pasivo, sino eminentemente activo, si se realiza como es debido.</i> [...] El lector común, el simple aficionado, lee por placer personal, para obtener cierta experiencia. Su inclinación lo guía a organizar y guardar en su acervo espiritual un todo coherente, sacando de la obra que lee una figura humana, el cuadro de una época, o una</p>

²⁷³ Elaboración propia.

²⁷⁴ Virginia Woolf, “The Common Reader”, en *The Common Reader. First Series* [en línea]. Project Gutenberg Australia, 2003. <<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0300031h.html#C00>>. [Consulta: 12 de noviembre, 2022]. Las cursivas son mías.

²⁷⁵ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 19. Las cursivas son mías.

²⁷⁶ “El lector común, como insinúa el Dr. Johnson, no es un crítico profesional ni un académico. Su educación es más pobre y no ha sido bien dotado por la naturaleza. Lee por placer más que para enseñar o corregir las opiniones ajenas. Sobre todo, lo guía el instinto de crear para sí mismo, a partir de las lecturas que llegan a sus

En el cuadro 3 se aprecia que Camila hace casi una traducción del texto en inglés, aunque la ausencia de comillas puede confundir al lector y hacerle pensar que la idea es suya. Tomemos en cuenta que la conferencia estaba pensada para pronunciarse frente a una audiencia y referir, más que citar al estilo académico de nuestro tiempo, los autores en quienes se había basado (en este caso, Virginia Woolf). Sin embargo, llama la atención que cuando Camila interpreta el texto de la autora de *Orlando* omite un rasgo del lector común que sí se conserva en el original, considerando que la noción del simple lector nació en el contexto del ambiente aristocrático inglés del siglo XVIII: tener una educación muy pobre y carecer del don que a otras personas (los críticos y eruditos) sí les fue concebido por obra de la naturaleza.

En cambio, como se aprecia en las líneas marcadas con cursivas, Camila adecúa el texto a la época, público y espacio en el que ella imparte la conferencia. En este sentido, destaca que el lector común (también llamado *lector poco experimentado*, *lector novel* o *simple lector*) no es menos importante que un crítico o un escritor, pues, así como ellos, asume una actitud activa frente a la lectura. Esta idea aparece desde 1954 en el Curso de Apreciación Literaria del Lyceum, un antecedente de las conferencias que más tarde dará en el MINED. En la lección titulada “La crítica”, define la función del crítico profesional, colocándolo como un mediador entre el lector y el autor. Pero además de subrayar la función cultural que desempeña, sostiene que la crítica, en tanto actividad, no es un asunto de especialistas y eruditos, sino que puede ser desempeñada por cualquier lector, ya que “toda lectura reflexiva es crítica; todos somos, ante una obra de arte, críticos improvisados”.²⁷⁷

Lo anterior, en apariencia, podría parecer un pequeño gesto, pero en realidad marca un posicionamiento de Camila frente a la enseñanza de la literatura, pues, visto de este modo, toda persona, al iniciarse en la apreciación del arte literario, comienza siendo un lector poco experimentado, pero ello no significa que tenga la puerta cerrada de antemano para

manos, un sentido de unidad: un retrato humano, el esbozo de una época, una teoría del arte literario”. Traducción propia.

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 207.

progresar en el aprendizaje de la literatura, es decir, en llegar a conocer una gran variedad de obras y ejercitar la capacidad de expresar su opinión.

No obstante, así como hay lectores noveles, también existen los *lectores mal preparados*. Este es otro matiz importante, porque no se habla de “malos lectores”. Un lector mal preparado, aparte de recibir nula o incorrecta orientación, muestra las siguientes actitudes frente a la lectura:²⁷⁸

1. Confunde el “goce estético con la diversión”: permanece en un plano superficial, el del *placer vulgar*, que no le permite establecer una conexión profunda con el texto y su contenido. Recordemos que el placer estético en el arte literario se relaciona con una actividad de cultivo espiritual.
2. *Pereza mental*: prefiere leer cosas fáciles sin dar el salto para leer textos complejos: “la ignorancia que consiste en querer leer solamente cosas fáciles, sencillas, en lugar de literatura que sea compleja y exija madurez mental”. Las primeras aportan una experiencia pobre y, en consecuencia, contribuyen muy poco o nada a formar el buen gusto literario.
3. *Falta de imaginación*: “se busca siempre la misma clase de emoción, y toda nueva experiencia se rechaza”, imperando así la monotonía y los juicios sin sentido.
4. *Temperamento inflexible*: ligado con lo anterior, una actitud rígida es aquella de quien dice de antemano: “no me gusta”, es decir, de indiferencia o negligencia.

Cabe destacar que de ningún modo se debería asumir que sólo un estudiante puede convertirse en un lector mal preparado. Si enseñar a leer implica asumir esa actividad como un ejercicio personal, el orientador de la lectura también debe ser un buen lector.

Por último, el *lector inteligente*, en términos amplios, evita los vicios del lector mal preparado:

1. Asume la lectura como un proceso activo, no pasivo.
2. Se acerca a dicha actividad con una actitud abierta a comprender el texto, sin imponer sus prejuicios: “Si abre su mente lo más posible, los matices y los detalles

²⁷⁸ *Ibid.*, pp. 20-21.

que por ser muy finos le podrían pasar inadvertidos, lo llevará poco a poco a sentir la esencia de un vivir humano que no será igual a ningún otro, y comenzará a darse cuenta de lo que el autor está tratando de decirle”.²⁷⁹

3. Tiene disposición al análisis y la toma de postura frente a la lectura, mediante la formulación de un juicio: “Todo lector inteligente, esté o no consciente de ello, tiende a analizar lo que experimenta al leer, y si es atento, se da cuenta de que en su mente se está verificando un proceso que determinará una actitud hacia el libro leído”.²⁸⁰
4. No necesariamente está de acuerdo con todo lo que lee, lo cual refleja una postura crítica: “El sentido crítico nos lleva a observar, describir, clasificar, comparar, interpretar y llegar a un juicio de valor, y su ejercicio exige una actitud dinámica que conduce a una constante reevaluación. [...] El ser humano, pues, no puede existir sin poner en ejercicio su sentido crítico”.²⁸¹
5. Tiene disciplina para organizarse un sistema de lecturas de todos los géneros y épocas, pero con preeminencia de las mejores obras de su tipo, es decir, de *textos clásicos*.

El lugar que le da Camila a los clásicos es un aspecto que merece revisión. Si bien anteriormente presenté un atisbo de la idea de clásico en esta ensayista, el concepto propio lo acuña en la última lección del curso de formación en el MINED: “Selección de lecturas: bases para organizarla”. Tiene sentido que con ella lo clausurara, pues la lógica del curso había seguido un desarrollo progresivo: primero presentaba la base conceptual para una propuesta de apreciación literaria; luego, exponía a profundidad cómo debía situarse el lector ante cada una de las funciones literarias (lírica, novela y drama) y géneros como la biografía y el ensayo. El cierre consistía, por lo tanto, en atar cabos sobre el propósito, características y alcance de la enseñanza literaria entendida como orientación.

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 22. Esta idea es casi idéntica a la de Virginia Woolf en el ensayo “How Should One Read a Book?”. Cf. *The Common Reader. Second Series* [en línea]. Project Gutenberg Australia, 2003. <<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0301251h.html#e26>>. [Consulta: 13 de noviembre, 2022].

²⁸⁰ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 221.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 213.

¿Qué tipo de lecturas debían estar presentes en todo el proceso de formación de lectores? Camila dice, que serían aquéllas que pudieran aportar la experiencia artística y la influencia espiritual más ricas. Así, acuña el siguiente concepto de clásicos:

Ir a las fuentes de la literatura significa, por supuesto, ir a los clásicos. Pero no entiendo por clásico simplemente al que es, por su época, antiguo, ni mucho menos al que satisface con exactitud las reglas de una muerta Retórica. Entendamos por clásicos, *para los fines de la educación del gusto literario*, a todos los autores y obras que han resistido la prueba del juicio de varias generaciones y han dado a todas *inspiración y experiencia de belleza*.²⁸²

La conciencia de acudir a los clásicos como una actitud reflexiva en todo lector venía de familia y estaba muy ligada con su historia de vida: había sido un elemento presente en la formación de sus padres y de sus hermanos, Pedro y Max, quienes, por cierto, se colocaron en el campo cultural latinoamericano como grandes estudiosos y editores de clásicos literarios. Tampoco olvidemos la colección *Biblioteca Americana* (fraguada por Pedro y Cosío Villegas, y dirigida en sus inicios por ella) ni los numerosos textos de crítica literaria que ella misma escribió sobre Dante Alighieri, Santa Teresa de Jesús, Miguel de Cervantes Saavedra, Sor Juana Inés de la Cruz, Johann Wolfgang von Goethe, Félix Lope de Vega, Francisco de Rioja, entre otros. Pero en esta conferencia especialmente, acude al educador francés Alain, pseudónimo de Émile Chartier, para fundamentar la importancia de leer a los clásicos, antes de consultar críticas, resúmenes o interpretaciones ajenas sobre ellos.

Los clásicos, por lo tanto, son lecturas que pueden ejercer una influencia decisiva en la formación espiritual del lector al entrar en contacto directo con ellas desde una edad temprana y revisarlas frecuentemente a lo largo de la vida: “no importa que no se pueda comprender todo en esos libros: cada vez que se leen se encontraran [*sic*] en ellos una nueva luz, y nadie, ni el más sabio de los hombres, podrá agotarlos nunca”.²⁸³

El proceso de acercarse a la lectura, siguiendo a Virginia Woolf, se divide en dos operaciones: 1) la primera impresión, etapa en la cual el lector conecta con el autor a través del texto, busca comprenderlo sin anteponer sus prejuicios y se deja inundar por las

²⁸² C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 140. Las cursivas son mías.

²⁸³ *Ibid.*, p. 144.

percepciones que le deja la lectura; y 2) el análisis, que ya involucra un proceso de toma de distancia, en donde el lector compara el texto con otras obras y es capaz de formular un juicio personal.²⁸⁴ Esta fase involucra operaciones cognitivas complejas que completan la primera.

Sin embargo, por las cualidades que idealmente tiene un lector inteligente, parecería que el acceso a la apreciación del arte literario está reservado a muy pocas personas, aquéllas con un elevado capital cultural, económico y familiar, como el de la propia familia Henríquez Ureña. En realidad, más que un modelo idílico, hablar de la formación de lectores hacia la década de 1960 en Cuba respondía a una circunstancia en la que se apreciaban transformaciones socioculturales importantes, como la eliminación del analfabetismo por medio de campañas de alfabetización (1956 y 1961), la reforma de planes y programas de estudio en el recién organizado sistema educativo nacional posrevolucionario, y el incremento de publicaciones sobre literatura infantil y juvenil.

El escenario no era el mismo que al despuntar el siglo XX, cuando en las Antillas y el resto de Latinoamérica los sistemas educativos apenas iban tomando forma: la enseñanza primaria o elemental comenzaba a expandirse a marchas forzadas en medio de la progresiva creación de proyectos educativos de largo alcance, infraestructura escolar, la profesionalización de la docencia y la edición de materiales de lectura.

A propósito de este último punto, recordemos que en México, hacia la década de 1920, la SEP impulsó un programa ambicioso de edición de textos clásicos para la niñez, en cuya selección y adaptación participaron maestras como Gabriela Mistral y Palma Guillén, y los jóvenes literatos Salvador Novo, Jaime Torres Bodet y Xavier Villaurrutia. Las *Lecturas clásicas para niños* (1924-1925) buscaron paliar la falta de bibliografía infantil en un país que recién estaba alfabetizando masivamente a su población.²⁸⁵

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 24.

²⁸⁵ En una época que convocaba a reconstruir el Estado después de la revolución armada, José Vasconcelos asumió el primer mando de la Secretaría de Educación Pública —antes Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes— entre 1921 y 1924. Su programa educativo de corte humanista contempló múltiples proyectos encaminados a la alfabetización masiva, la formación de maestros rurales, el despliegue de misiones culturales por todo el territorio nacional, la creación de escuelas y bibliotecas públicas, el impulso a las bellas artes, y una intensa política editorial que se materializó en dos colecciones: los *Libros clásicos verdes* (debido al color de sus cubiertas) y las *Lecturas clásicas para niños*. Cf. Beatriz Alcubierre Moya y Rodrigo Bazán Bonfil, “*Lecturas clásicas para niños: contexto histórico y canon literario*”, en *Sociocriticism*. Granada, Universidad de Granada, 2008, vol. 23, núms. 1-2, pp. 159-200.

En el caso cubano, el analfabetismo fue un problema agudo todavía hasta la década de 1950, según lo reveló un censo de 1953 que constató el porcentaje de la población adulta analfabeta: 23.6% en las zonas urbanas; 41.7% en el campo.²⁸⁶ Antes de que el Estado impulsara la masificación de la escolarización, su solución se había asumido desde asociaciones culturales como el Lyceum, primera en albergar una sección de literatura infantil en su biblioteca pública; y la ACFC, que en 1936 puso en funcionamiento una escuela nocturna para impartir cursos de alfabetización a personas adultas. Ambas asociaciones trabajaron de cerca con el Ministerio de Educación,²⁸⁷ debido a su gran poder de convocatoria y a las deficiencias del sistema escolar durante la república neocolonial. En relación con la formación de maestros de lengua y literatura, ésta ocurría en el seno de las Escuelas Normales y centros educativos externos, como la Casa de la Beneficencia de La Habana.

La industria editorial enfocada en el público infantil y juvenil aún no estaba desarrollada: los propios autores tenían que buscar cómo financiar y publicar sus textos, razón que dificultaba producir y poner en circulación publicaciones de ese tipo. La llegada de exiliados españoles a la isla desde 1936 enriqueció el campo literario cubano, especialmente gracias a los esfuerzos de pedagogos como Herminio Almendros.²⁸⁸ Él fundó revistas infantiles (*Ronda*), elaboró antologías de cuentos y leyendas, y estudios teóricos sobre la tradición martiana en la literatura infantil; asimismo, presidió la Editora Juvenil (1962-1967), primera en su tipo, la cual publicó a algunas de las autoras más reconocidas de ese ámbito: Dora Alonzo, Reneé Méndez Capote y Mirta Aguirre, militantes comprometidas con la educación popular.

En contraste con ese sector de la industria editorial, antes de los años veinte ya existían textos sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura. Se pueden mencionar: Alfredo Aguayo, *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental* (1910); Luis Padró, “Pedagogía de la lectura”, artículo publicado en 1914 en la *Revista de Educación*; y el *Libro Quinto de Lectura* (1923) de Arturo Montori y Ramiro Guerra.

²⁸⁶ Comisión Nacional Cubana de la Unesco, *Cuba y la Conferencia de educación y desarrollo económico y social*. La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1962.

²⁸⁷ M. Ramírez Chichardo, *op. cit.*

²⁸⁸ Vid. Omar Felipe Mauri Serra, “La isla de los niños”, en *Ebre 38: Revista Internacional de la Guerra Civil, 1936-1939* [en línea]. Barcelona, Universitat de Barcelona, marzo, 2017, núm. 1, pp. 67-73. <<https://doi.org/10.1344/e38.v0i1.17795>>. [Consulta: 15 de noviembre, 2022].

Todo esto permite apreciar que el escenario político durante los primeros años después de la Revolución, a diferencia de las décadas anteriores, había posibilitado que el campo literario y el educativo convergieran en un proyecto común para democratizar la formación de lectores, lo cual iba de la mano con la formación de la ciudadanía. Además, como se puede inferir de los ejemplos mencionados, este cambio de actitud hacia la difusión de la lectura por medio de la enseñanza literaria requería la participación de diversas instituciones, agentes, espacios y proyectos editoriales.

A continuación, me interesa ofrecer un panorama de este complejo entramado de relaciones, enfocándome en los aspectos más relevantes en la práctica pedagógica de Camila Henríquez Ureña.

3.3.3 GUÍAS Y ESPACIOS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES

En la conferencia *El aprendizaje de la literatura* (1936) Camila antepone el modelo tradicional de la enseñanza literaria con la nueva tendencia que habría de sustituir la anterior. En aquélla solía predominar la memorización de listas de autores, fechas y datos biográficos, y la repetición de las figuras retóricas, que:

[...] obligaban al buen estudiante a pasar largas horas repitiendo, hasta recordarlas, graves palabras como epanadiplosis, asíndeton, polisíndeton y prosopopeya, en la seguridad de que el conocimiento de tan rica nomenclatura aumentaría considerablemente sus posibilidades de llegar a ser una persona culta.²⁸⁹

Otro problema tenía que ver con el descuido en que se dejaba la lectura en voz alta en la escuela primaria, lo cual tenía repercusiones en el interés para acercarse a las obras. Era frecuente todavía en los años treinta, dice Camila, que ni los propios maestros (y en consecuencia, los estudiantes también) leyeran bien, esto es: con fluidez en el acto mecánico, comprensión del significado del texto y expresión correcta del sentido a través de la voz: “Se emplea generalmente un sistema de leer que mata la comunicación entre el lector y el auditorio, a tal punto que *todos tememos oír leer*, y si lo leído es poesía, afirmo que a muchas personas no les gusta la poesía porque no saben leer, ni la han oído nunca

²⁸⁹ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 149.

bien leída”.²⁹⁰ Aunque también reconoce nuestra autora que llegar a ese nivel de dominio es muy complicado “en aulas congestionadas y a veces faltas de material literario”,²⁹¹ aspecto que tiene toda cabida en nuestro presente.

De cualquier modo, ¿sería esta una crítica a la idea de que bastaba con enseñar a leer y escribir dentro o fuera del espacio escolar para poner en contacto al lector con las obras literarias? La formación espiritual que podía ofrecer la literatura, como podemos darnos cuenta, rebasa la ejecución mecánica de la lectoescritura; tampoco es un ejercicio que involucre sólo la mente o la actividad racional. Es un acto en el que la persona se involucra de lleno, apasionadamente, con dedicación:

Que se lea poniendo atención en el significado; que se lea de modo que haya tiempo para oír y pensar cada palabra, porque escuchar es difícil; *que se lea con emoción*. Alguien ha dicho que no se piensa bien a menos que no se piense con todo el cuerpo y no solamente con la cabeza. Así también hay que leer, y sin embargo, no hay que hacer gestos: el gesto debe estar en la voz.²⁹²

Por todo lo anterior, el espíritu renovador en la enseñanza literaria —además de ejercitar la lectura en voz alta— tendría que apostar por “dar el dominio de la palabra artística”,²⁹³ ya para poner en contacto al educando con el goce estético a través de la lectura, pero también para incentivar su capacidad de creación; la memorización sólo produce resultados estériles. Por lo tanto, *apreciación y creación* son los dos ejes sobre los cuales debería basarse la enseñanza literaria: “Si educación es crecimiento del organismo espiritual, no podemos limitar ese crecimiento en el educando a la asimilación de la experiencia de otros; debemos *impulsar* al niño a expresarse por sí mismo, a crear”.²⁹⁴

He mencionado en términos amplios que la función de la docencia consiste en guiar la apreciación del arte literario, pero Camila se hace una gran pregunta: “¿hasta qué punto es posible para una persona aprender a leer, y hasta qué punto puede ayudar el maestro?”.²⁹⁵ La respuesta nos lleva a considerar la actitud que se tendría que asumir desde la docencia

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 162. Las cursivas son mías.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 163.

²⁹² *Idem.* Las cursivas son mías.

²⁹³ *Ibid.*, p. 150.

²⁹⁴ *Ibid.*, p. 152. Las cursivas son mías.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 27.

para sugerir caminos que le permitieran al propio estudiante acercarse a la literatura con base en sus intereses, en vez de imponer lecturas y modos de leer.

La categoría que acuñó durante sus años como profesora de literatura fue la de *orientación literaria*, la cual define del siguiente modo: “Orientación, no obligación; y orientación quiere decir *interés dirigido*. Mucho dependerá de lo que los libros estén al alcance de los niños. No se debe emplear la coacción para que el niño lea; sino sugerir libros que puedan interesar”.²⁹⁶

¿Qué tipo de acciones concretas engloba la orientación literaria para respetar la libertad de apreciación del lector, es decir, para permitirle llegar a sus propias conclusiones a partir de la experiencia directa con los textos? Por una parte, sostiene Camila, es deseable que el maestro: enseñe técnicas para leer, acordes con las características de cada género literario, y sitúe contextualmente la obra para que cada estudiante pueda “descubrir por sí mismo el sentido particular, único de la obra”²⁹⁷ a partir de las circunstancias sociales, históricas y culturales en las que fue concebida.

Otra parte fundamental de la enseñanza literaria reside en el modo en el que la figura docente acerca los textos al estudiantado, es decir, los *medios* para la educación del gusto literario. Camila identifica los siguientes para la primaria y la secundaria: dramatización, lectura silenciosa, imitación de la lectura en voz alta y narración oral, cuyo papel es preponderante: aquí acude a Gabriela Mistral para explicar por qué “esa virtud del buen contar [...] es cosa mayorazga en la escuela”.²⁹⁸ Vale la pena recuperar las propias palabras de Camila acerca de su utilidad:

[...] servirá, primero: para dar a conocer las grandes obras que por su forma y extensión no pueden ser leídas por los niños; segundo: dar a conocer la vida de los artistas y despertar el interés en leer sus obras, haciéndolos personajes vivientes para el niño. [...] Una *narración viva* y sintética puede dar mejor la impresión de lo que es una obra[,] que un estudio mediante disección cuidadosa que mate el entusiasmo. *Hay que temer*, en materia de arte, *el análisis y el comentario excesivos*, porque al hacerlos se pierde *lo esencial, que es la vida*.²⁹⁹

²⁹⁶ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 142. Las cursivas son mías.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 28.

²⁹⁸ Gabriela Mistral *apud ibid.*, p. 157.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 161.

Veamos que la lectura tendría que ser, antes que nada, una actividad placentera, tanto en la primaria como en cualquier nivel educativo, incluso fuera de la escuela. El cultivo espiritual se halla en el goce estético, ya sea por la lectura directa del texto o por la mediación de la narración oral.

Los proyectos literarios son otro medio para la educación del gusto literario. Esta idea la retoma de su contemporánea boricua, la maestra Carmen Gómez Tejera, quien los clasifica en dos tipos: los que propiciaban la lectura de cuentos clásicos y poesía a partir de temas afines a la vida de la niñez (como la flora, fauna o historia patria); y los que examinan obras literarias, buscando la participación de todo el grupo escolar en un ambiente de cooperación.

Tanto Gómez Tejera como Henríquez Ureña y Echegoyen Montalvo —otro gran referente de la pedagogía cubana— compartieron inquietudes en torno a la alfabetización y la formación de lectores. Todas ellas conocieron ampliamente las teorías educativas europeas y estadounidenses, tanto clásicas como contemporáneas, gracias a la formación recibida en sus respectivas escuelas de Pedagogía, la influencia yanqui en las Antillas, y los personajes con los que trabajaron de cerca, como el propio Alfredo Aguayo.³⁰⁰ Por esta razón no es extraño apreciar que su visión acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura compartió varios rasgos con las propuestas de la Escuela Nueva y la Escuela Popular Moderna (libertad de acción del educando, partir de los intereses y el entorno más cercano de la niñez, fomentar la cooperación, priorizar la acción en lugar del verbalismo).³⁰¹

Siguiendo con la orientación literaria, otra actividad deseable de la práctica docente, de acuerdo con Camila, es *recomendar* al educando:

1. Hacer una lectura atenta, auxiliada de anotaciones.
2. Fijar un propósito de reflexión, pues “la mayor parte de los alumnos no saben [*sic*] qué buscar ni qué esperar”³⁰² cuando se acercan a un texto.
3. Expresar, oralmente o por escrito, la reacción con lo leído. Esta producción oral o escrita no tiene por qué ser perfecta: lo que importa es que se demuestre “sinceridad

³⁰⁰ Ana Echegoyen coescribió con Aguayo el texto *Guía Didáctica de la Escuela Nueva* (1938). También fue reconocida por dirigir la campaña de alfabetización de 1956 y por ocupar la cátedra de Metodología Pedagógica en la universidad habanera.

³⁰¹ Sería interesante estudiar a fondo esta recepción.

³⁰² *Ibid.*, p. 28.

y un esfuerzo realizado para pensar y expresar lo que se piensa sobre una obra de arte, lo que significará un progreso en el desarrollo espiritual de los alumnos”.³⁰³

Si alguna vez hemos dado clases que requieren la lectura de textos de cualquier índole, seguramente nos sentiremos identificadas(os) cuando nuestros grupos no saben cómo escribir un ensayo, reseña, resumen o informe. Por otro lado, como estudiantes probablemente nos hemos enfrentado a escribir alguno de estos textos sin un propósito claro, aparte del de cumplir con la tarea asignada.

Pues bien, las recomendaciones en cuestión pueden parecer muy simples, pero considero que no han perdido vigencia para aplicarlas, por ejemplo, en el contexto universitario actual. De hecho, es más que útil para reflexionar qué prácticas y actitudes se asumen desde la docencia para fomentar la lectura en los cursos: ¿se da por sentado que a las aulas universitarias ya llegan lectores inteligentes? ¿En qué medida se puede ayudar a resarcir las deficiencias en las habilidades lectoras en el nivel superior? Veamos que este modelo didáctico de lectura da luz para examinar nuestro presente.

Es valioso recuperar un fragmento que, pese a su extensión, sintetiza adecuadamente en qué consiste la enseñanza literaria y cómo se involucran en ella el estudiante y el docente en el espacio escolar:

No se debe emplear la coacción para que el niño lea; sino sugerir libros que puedan interesar. [...] El maestro debe ayudar; pero aprenderá el que quiera aprender; al espíritu que se resiste o se entrega a la pereza y la indiferencia, nadie puede enseñarle nada. La lectura libre es conducta espontánea. El maestro debería conversar con su alumno sobre sus lecturas y atender a todas sus consultas. Esta forma de enseñanza demanda gran atención de parte del maestro y le exige ser un buen lector, y leer con frecuencia en clase, para dar ejemplo. Le corresponde la difícil tarea de elegir o sugerir lecturas y de allanar el camino a los lectores jóvenes con breves explicaciones cuando sean necesarias; pero también le toca hacerle comprender que ningún saber sólido, ninguna experiencia fecunda, se alcanzan sin trabajo; que lo más importante que se ha de adquirir en la escuela son hábitos de trabajo, hábitos de pensamiento. La escuela no podrá nunca dirigir toda la lectura del niño, como tampoco toda su vida; pero si en los diez o doce años escolares logra

³⁰³ *Ibid.*, p. 29.

establecer un sólido sentido del mérito literario en el adolescente, el adulto podrá guiarse bien por sí solo.³⁰⁴

En esta cita se aprecia que el interés es el terreno fecundo para cultivar el hábito de la lectura, pero al docente también le corresponde despertarlo en quien no lo tiene. De ahí que sea tan importante hacer una adecuada selección bibliográfica, tomando en cuenta los periodos de desarrollo psicológico de la niñez y la adolescencia; emplear los medios adecuados para la educación del gusto literario (de acuerdo con cada nivel escolar) y trabajar con esmero para brindar las bases que le permitan al estudiante llegar a ser autodidacta, ya que la formación del lector se extiende a lo largo de la vida, y no necesariamente inicia en la infancia, aunque es deseable.

Ahora bien, un rasgo muy interesante en la propuesta de Camila Henríquez Ureña es que la enseñanza literaria contempla actores más allá de la figura docente y abarca espacios fuera de lo escolar: las bibliotecas, salas de lectura, fábricas, cárceles, medios de comunicación como la radio. En el capítulo anterior expliqué que ella misma incursionó en todos en mayor o menor medida, mediante cursos y conferencias en el Lyceum y la IHHC; círculos de lectura en asentamientos rurales y la Cárcel de Mujeres de Guanabacoa;³⁰⁵ o comentarios de libros en la biblioteca liceísta.

Todo esto fue parte del ambiente educativo y cultural cubano entre las décadas que nos ocupan (1930-1970): la práctica pedagógica políticamente comprometida no se redujo al aula escolar, sino que se conectó hondamente con los activismos en las calles, partidos políticos, asociaciones culturales, editoriales y la academia. Del último par de ámbitos me interesa rescatar la influencia decisiva de dos actores: los críticos y los editores.

Sobre el primer grupo escribe Camila en *El lector y la crítica* (ca. década de 1960) que su función, en tanto especialista de la literatura, es ser un mediador entre el artista literario y el lector. Su conocimiento hondo, profesional, de las obras, autores, corrientes y teorías literarias le concede un papel privilegiado en la educación del gusto literario mediante la difusión oral y escrita de sus juicios. Es decir, los comentarios de un crítico profesional llegan a influir decisivamente en desarrollar el interés del público lector, lo cual, por cierto,

³⁰⁴ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, pp. 142-143.

³⁰⁵ En esta última no sólo colaboró con la Comisión Protectora del Preso para donar una biblioteca, sino que ella misma fue apresada algunos días durante la dictadura machadista, por haber formado parte de la bienvenida en la isla a Clifford Odets, dramaturgo estadounidense comunista.

nos muestra que no es una actividad neutral. Un buen ejemplo de ello es la producción crítica de Camila sobre escritoras hispanoamericanas: la recuperación historiográfica de sus vidas, obras y condiciones en las que escribieron fue un modo de visibilizar y afirmar la tradición ensayística femenina y fundar “un nuevo canon para la literatura hispanoamericana”.³⁰⁶

Para dimensionar la importancia que nuestra autora le asigna al crítico profesional, es valioso recuperar su postura frente un error en la lectura de clásicos en la universidad: si bien la función de la escuela en cualquier nivel es difundir dichas lecturas, la universidad especialmente es la que articula la enseñanza a partir de ellas. No obstante, es un error incurrir en un “culto ciego del pasado” y desdeñar la literatura contemporánea, o bien, aquellas publicaciones que, sin ser completamente nuevas, son colocadas en los márgenes sin ser insertadas en un canon:

La Universidad a veces ha dejado de cumplir su misión orientadora al no juzgar digno de estudio nada que no esté recubierto por la pátina del tiempo y rechazar el estudio de lo nuevo, aun de lo ya ha admitido y admirado en otros círculos interesados en la creación literaria. [...] Esto produjo la disociación entre la Universidad y la literatura activa. Los alumnos *perdían el interés en los clásicos* que estudiaban porque no se relacionaba el estudio de las obras perennemente válidas con los valores del mundo actual.³⁰⁷

No sería arriesgado sostener que Camila haya pensado en las escrituras femeninas como parte del cúmulo de lecturas desdeñadas por la universidad. Como sea, veamos que el estudio de los clásicos, más que satisfacer una necesidad erudita de volver a un yermo pasado, se vuelve fértil en la medida en que se relacione con las circunstancias del presente cercanas al estudiantado.

Entonces, ¿cómo solucionar el *anquilosamiento* de una institución con este carácter? Aquí es donde entra la labor del crítico: Camila sugiere su participación codo a codo con la docencia universitaria: un profesor puede guiar al estudiante para que conozca a los autores y textos clásicos, pero se tendría que invitar a críticos y autores a las universidades —a imitación de las extranjeras— para ofrecer cursos y conferencias sobre las tendencias

³⁰⁶ F. Cervantes, “Aproximaciones a la ensayística de Camila Henríquez Ureña”, en M. Morales Faedo, *Ensayar un mundo nuevo*, pp. 115 y 119.

³⁰⁷ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 222. Las cursivas son mías.

actuales de la literatura.³⁰⁸ Esa fue una característica común a los espacios académicos en los que ella, sus hermanos y su círculo de amistades elaboraron su quehacer intelectual.

Ahora bien, en la misma conferencia, Camila destaca el papel de las editoriales como parte de lo que ahora podemos identificar, siguiendo al historiador estadounidense Robert Darnton, como el circuito de comunicación: esta noción que visibiliza el conjunto de mediadores que intervienen entre un lector y un autor en los procesos de producción, traducción, edición, impresión y circulación de los libros.³⁰⁹ Sin que Camila use esa noción, cuenta con décadas de experiencia a cuestas para advertir que, en dicho proceso de mediación, las editoriales juegan un papel preponderante en orientar el gusto literario por medio de volver disponibles para el público determinados materiales de lectura.

Especialmente, nuestra autora critica que el objetivo de algunas editoriales responda a una lógica de ventas, más que a un auténtico compromiso con la edición de obras artísticas. En el primer caso, el editor y el crítico en vez de orientar al lector se ponen a merced de lo que les brinda un éxito comercial:

No se tiende a encauzarlo [el juicio del público], sino a complacerlo. Esto determina un rebajamiento del nivel artístico de las obras editadas: su valor literario suele estar en razón inversa de su éxito de venta. En este caso orientan los que debieran ser orientados y el efecto es precisamente el contrario al que sería deseable: no la formación, sino la deformación permanente del gusto.

Esta cita refleja que el ámbito editorial, así como el de la crítica, tampoco es neutral, pues los actores e instituciones que lo conforman están posicionados políticamente y, por qué no, también pedagógicamente, esto es, con la conciencia de la función educativa que puede estar involucrada en la edición de materiales impresos y en todos los procesos que entran en juego para lograrlo: ¿a qué autores y autoras publicar, traducir, reimprimir, antologar? ¿Con base en qué necesidades de qué público lector? ¿Con qué presupuesto llevarlo a cabo y cómo conseguir financiamiento, si es el caso? ¿A quiénes acudir para

³⁰⁸ Recordemos que ella se desempeñó como juez en los premios literarios del Lyceum (1936) y Casa de las Américas (ya en la década de 1960). Cada galardón tenía sus propósitos, pero en esencia buscaban reconocer las mejores publicaciones del momento a nivel local o regional.

³⁰⁹ Cf. Robert Darnton, “¿Qué es la historia del libro?”, en *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Trad. de Antonio Saborit, Emma Rivas Mata y Abel Ramos Soriano. Buenos Aires, FCE, 2010, p. 122.

realizar los prólogos, traducciones, corrección de estilo, transcripciones de manuscritos, coordinación de los volúmenes, diseño editorial? ¿Cuáles serán las características materiales del libro que lo volverán adecuado conforme al público pensado?

Así como Camila advierte que algunas editoriales son “empresas puramente comerciales”,³¹⁰ hay otras “de bien orientada ideología que [...] ejercen decisiva influencia sobre el gusto del público lector”.³¹¹ Dentro de este último grupo podemos identificar la Editora Juvenil de Herminio Almendros,³¹² la cual editó textos para la infancia y la juventud con un compromiso por su formación en valores como la libertad y la justicia social. Dicha editorial fue sustituida en los años setenta por Gente Nueva, una de las seis editoriales del recientemente creado Instituto Cubano del Libro (ICL).³¹³ En este grupo también se inscribe la labor de Casa de las Américas, fundada tan sólo unos meses después del triunfo revolucionario, en abril de 1959, en donde Camila colaboró como asesora para armar la colección Literatura Latinoamericana.³¹⁴

En realidad, si analizamos con una mirada de conjunto la experiencia que ella cultivó en los círculos editoriales cubanos y mexicanos, nos daremos cuenta de que su práctica como editora estuvo imbuida por ese mismo compromiso con la formación de lectores. Recordemos que co-dirigió la revista del Lyceum, e incluso varios años después, cuando ya radicaba en Estados Unidos, aún era consejera de la publicación, según lo revela su correspondencia con Leonor Lavedán, entonces integrante del Consejo de Redacción.³¹⁵

³¹⁰ C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. IV, p. 223.

³¹¹ *Idem*.

³¹² Cf. O. Mauri, *op. cit.* Me parece muy valiosa la valoración que hace el autor sobre el proyecto pedagógico-editorial de Almendros, porque da cuenta del gran resultado que se podía obtener al intersectar ambos campos: “La empresa emprendida por Almendros abrió un espacio desconocido en el panorama intelectual y educativo cubano; despertó en los escritores más consagrados el interés por tales labores, rompió las barreras de menosprecio por esa zona de creación y contribuyó a acercar en idéntico empeño el mundo de las letras y el de las aulas. Suma artistas, ilustradores, editores, psicólogos y pedagogos, y sobre todo, fortalece el móvil humanista y revolucionario que impulsaba esa experiencia. Ahí radica el mérito histórico de su esfuerzo” (p. 70).

³¹³ Cf. Cira Romero, “Instituto Cubano del Libro (ICL) (1967-) [Semblanza]”. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018. <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0877831>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2022]. El ICL se conformó como un sistema editorial que agrupó núcleos editoriales con base en temas variados. Más tarde, estas series se convirtieron en editoriales adscritas al sistema, aunque algunas desaparecieron, se ampliaron o se fundieron con otros sellos al avanzar la década de 1970: Arte y Literatura, Ciencias Sociales, Científico Técnica, y Pueblo y Educación. Esta última, encargada de editar textos escolares, publicó la *Invitación a la lectura* en 1974, con una reedición en 1975.

³¹⁴ *Fondo Editorial Casa de las Américas* [sitio web]. <<http://casadelasamericas.org/editorial.php>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2022].

³¹⁵ Cf. C. Henríquez Ureña, *Obras y apuntes*, t. III, pp. 178-189.

Asimismo, es muy probable que haya sido cercana a editoriales argentinas como Losada y Sur, gracias a que Pedro trabajó directamente con esos círculos intelectuales y ella los conoció en su viaje de 1941. En esta editorial Lorenzo Luzuriaga fue una figura clave en la edición de textos pedagógicos.

Pero sin duda la labor editorial que mejor se puede apreciar y documentar es la que desempeñó en la colección Biblioteca Americana del FCE. La lista de autores elaborada por los hermanos Henríquez Ureña y por Cosío Villegas tuvo una intención de seleccionar los mejores autores iberoamericanos para reunirlos en un proyecto editorial con el que se buscaba hacer disponibles, editorial y económicamente, textos clásicos a nuevas generaciones de lectores.

¡Qué importante que la primera directora editorial de la colección fuera también una pedagoga! Este aspecto es insoslayable, pues nos lleva a colocar la mirada en la vinculación del campo pedagógico y el editorial para preguntar de qué modo una “mirada pedagógica”, con todos los matices que eso conlleva, enriquece el ámbito de la producción, edición y circulación de la cultura impresa. ¿Qué saberes, prácticas, tradiciones, formas de entender lo educativo y de reflexionar e intervenir sobre sus problemas enriquecen la edición de materiales escritos? Esta es una veta que, más que desarrollar aquí, me interesa plantear en el itinerario que estoy esbozando.

La Biblioteca Americana también es un buen ejemplo de la encrucijada que identifica Camila a propósito de asumir la orientación del gusto literario a costa de un posible fracaso comercial. Tal como lo constata una carta de 1968 entre Arnaldo Orfila, entonces director del FCE, a Max Henríquez Ureña, cuando éste le proponía al editor argentino agregar un tomo a dicha colección sobre literatura puertorriqueña, Orfila responde lo siguiente:

Toda la serie de “Tierra Firme” y “Biblioteca Americana” nos ha producido unos resultados realmente desalentadores con respecto al interés de nuestros países por conocer su propia realidad y su cultura. Hemos tenido por ello que frenar la producción de esas series porque entendemos que una obra editorial que no se difunde aunque sea en un minimum, no cumple la función cultural que se propone.³¹⁶

³¹⁶ AHFCE, Exp. “Henríquez Ureña, Max”, s/f [carta mecanografiada del 22 de febrero de 1968].

Queda pendiente un estudio profundo sobre el freno dado a Tierra Firme y Biblioteca Americana, pues son muchos los factores que pudieran estar en juego. Aunque este es terreno de especulación, vale la pena señalar como futuras aseveraciones de una hipótesis de trabajo: 1) que la dirección de las colecciones haya estado en una pedagoga, pudo haber incomodado al canon editorialista latinoamericano (con todos los prejuicios que ello implica, incluso dudar de la capacidad intelectual misma), 2) que las colecciones hayan sido ideológicamente vinculadas como medios de difusión comunista, 3) en un ambiente de tensión propio de la Guerra Fría, las editoriales se habrían rehusado a distribuirlas por miedo a represalias de dictaduras como la de Onganía en Argentina, la de Somoza en Nicaragua, o las Juntas Militares en Brasil o República Dominicana. Lo cierto es que la relevancia de ambas colecciones puede matizarse a cincuenta años de distancia de este testimonio, pero vale la pena recuperarlo aquí porque permite ponderar las aspiraciones del proyecto inicial con los resultados de ventas después de algunos años de estar en circulación.

Comentarios finales

Es momento de dar el cierre necesario a este viaje. Detenerme a observar y valorar el camino andado no es una tarea sencilla, pero en las siguientes páginas haré el esfuerzo por recordar cuál fue el alcance y las limitaciones de este itinerario, atar los cabos sueltos y perfilar nuevos derroteros que quedará pendiente recorrer a partir de esta primera aproximación a las ideas pedagógicas de Camila Henríquez Ureña.

En el primer capítulo, me propuse situar teórica y metodológicamente la investigación en un modo específico de entender la historia de la pedagogía. Esta delimitación inicial fue necesaria porque no ignoraba que la definición de la pedagogía y lo pedagógico involucra tradiciones, herencias, vocabularios y debates epistemológicos y profesionales que no se pueden generalizar, sobre todo siendo América Latina una región con espacios de formación e investigación acotados al estudio de lo educativo tan diversos. No obstante, independientemente de esa variedad, algo en común es la necesaria recuperación de la memoria histórica sobre las pensadoras de la educación, lo cual —afortunadamente— se hace cada vez con más frecuencia en los circuitos académicos gracias a los aportes de los feminismos y los estudios de género.

Acudir a la historia de las ideas latinoamericanas para “jalar” de esa tradición el modo de mirar y preguntarse por las ideas, fue una decisión que permitió aproximarme al pensamiento de nuestra autora a partir de sus circunstancias vitales y los problemas frente a los cuales ella asumió una postura ética, política y pedagógica comprometida con la transformación de la realidad educativa en el continente.

El carácter utópico de dicha tradición de estudios fue algo en lo que tal vez no hice suficiente hincapié, pero que se puede apreciar en el capítulo segundo y tercero cuando

expongo concretamente la práctica pedagógica de Camila. Tomar en cuenta dicho carácter del pensamiento latinoamericano desde una mirada pedagógica implica imaginar lo educativo en términos de lo que todavía no es, pero puede llegar a ser: por ejemplo, un ideal de ser humano a formar (como el lector inteligente o la mujer intelectual); una idea de escuela que cultiva las experiencias estéticas; una idea de maestro que no impone el acercamiento al arte literario, sino que asume una función orientadora y brinda al estudiante la libertad de experimentar el placer estético por su cuenta.

Otro aspecto rescatable de trabajar con autores como Arturo Andrés Roig y Francesca Gargallo fue aprender que la investigación puede asumirse —así elegí hacerlo— como un proceso formativo que nos involucra de lleno, con el corazón, la mente y el cuerpo; con la certidumbre de que nunca es un proceso exclusivamente individual, sino colectivo y, sobre todo, anclado históricamente. Llegar a la comprensión del momento (auto)biográfico del pensar fue decisivo en la formación que implicó la escritura de esta tesis y es así es como decidí entablar un diálogo con Camila.

Ahora bien, cada sección tuvo su dificultad, pero tal vez lo más desafiante fue cuestionar la existencia de tradiciones y cánones de textos clásicos en la historia de la pedagogía latinoamericana, pues esa pregunta abría la puerta para perfilar una discusión que esta tesis no iba a profundizar, pero que sigue siendo ausente en el pensamiento pedagógico contemporáneo. En ese sentido, el hecho mismo de estudiar a Camila, poner sus ideas en relación con pedagogas y educadoras contemporáneas a ella, sugerir tradiciones en las que se formó y rescatar su contribución a la historiografía educativa es parte del trabajo que se debe hacer para tratar el tema.

Siguiendo estas consideraciones teórico-metodológicas, en el segundo capítulo entré de lleno en el análisis del contexto histórico y educativo en el que se situó la trayectoria vital de Camila. Busqué articular las coyunturas que ella y su familia vivieron, sus posicionamientos frente a los problemas educativos de la época, los espacios de formación en donde incidieron y las tradiciones que cultivaron. A pesar de las dificultades que tuvieron que sortear, traté de hacer un trabajo de filigrana para mostrar que, contrario a lo que se podría suponer, Camila no estuvo a la sombra de sus hermanos y su padre; antes bien, fueron sus interlocutores. No desconozco la posición de tutelaje asumida por los varones, debido al machismo característico de la época, pero incluso en la relación con

ellos hubo distanciamientos. Basta diferenciar la experiencia de Camila y Max como funcionarios públicos: ella en el gobierno de la revolución, él en la dictadura trujillista.

Por un lado, fue oportuno brindar un panorama del desarrollo de la pedagogía en Cuba (los personajes, leyes, instituciones, grupos y publicaciones involucrados), pues en nuestra comunidad más cercana, el Colegio de Pedagogía en la UNAM, si la historia de la educación y la pedagogía latinoamericana es poco trabajada, lo es aún más la producción de conocimiento histórico-pedagógico sobre el Caribe. Por otro, este capítulo sirvió para transitar hacia el tercero y comprender de lleno las claves de su quehacer profesional y los momentos puntuales de su vida que evidenciaron principios ético-políticos frente a la educación.

Una grata sorpresa al redactar la contextualización fue descubrir que en torno al Lyceum y su labor en la difusión de la cultura femenina y en la formación de lectores aún hay mucha tela de donde cortar. En la construcción de este espacio intelectual femenino hubo varias pedagogas que colaboraron en sus vocalías y en la revista. A partir de ello, es factible preguntar: ¿qué redes formaron entre ellas? ¿Se puede afirmar que eran portadoras de una “cultura pedagógica” que, al llevarla al Lyceum, influyó en el modo como la asociación entendió la educación, planeó y ejecutó sus actividades, incluido su proyecto editorial?

Valdría la pena hacer una investigación que profundice en el Lyceum como posible espacio de formación pedagógica por diversas razones, por ejemplo: los cursos y conferencias sobre educación que tuvieron lugar ahí; las y los profesionistas de la educación y la pedagogía que se dieron cita en sus salas (Aguayo, Valdés, Labarca, Mistral, de Maeztu); las redes que establecieron con asociaciones de universitarias; y la circulación que se dio, por medio de su revista, a textos sobre teorías pedagógicas, historia de la educación y política educativa.

Por todo lo anterior, me di cuenta de que estudiar a Camila es un primer paso hacia nuevos caminos que nos lleven a indagar con mayor profundidad en la vida y obra de las pedagogas y normalistas caribeñas del siglo XX. Por lo tanto, queda la invitación abierta para quien tenga interés por estudiar la labor educativa y pedagógica llevada a cabo en el Lyceum por sus integrantes y secciones.

En el tercer capítulo traté propiamente las paradas que dan forma a este itinerario. La idea de ofrecer una ruta de viaje da pie a que el contenido desarrollado no se vea como el único modo de leer las categorías acuñadas por Camila. Fue importante voltear a ver las tradiciones en las que se formó y recibió críticamente, pues se distanció en algunos aspectos de Hostos y Aguayo (el primero, por su postura de la enseñanza estética permeada por el positivismo; el segundo, por su postura epistemológica-política).

También señalé que Hostos indicó una línea de educación femenina, que Salomé Ureña cultivó en el Instituto para Señoritas y, más tarde, Camila continuó a partir de su propia postura feminista. La reflexión que hizo nuestra autora sobre la cultura femenina se desplegó en tres tiempos: 1) el pasado, en el examen de la ausencia de una cultura femenina de masas, propiciada en parte por el acceso desigual a la educación; 2) en el presente, momento propicio para difundir la cultura femenina en sentido horizontal, hecho que sería posible gracias a la construcción de un sujeto político colectivo en el interior del feminismo; y 3) hacia el futuro, por la contribución que haría la mujer a la sociedad de la posguerra en la medida en que conservara sus virtudes femeninas modernas como fórmula de realización personal.

Dentro del Lyceum, un eje de la oferta educativa en el que Camila participó asiduamente fue en la impartición de cursos y ciclos de conferencias sobre historia de la literatura y apreciación literaria. Estas experiencias fueron la arcilla con las que durante los años moldeó su idea de formación de lectores. Busqué presentar dicho proyecto como un entramado de los agentes, procesos, ámbitos y espacios que participaron de él. Sin duda, lo que ocupa un lugar central en el capítulo es que la formación del lector inteligente ocurre mediante el cultivo de experiencias estéticas a lo largo de la vida, mediadas por la correcta orientación del gusto que realizan los profesores, críticos literarios y editores -figuras primordiales en dichos procesos.

En otros asuntos, me pareció importante incorporar en el análisis el proceso de edición, publicación y circulación de textos para visibilizar: ¿quién o qué posibilita la edición de la obra de un autor?, ¿qué medios, actores y procesos intervienen?, y ¿qué relación tienen con la omisión o recuperación de autores y autoras en un ámbito dado, como el pedagógico? Tanto en Cuba como en República Dominicana no existió un sistema de bibliotecas escolares ni un sistema educativo estructurado hasta bien avanzada la mitad del siglo XX.

Asimismo, la ausencia de un campo editorial consolidado obstaculizó la formación de lectores, en la medida en que no había lector inteligente sin la disponibilidad de materiales de lectura cuidadosamente seleccionados, traducidos, editados, ilustrados y accesibles al público.

En este entramado de la formación de lectores, Camila incidió como editora, algo poco común en la época, tanto para el campo pedagógico como para el editorial. Espero que esta sea una semilla para motivar futuras investigaciones sobre la intersección entre ambos y la necesaria recuperación histórica de la participación de educadoras, pedagogas y normalistas en proyectos editoriales latinoamericanos.

Ahora que he recapitulado los aspectos principales del itinerario, así como las preguntas que quedaron en el tintero, quiero comentar algunas cuestiones relacionadas con la experiencia de investigación.

Por un lado, considero que este estudio podría mejorarse con la visita directa a archivos y bibliotecas de Santo Domingo, Cuba y Estados Unidos para buscar fuentes que complementen las que hallé en México en colecciones y repositorios digitales. Al respecto, llama la atención el siguiente testimonio de Nuria Nuiry, estudiante de Camila durante los años sesenta:

Singular importancia revisten los *Apuntes de los comentarios al proyecto de programa de literatura española*, donde sugería con pulso firme a los profesores de preuniversitario cómo dar una clase. Por cierto, que no fuera mala idea releer estas 113 cuartillas mimeografiadas y pensar en una edición con un prólogo aclaratorio. Aunque no es ese el programa vigente, sería de gran ayuda este material para nuestros profesores de literatura.³¹⁷

Por este motivo se vuelve necesaria la búsqueda de fuentes en otras latitudes, ya que el ideario pedagógico de Camila no se agota en los textos compilados en la versión digital de las *Obras y apuntes*, a las cuales tuve acceso para llevar a cabo esta investigación.

En otros asuntos, durante el proceso de escritura viví experiencias heurísticas e interpretativas y di con lecturas que evidenciaron la insuficiencia de la historia de las ideas en tanto vía metodológica para tratar aspectos que, inevitablemente, salieron sin haber sido planeados, pero que de todos modos eran interesantes. Por ejemplo, las redes textuales e

³¹⁷ N. Nuiry *apud* M. Yáñez, *op. cit.*, p. 123.

intelectuales que tejó Camila a partir del Lyceum con otras pedagogas y universitarias cubanas, boricuas y argentinas.

Ahora que he hecho todo este recorrido, la pregunta necesaria es: ¿Camila Henríquez Ureña puede considerarse una autora clásica de la pedagogía? Recordemos que un rasgo de los textos clásicos es que requiere que sean recuperados críticamente mediante la lectura de varias generaciones de lectores. O sea, el factor temporal está conectado con la edición y circulación de los textos. Siguiendo este criterio, la respuesta inmediata sería negativa.

Sin embargo, hay que considerar el papel que juegan las comunidades académicas (que bien pueden ser gremios de pedagogos, críticos o editores) en la construcción de una idea de texto clásico, que como ya vimos, también está situada históricamente (o, en otras palabras, lo que hoy es clásico puede que no lo sea en unos años, mientras que lo que aún no se considera tal, es posible que más adelante llegue a serlo).

Si analizamos la frecuencia con la que se ha editado la *Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria*,³¹⁸ encontraremos que eso ha sucedido al menos una vez por década desde 1950, principalmente en Santo Domingo y La Habana, pero con dos excepciones fuera de las Antillas insulares: 1) por parte de la editorial colombiana Oveja Negra, la cual, por cierto, añadió al título original los subtítulos: “cómo fomentar el hábito de la lectura” y “cómo leer los libros clásicos”; 2) mediante la Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura en Quito, Ecuador. Llama la atención que la última edición se hizo en 2020, en un esfuerzo conjunto entre la Editora Búho y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, heredero del Instituto de Señoritas fundado en 1881. Por si fuera poco, la colección en la que fue incluido se titula Clásicos dominicanos.

Este gesto, en apariencia irrelevante, me lleva a preguntar: ¿qué nos dice de la recuperación que hay de Camila en su isla natal el hecho de que una institución formadora de docentes —heredera directa de las escuelas normales y de la tradición dominicana— reedite la *Invitación* bajo la etiqueta de clásico? Queda por profundizar en esta última pregunta, pero al menos ya sabemos que todavía se debe estudiar a detalle: 1) qué comunidades están leyendo a Camila en Santo Domingo y Cuba, 2) qué tipo de conciencia histórica hay en torno a ella, y, 3) con qué finalidad y a partir de qué inquietudes pedagógicas o educativas renovadas. Si un texto de esta autora es considerado como clásico

³¹⁸ Vid. Anexo 2.

en el seno de un proyecto editorial, esto evidencia cómo es que una autora muy poco conocida en México puede tener una valoración completamente distinta en otras regiones de América Latina y el Caribe, y viceversa.

Para concluir, espero que esta tesis pueda despertar el interés por comenzar a leer a Camila Henríquez Ureña en nuestro contexto más cercano: el Colegio de Pedagogía. Este ejercicio lo puse en marcha con el profesor Fernando Jiménez Mier y Terán en el curso de Sociología y Educación I para el semestre que inició en agosto de 2022. En el compendio de lecturas que ofrecemos cada año al estudiantado —un volumen que, por el color de sus carátulas, llamamos cariñosamente “Cuaderno Azul”— incluimos el texto *Los libros son esos amigos*. Para nuestra sorpresa, al final del curso algunas(os) estudiantes expresaron que ese había sido uno de sus favoritos en una actividad en la que lo pusimos en diálogo con otro par de lecturas de Paulo Freire y Manuel Pérez Rocha sobre la importancia de la lectura y la escritura en el estudio. Asimismo, el propio profesor Polux García Cerda ha incluido a esta autora en el curso de Textos Clásicos desde hace algunos semestres.

Por lo tanto, queda abierta la invitación para hacer nuevas preguntas, construir otros objetos de estudio, profundizar en el pensamiento de Camila Henríquez Ureña y la pedagogía antillana, e incursionar con curiosidad y pasión en la construcción de genealogías matrilineales del pensamiento pedagógico latinoamericano.

Fuentes consultadas

1. ARCHIVOS

Archivo Histórico del Colegio de México, Sección Pedro Henríquez Ureña.

Caja 1, Expediente 13 “Camila”.

Caja 2, Expediente 11, “Familia”, no foliado.

Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica

Expediente Camila Henríquez Ureña Legajo 1 (único).

Expediente Max Henríquez Ureña, no foliado.

Colección digital de la Biblioteca de la Universidad de Miami.

Lyceum and Lawn Tennis Club Collection. Disponible en:
<<https://umedia.lib.umn.edu/>>.

Middlebury Special Collections.

Middlebury College Bulletin. Disponible en:
<<https://archive.org/details/middleburycollege>>.

Vassar Newspaper & Magazine Archive. Disponible en:
<<https://newspaperarchives.vassar.edu/>>

Vassar Chronicle.

Vassar Miscellany News.

2. DOCUMENTOS DE LA ÉPOCA

[s. a.], “2nd Semester sees Faculty Changes”, en *Vassar Miscellany News* [en línea].
Poughkeepsie, Vassar College, 24 de enero, 1942, vol. XXVI, núm. 27, p. 2.

- [s. a.], “El intercambio intelectual de México y los Estados Unidos es obra difícil pero necesaria”, en *La Prensa. Diario popular independiente*. San Antonio, Texas, 23 de junio de 1921, p. 4. <<https://chroniclingamerica.loc.gov/>>. [Consulta: 03 de octubre, 2022].
- [s. a.], “Faculty Notes”, en *Vassar Miscellany News* [en línea], 09 de junio, 1946, vol. XXX, núm. 15, p. 4.
- [s. a.], “La Conferencia de La Habana”, en *Cuadernos Americanos*. México, enero-febrero, 1942, vol. I, núm. 1, pp. 43-48. <<https://www.filosofia.org/hem/194/ca01p043.htm>>. [Consulta: 17 de octubre, 2022].
- [s. a.], “Spanish Professor Named For Cuban UNESCO Section”, en *Vassar Chronicle* [en línea]. 15 de octubre, 1949, vol. VII, núm. 3, p. 3.
- [s. a.], “The Middlebury Language Schools: 1943 session”, en *Middlebury College Bulletin* [en línea]. Middlebury, Middlebury College, abril, 1943, vol. XXXVIII, núm. 2, pp. 2-3.
- Aguayo, Alfredo, “La Reforma de la segunda enseñanza” (1900), en *Revista Lyceum*. La Habana, Lyceum y Lawn Tennis Club, mayo de 1949, vol. V, núm. 18, pp. 27-37.
- _____, “La Universidad y sus problemas”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, julio-diciembre, 1921, vol. XXXI, núms. 3-4, pp. 185-248.
- Arocena, Berta, *Los veinte años del Lyceum: un reportaje en dos tiempos*. La Habana, Editorial LEX, 1949.
- Chávez, María Teresa, “La Conferencia de La Habana”, en *Revista de las Universitarias Mexicanas*. México, Asociación de Universitarias Mexicanas, 1940-1942, tomo I, núm. 2, pp. 23-24.
- Comisión Nacional Cubana de la Unesco, *Cuba y la Conferencia de educación y desarrollo económico y social*. La Habana, Editorial Nacional de Cuba, 1962.
- Consejo Superior de Universidades, *La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba*. La Habana, 1962. 115 pp.
- Gómez Alonzo, Paula, *La cultura femenina*. México, 1933. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 51 pp.
- Lyceum y Lawn Tennis Club, *Concierto-Exposición infantil*. La Habana, 1948.
- Lyceum, *Estatutos*. Marianao, Imprenta de El Sol, 1931.

Mederos, Elena, “Clases”, en *Revista Lyceum*. La Habana, Lyceum y Lawn Tennis Club, junio, 1936, vol. I, núm. 2.

University of Minnesota y Gopher Board of Editors, *The Gopher*. University of Minnesota Libraries, University Archives, 1920, vol. 33, pp. 81 y 463. <<http://purl.umn.edu/134825>>. [Consulta: 11 de septiembre, 2022].

VV. AA. *Filosofía y Letras. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, enero-diciembre, 1956, t. xxx, núms. 60-61-62.

Valdés Rodríguez, Manuel, “Significación de la Escuela de Pedagogía en la Universidad”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, marzo, 1906, vol. II, núm. 2, pp. 187-193.

Varona, “Problemas actuales de la enseñanza superior”, en *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*. La Habana, Universidad de La Habana, noviembre, 1905, vol. I, núm. 3, pp. 271-305.

3. BIBLIOHEMEROGRAFÍA

[s. a.], “Aguayo, Alfredo M.”, en *Diccionario de la literatura cubana* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <<https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/diccionario-de-la-literatura-cubana--0/html/254a.htm>>. [Consulta: 17 de noviembre, 2022].

[s. a.], “Josefina Muriel”, en *Enciclopedia de la literatura en México* [en línea]. México, Fundación para las Letras Mexicanas, 2016 / 2018. <<http://www.elem.mx/autor/datos/118657>>. [Consulta: 24 de noviembre, 2022].

[s. a.], *Congreso Nacional de Educación y Cultura*, 1, La Habana, 1971. La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1972.

Aguilera-Hernández, Julieta; Rodríguez-Pérez, Zilia Yanet y Zoila Fernández-Luna, “La Escuela Normal para Maestros de Oriente: su trascendencia para la educación y las tradiciones de lucha de la juventud santiaguera (1916-1958)”, en *Revista Santiago* [en línea]. Santiago de Cuba, noviembre, 2016, número especial, pp. 110-124.

- <<https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1813>>. [Consulta: 27 de septiembre, 2022].
- Aguirre Lora, María Esther, “Juan Amós Comenio en una nueva clave educativa”, en *Calidoscopios comenianos*, vol. I. México, CESU / UNAM / Plaza y Valdés, 1997.
- Aldana Santana, Selene, coord., “La presencia femenina en la sociología marxista”, en *Cuaderno de Trabajo. La participación femenina en la sociología clásica*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales / UNAM, 2021, pp. 86-136.
- Alcubierre Moya, Beatriz y Rodrigo Bazán Bonfil, “*Lecturas clásicas para niños: contexto histórico y canon literario*”, en *Sociocriticism*. Granada, Universidad de Granada, 2008, vol. 23, núms. 1-2, pp. 159-200.
- Alvarado, Mariana, “Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes”, en *Revista sul-Americana de Filosofia e Educação*. RESAFE, mayo-octubre, 2010, núm. 14, pp. 53-65.
- Arata, Nicolás y Myriam Sotuhwell, comps., *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*. Buenos Aires, UNIPE, 2014.
- Ardao, Arturo, “Panamericanismo y latinoamericanismo”, en Batthyány, Karina y Gerardo Caetano, coords., *Antología del pensamiento crítico uruguayo contemporáneo*. Buenos Aires, CLACSO, 2018.
- Armas, Ramón de; Torres-Cuevas, Eduardo y Ana Cairo Ballester, *Historia de la Universidad de La Habana*, vol. 2 1930-1978. La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 1984.
- Arpini, Adriana, “Historia de las ideas de nuestra América. Genealogía de una disciplina: de José Gaos a Arturo Roig”, en *Tramas e itinerarios Entre filosofía práctica e historia de las ideas de nuestra América*. Buenos Aires, Teseo / IFAA / CONICET, 2020.
- Ashbaugh, Anne Freire; Rojas, Lourdes y Raquel Romeu, eds., *Mujeres ensayistas del Caribe hispano: hilvanando el silencio*. Madrid, Verbum, 2007.
- Azel Jiménez, Josefa y Yensy Estive Yera, “José Manuel Fuertes Jiménez: maestro, patriota y revolucionario”, en *Mendive. Revista de Educación* [en línea]. Pinar del Río, Cuba, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación / Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, abril-junio, 2022, vol. 20, núm. 2, pp. 702-714.

<<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2886>>. [Consulta: 30 de octubre, 2022].

Birulés, Fina, “Indicios y fragmentos: historia de la filosofía de las mujeres”, en Rodríguez Magda, Rosa María, ed., *Mujeres en la historia del pensamiento*. Barcelona, Anthropos, 2015, pp. 17-31.

Buenavilla, Rolando, *et al.*, *Historia de la pedagogía en Cuba*. La Habana [impreso en Madrid], Editorial Pueblo y Educación, 1995.

Calvino, Italo, *Perché leggere i classici*. Mondadori, Milano, 1995.

Capote-Cruz, Zaida, “Camila Henríquez Ureña, feminista”, en *La nación íntima*. Cuba, Unión, 2008, pp. 125-132.

_____, “Activismo académico en Cuba: tradición, práctica y testimonio”, en *Revista CS* [en línea]. Cali, Universidad ICESI, septiembre, 2019, núm. 29, pp. 195-207.

Cerutti Guldberg, Horacio, *Hacia una metodología de la historia de las ideas (filosóficas) en América Latina*. 2a ed. Introd. de Rafael Moreno Montes de Oca. México, UNAM / Miguel Ángel Porrúa, 1997.

Cervantes Becerril, Freja Inina, “Aproximaciones a la ensayística de Camila Henríquez Ureña”, en Morales Faedo, Mayuli, ed., *Ensayar un nuevo mundo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México, UAM-I / Editorial Biblioteca Nueva, 2016, pp. 113-132.

_____, “Fondo de Cultura Económica: una estrategia de integración cultural”, en Weinberg, Liliana, coord., *Historia comparada de las Américas: perspectivas de la integración cultural*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia / UNAM / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2016, pp. 559-572.

_____, “Por una hora de la conciencia americana: la independencia intelectual como principio americanista en la colección Tierra Firme del Fondo de Cultura Económica”, en Antúnez Olivera, Rocío; Domenella Amadio, Ana Rosa y Mayuli Morales Faedo, coords., *Espacios de la rememoración: independencia y revolución mexicanas en la literatura*. México, Ediciones del Lirio / UAM, 2016.

_____, “Los empeños de un impreso. Camila Henríquez Ureña y la revista Lyceum”, en *Revista de Historia de América* [en línea]. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 16 de enero, 2020, núm. 158, pp. 267-287.

- _____, “Camila Henríquez Ureña. Directora editorial de la Biblioteca Americana”, en Weinberg, Liliana, coord., *Redes intelectuales y redes textuales: formas y prácticas de la sociabilidad letrada*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia / UNAM / Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2021.
- Chávez Rodríguez, Justo, *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. 2a ed. La Habana, Pueblo y Educación, 2001, 123 pp.
- Cocco-DeFilippis, Daisy, *Para que no se olviden: The Lives of Women in Dominican History, A Selection*. Nueva York, Ediciones Alcance, 2000. 163 pp. (Colección Tertuliano, 6).
- _____, “Camila Henríquez Ureña”, en Ruiz, Vicki y Virginia Sánchez Korrol, *Latinas in the United States. A historical encyclopedia*. Bloomington, Indiana University Press, 2006, pp. 315-316.
- _____, *Hija de Camila / Camila’s line*. Santo Domingo, Editora Nacional, 2007. 291 pp.
- Colectivo Registro Callejero, “Performance colectivo Las Tesis ‘Un violador en tu camino’” [video de Youtube]. 26 de noviembre de 2019. <<https://youtu.be/aB7r6hdo3W4>>. [Consulta: 21 de julio, 2022].
- Collazo, Ivelisse, *Develando memorias olvidadas: el ensayo feminista caribeño durante el siglo XIX y principios del XX*. Florida, 2010. Tesis. The Florida State University, College of Arts and Sciences. 170 pp.
- Darnton, Robert, “¿Qué es la historia del libro?”, en *El beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*. Trad. de Antonio Saborit, Emma Rivas Mata y Abel Ramos Soriano. Buenos Aires, FCE, 2010.
- Díaz Canals, Teresa, *Una habitación propia para las ciencias sociales en Cuba. La perspectiva de género y sus pruebas*. Buenos Aires, CLACSO, 2013.
- Diker, Gabriela, “Educación”, en Ana María Salmerón Castro, et al., coords., *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* [en línea]. México, FCE / UNAM / FFYL, 2016. <<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>>. [Consulta. 12 de noviembre, 2022].
- Durán, Carmen, *Historia e ideología: mujeres dominicanas, 1880-1950*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Editora Alfa & Omega, 2010. 210 pp.

- _____, *Escritos de ocasión y otros temas*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Editora Búho, 2021. 255 pp.
- Enriquez Perea, Alberto, “Daniel Cosío Villegas y Pedro y Camila Henríquez Ureña en la fundación de la Biblioteca Americana”, en *Trazos. Ideas de los hombres que edificaron México*. México, UNAM, 2010, pp. 301-315.
- Fernandes, Carla y Fátima Rodríguez, “Camila Henríquez Ureña ante los cotos teóricos del ensayismo americano” en Soriano, Michèle, *Théories critiques et littérature latino-américaine actuelle*. Montpellier, CERS, 2004, pp. 273-288.
- _____, “El ensayo, género y praxis. El ensayo en las escritoras latinoamericanas (americanismo, tradición cultural y lectura)”, en *La problemática de la identidad en la producción discursiva de América Latina*. Perpignan, CRILAUP / Presses Universitaires de Perpignan, 2005, pp. 297-311.
- _____, “Educar a la lectura. Educar en la lectura: Unas calas en la obra docente de Camila Henríquez Ureña”, en *Antíteses*. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, julio-diciembre, 2010, vol. 3, núm. 6, pp. 777-794.
- Flores Pérez, Gabriela Catalina, *Las estrategias escriturales y el discurso sobre la situación de la mujer en la escritura ensayística de Gertrudis Gómez de Avellaneda y Camila Henríquez Ureña*. Santiago de Chile, 2017. Informe final. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. 74 pp.
- Flores, Geraldo y Winston Vargas, *Crítica literaria y discurso feminista en la ensayística de Camila Henríquez Ureña*. México, 2016. Tesis, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 130 pp.
- Funes, Patricia, América Latina. *Los nombres del Nuevo Mundo*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012, 16 pp. <<https://www.educ.ar/recursos/70595/america-latina-los-nombres-del-nuevo-mundo>>. [Consulta: 06 de julio, 2022].
- Gaos, José, “La historia de las ideas en general y en México”, en *En torno a la filosofía mexicana. Obras completas*, t. VIII. Pról. de Leopoldo Zea. México, UNAM, 1996.
- García Casanova, María Guadalupe, “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”, en Carpy Navarro, Clara Isabel, coord., *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*. México, UNAM / Conacyt / Díaz de Santos, 2011.

- García Cerda, Pólux Alfredo, “El estudio de textos pedagógicos clásicos mexicanos y latinoamericanos”, en *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. EDILAR, febrero, 2021, núm. 297, pp. 44-52.
- Gargallo, Francesca, *Ideas feministas latinoamericanas* [versión digital]. 2ª ed. rev. y aum. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006. <<https://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/librosdefg/>>. [Consulta: 20 de junio, 2022].
- Gonzales, Osmar, *Nueva escuela para una nueva educación, 1919-1932*. Lima, Fondo Editorial de la Derrama Magisterial / Titanium Editores, 2013. (Colección Pensamiento Educativo Peruano, 10).
- Grandón Valenzuela, Débora, “Contra las bases económicas y morales de la explotación. Análisis del ensayo ‘Feminismo’ (1939) de Camila Henríquez Ureña”, en *Atenea*. Concepción, Universidad de Concepción, junio, 2022, núm. 525, pp. 31-44.
- Grierson, Cecilia, et al. *Centenario del Primer Congreso Femenino Internacional de la República de Argentina, mayo de 1910*. Edición conmemorativa. Pról. de Graciela Tejero Coni. Buenos Aires, Museo de la mujer, 2010. 584 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (antología histórica)*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2011.
- Guillén, Nicolás, “Coplas de Juan Descalzo: III”, en *Obra poética 1920-1972*, t. I. Comp., pról. y notas de Ángel Augier. La Habana, Editorial Arte y Literatura / Instituto Cubano del Libro, 1974.
- Henríquez Ureña, Camila, *Las ideas pedagógicas de Hostos*. Santo Domingo, Revista de Educación / Talleres de La Nación, 1932.
- _____, *Estudios y conferencias*. Pról. de Mirta Aguirre. La Habana, Letras Cubanas, 1982.
- _____, *Feminismo y otros temas sobre la mujer y la sociedad*. Comp. de Andrés Mateo. Santo Domingo, Editora Taller, 1985.
- _____, *Obras y apuntes* [versión digital], tt. I-V. La Habana, Editorial Universitaria / Ministerio de Educación Superior, 2014.

- _____, *La mujer y la cultura*. Ed. de Miguel Mena. Santo Domingo / Berlín / Ediciones Cielonaranja, 2019.
- _____, *La carta como forma de expresión literaria femenina*. México, UNAM, 2021. (Pequeños Grandes Ensayos, 93).
- Henríquez Ureña, Familia, *Epistolario*, tt. I y II. 2a ed. Santo Domingo, Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1996.
- Henríquez Ureña, Pedro y Reyes, Alfonso, *Correspondencia 1907-1911*. Ed., introd. y notas de José Luis Martínez. México, FCE, 1986.
- Hernández Galano, Yamilet, “Descubriendo una nueva vida. Las primeras mujeres en la Universidad de La Habana (1883-1900)”, en *Revista de la Universidad de La Habana*. La Habana, Universidad de La Habana, julio-diciembre, 2012, núm. 274, pp. 140-153.
- Hierro, Graciela, *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. 3a ed. México, Torres Asociados, 2007.
- Hostos, Eugenio María de, *Ciencia de la pedagogía. Nociones e historia*. República Dominicana, Universidad de Puerto Rico, 1991. (Obras completas de Eugenio María de Hostos; vol. VI, t. 1).
- _____, *La educación científica de la mujer*. Pres. y comp. de Ramonina Brea del Castillo. Santo Domingo, Archivo General de la Nación, vol. XLIII, 2007. 140 pp.
- Inoa, Orlando, “La sociedad dominicana en la segunda mitad del siglo XIX”, en Moya Pons, Frank, *Historia de las Antillas*, vol. II. República Dominicana. Consuelo Naranjo Orovio, dir. Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Academia Dominicana de la Historia / Ediciones Doce Calles, 2010.
- Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*. 19ª ed. México. Porrúa, 1982.
- LeRoy y Gálvez, Luis F., *La Real y Literaria Universidad de la Habana: síntesis histórica*. La Habana, Revista de la Biblioteca Nacional, año 56, núm. 4; año 57, núm. 1, 1965-1966.
- López Civeira, Francisca, *Cuba entre 1899 y 1959: seis décadas de historia*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2007. 218 pp.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y de la pedagogía*. 9ª ed. Buenos Aires, Losada, 1971.

- Magallón Anaya, Mario y Horacio Cerutti Guldberg, *Historia de las ideas latinoamericanas: ¿disciplina fenecida?* México, Casa Juan Pablos, Universidad de la Ciudad de México, 2003.
- Mancebo Céspedes, Daineris, “El Magisterio público de la ciudad de Santiago de Cuba: formación y superación entre 1899 a 1915”, en *Revista Historia de la Educación Colombiana*. San Juan de Pasto, Colombia, Universidad de Nariño, julio-diciembre, 2020, vol. 25, núm. 25, pp. 95-116. <<https://doi.org/10.22267/rhec.202525.80>>. [Consulta: 28 de septiembre, 2022].
- Marsiske, Renate, “‘La juventud desinteresada y pura’: el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918”, en *Perfiles educativos* [en línea]. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2018, vol. 40, núm. 161, pp. 196-215. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300196&lng=es&nrm=iso>. [Consulta: 10 de octubre, 2022].
- Martí, José, “Nuestra América”, *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, núm. 7. México, UNAM / Coordinación de Humanidades / UDUAL, 1978.
- Matute Aguirre, Álvaro, *El Ateneo de México*. México, FCE, 1999. 95 pp.
- Mauri Serra, Omar Felipe, “La isla de los niños”, en *Ebre 38: Revista Internacional de la Guerra Civil, 1936-1939* [en línea]. Barcelona, Universitat de Barcelona, marzo, 2017, núm. 1, pp. 67-73. <<https://doi.org/10.1344/e38.v0i1.17795>>. [Consulta: 15 de noviembre, 2022].
- Meza Márquez, Consuelo y Alda Toledo Arévalo, comps., *Ensayistas Latinoamericanas. Antología Crítica*, t. II. Época Contemporánea (México, Caribe y América Central). Valparaíso, Universidad de Playa Ancha / Puntángeles, 2018.
- Meza Márquez, Consuelo, “Mujeres ensayistas del Caribe Hispánico: Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. Un estado de la cuestión”, en *ÍSTMICA. Revista de Estudios Centroamericanos y Caribeños* [en línea]. Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, 05 de enero, 2021, vol. 1, núm. 27, pp. 57-81.
- Mondragón Velázquez, José Rafael, *Francisco Bilbao y la caracterización de la prosa de ideas en nuestra América en el siglo XIX*. México, 2012. Tesis. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras / Instituto de Investigaciones Filosóficas. 366 pp.

- _____, “La memoria como biblioteca. Pedro Henríquez Ureña y la Biblioteca Americana”, en Ugalde Quintana, Sergio y Ottmar Ette, eds., *Políticas y estrategias de la crítica: ideología, historia y actores de los estudios literarios*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2016, pp. 191-204.
- Morales Faedo, Mayuli, “Hablar de nosotras es pensar el mundo, pensar para transformarlo: ensayistas hispanoamericanas de la primera mitad del siglo XX”, en *Ensayar un nuevo mundo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México, UAM-I / Editorial Biblioteca Nueva, 2016, pp. 133-156.
- Moreno y de los Arcos, Enrique, “Presentación”, en Díaz Zermeno, Héctor, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. México, UNAM / ENEP Acatlán, 1994.
- Moya Pons, Frank, coord., *Historia de las Antillas*, vol. II. República Dominicana. Consuelo Naranjo Orovio, dir., Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Academia Dominicana de la Historia / Ediciones Doce Calles, 2010.
- Nuiry, Nuria, “La culpa no es de los demás”, en *Revista Universidad de La Habana*. La Habana, Universidad de La Habana, septiembre-diciembre, 1985, núm. 226, pp. 171-186.
- Ocampo, Victoria, “La mujer y su expresión”, en *Debate feminista* [en línea]. México, abril, 2000, año 11, vol. 21, p. 63. <https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/258/195>. [Fecha de consulta: 18 de julio, 2022].
- Paladines Escudero, Carlos, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito, Ediciones UPS / Quito Metropolitano / Instituto de Capacitación Municipal, 1996.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz, *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, UNAM / IISUE, 2011.
- Portugal, Ana María, “El periodismo femenino. La escritura como desafío”, en Ortega, Eliana, ed., *Más allá de la ciudad letrada. Escritoras de Nuestra América*. Santiago, Isis Internacional, 2001, pp. 34-47.
- Ramírez Chichardo, Manuel, “Por el bienestar de los demás. Feminismo, educación y asistencialismo en México y Cuba, 1934-1946”, en *Revista Estudios de Historia*

- Moderna y Contemporánea de México* [en línea]. México, UNAM / Instituto de Investigaciones Históricas, julio-diciembre, 2021, núm. 62, pp. 183-213. <<https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2021.62.76783>>. [Consulta: 18 de noviembre, 2022].
- Ramírez Fierro, María del Rayo, “Entrevista a María del Carmen Rovira Gaspar”, en *Pensares y Quehaceres. Revista de Políticas de la Filosofía*. México, Asociación Iberoamericana de Filosofía / Sociedad de Estudios Culturales de Nuestra América / Ediciones Eón, septiembre, 2006, núm. 3, pp. 201-209.
- Ramos Grullón, Elizabeth Elena, *Camila Henríquez Ureña: enfoque histórico, social y pedagógico de su vida y su obra*. Santo Domingo, 2019. Tesis, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 119 pp.
- Rexach, Rosario, “El Lyceum de la Habana como institución cultural”, en *AIH. Actas IX*. Nueva York, 1986, pp. 679-690.
- Ricardo, Yolanda, *Magisterio y creación: los Henríquez Ureña*. Santo Domingo, Academia de Ciencias de la República Dominicana, 2003. 377 pp.
- Rodríguez Ben, José Antonio, *Historia y educación. Escritos*, t. I. La Habana, Editorial Universitaria, 2018. 215 pp.
- Rodríguez Demorizi, Emilio [comp.], *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas. Para la historia de la espiritualidad dominicana*. Ciudad Trujillo [Santo Domingo], Impresora Dominicana / Academia Dominicana de la Historia, vol. IX, 1960. 427 pp.
- Rodríguez, Simón, “Luces y virtudes sociales”, en *Inventamos o erramos*. Pról. de Dardo Cúneo. Venezuela, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004. (Biblioteca Básica de Autores Venezolanos).
- Roig, Arturo Andrés, *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, FCE, 1981.
- _____, *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Santafé de Bogotá, Universidad Santo Tomás, 1993.
- Rojo, Grínor, *Clásicos latinoamericanos. Para una relectura del canon. El siglo XIX*, vol. I. [e-book]. LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2011.
- Romero, Cira, “Instituto Cubano del Libro (ICL) (1967-) [Semblanza]”. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2018.

<<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0877831>>. [Consulta: 23 de noviembre, 2022].

Romo Romo, Erika, *La experiencia social de las estudiantes en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante 2019 y 2020: vínculos entre educación y movimientos sociales*. México, 2021. Tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 142 pp.

Rovira Gaspar, María del Carmen, *Francisco de Vitoria. España y América, el poder y el hombre*. México, Porrúa / H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, 2004. (Colección Filosofía de nuestra América).

Saldarriaga Velez, Oscar, “‘Historia de la pedagogía como historia de la cultura’: ¿entre la historia de las ideas y la historia social?”, en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* [en línea]. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 01 de enero, 2017, vol. 44, núm. 1, pp. 101-123.

Salinas Carvacho, Valentina, “El problema de la escritura femenina al interior de los campos culturales en el siglo XX: Camila Henríquez Ureña y la autoría negada”, en *A Contracorriente: una revista de historia social y literatura de América Latina*. Carolina del Norte, North Carolina State University, invierno, 2017, vol. 14, núm. 2, pp. 189-207.

Salomone, Alicia, “Una mirada, desde la perspectiva de género, a la historia del pensamiento en América Latina”, en *Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPHLAC* [en línea]. São Paulo, 1998.

Saviani, Dermeval, *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo, Autores Associados, 2007.

Sierra-Rivera, Judith, “Desde lo ordinario: cotidianidad, crisis e intelectualidad en la ensayística de Camila Henríquez Ureña y Nilita Vientós Gastón”, en Dagmary Olivar Graterol y Jesús del Valle Vélez, eds., *El mito de la mujer caribeña*. Madrid, La Discreta, 2011, pp. 105-123.

Soto Arango, Diana, ed., *Resúmenes Analíticos en Historia de la Educación Latinoamericana*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1992. 229 pp.

Soto Saez, Elsa Margarita y Juana Ivis Imamura Díaz, “La gestión del conocimiento en fuentes documentales: las tesis de grado 1901-1958”, en *Revista Pedagogía*

- Profesional*. La Habana, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” / Facultad de Educación en Ciencias Técnicas, volumen 17, octubre-diciembre, 2019 vol. 17, núm. 4, p. 7. <<https://web.archive.org/web/20220703200601/http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/893/1216>>. [Consulta: 03 de octubre, 2022].
- Stecher Guzmán, Lucía, “Camila Henríquez Ureña’s Feminist Essays. and Literary Criticism: The Trajectory of a Transnational Intellectual”, en *Tulsa Studies in Women’s Literature*, primavera de 2019, vol. 38, núm. 1, pp. 59-78.
- Streck, Danilo, *et al.*, *Fontes da pedagogia latinoamericana: heranças (des)coloniais*. Curitiba, Appris, 2019.
- Téllez, Magaldy, *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1997. 558 pp.
- UNIFE: Universidad Pedagógica Nacional, “Presentación de colección ‘Ideas en la educación latinoamericana’” [video de Youtube]. 12 de mayo de 2015. <https://youtu.be/pN_UPKix6WU>. [Consulta: 07 de julio, 2022].
- Varona, Enrique José, “Las reformas en la enseñanza superior” (1900), en *Crítica y reforma universitarias*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1959, pp. 9-22.
- Vega, Bernardo, ed., *Treinta intelectuales dominicanos escriben a Pedro Henríquez Ureña, 1897-1933*. Santo Domingo, Archivo General de la Nación / Academia Dominicana de la Historia, 2015. 726 pp.
- VV. AA., “Los nombres de América”, en *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús / Centro de Estudios de Integración Latinoamericana “Manuel Ugarte”, 2017. <<http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar/assets/pdf/abordajes/nombres-america-latina.pdf>>. [Consulta: 06 de julio, 2022].
- VV. AA., *Historia de la literatura cubana*, t. II. La literatura cubana entre 1899 y 1958. La República. Instituto de Literatura y Lingüística “José Antonio Portuondo Valdor” / Letras Cubanas, 2003. 832 pp.
- Weinberg, Gregorio, *Modelos educativos en América Latina*. Pref. de Nicolás Arata, Inés Dussel y Pablo Pineau. Buenos Aires, CLACSO / UNIFE, 2020. 340 pp.

- Weinberg, Liliana, *Biblioteca Americana. Una poética de la cultura y una política de la lectura*. México, FCE, 2014.
- _____, “Pedro Henríquez Ureña. La edición como una operación social”, en Ugalde Quintana, Sergio y Ottmar Ette, eds., *Políticas y estrategias de la crítica: ideología, historia y actores de los estudios literarios*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2016, pp. 175-190.
- _____, “Susana Zanetti, lectora de lecturas”, en Morales Faedo, Mayuli, ed., *Ensayar un mundo nuevo. Escritoras hispanoamericanas a debate*. México, UAM-I / Editorial Biblioteca Nueva, 2016, pp. 307-318.
- Woolf, Virginia, “How Should One Read a Book?”, en *The Common Reader. Second Series* [en línea]. Project Gutenberg Australia, 2003. <<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0301251h.html#e26>>. [Consulta: 13 de noviembre, 2022].
- _____, “The Common Reader”, en *The Common Reader. First Series* [en línea]. Project Gutenberg Australia, 2003. <<http://gutenberg.net.au/ebooks03/0300031h.html#C00>>. [Consulta: 12 de noviembre, 2022].
- Yáñez, Mirta, *Camila y Camila*. La Habana, Ediciones La Memoria / Centro Cultural “Pablo de la Torriente Brau”, 2003.
- Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, FCE, 1968.

ANEXOS

ANEXO 1

Cronología biográfica de Camila Henríquez Ureña

En seguida ofrezco una cronología biográfica de Camila Henríquez Ureña. Tiene la finalidad de reunir datos puntuales sobre su vida y confrontarlos visualmente con el contexto social, político, cultural y educativo. He seleccionado los datos que son relevantes a esta investigación y no pretendo hacer un recuento exhaustivo. A continuación, mencionaré de manera general las principales fuentes que triangulé para completar este cuadro, pero los detalles editoriales se pueden revisar en la sección de Fuentes consultadas:

Archivo Histórico del Colegio de México.

Archivo Histórico del Fondo de Cultura Económica.

Colección digital de la Biblioteca de la Universidad de Miami.

Colección digital de la Biblioteca de la Universidad de Minnesota.

Middlebury Special Collections.

Vassar Newspaper & Magazine Archive.

Arocena, Berta, *Los veinte años del Lyceum: un reportaje en dos tiempos*.

Buenavilla, Rolando, *Historia de la pedagogía en Cuba*.

Chávez, Teresa, *Revista de las Universitarias Mexicanas*.

Henríquez Ureña, Camila, *Obras y apuntes* [versión digital], tt. I-V y VII.

Henríquez Ureña, Familia, *Epistolario*, tt. I y II.

Henríquez Ureña, Pedro y Alfonso Reyes, *Correspondencia 1907-1911*.

Moya Pons, Frank, *Historia de las Antillas*, vol. II. República Dominicana.

Ricardo, Yolanda, *Magisterio y creación. Los Henríquez Ureña*.

Yáñez, Mirta, *Camila y Camila*.

Consejo Superior de Universidades, *La Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba*.

Vega, Bernardo, *Treinta intelectuales escriben a Pedro Henríquez Ureña*.

Revista de la Facultad de Letras y Ciencias.

Rodríguez Demorizi, Emilio [comp.], *Salomé Ureña y el Instituto de Señoritas. Para la historia de la espiritualidad dominicana*.

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
1880	09 de febrero: matrimonio de Salomé Ureña Díaz y Francisco Henríquez y Carvajal		18 de febrero: inicia labores la Escuela Normal para varones en Santo Domingo, fundada por Eugenio María de Hostos y presidida por él hasta su partida de la isla en 1888.
1881			03 de noviembre: fundación del Instituto de Señoritas. Salomé Ureña lo preside hasta diciembre de 1893.
1887	Agosto: Francisco Henríquez inicia sus estudios doctorales en París. Permanece ahí hasta 1891.		17 de abril: se gradúa la primera generación de maestras del Instituto de Señoritas. Un año más tarde, en diciembre de 1888, se gradúa la segunda promoción.
1893			Diciembre: tercera y última investidura de maestras normales en el Instituto de Señoritas.
1894	09 de abril: Camila Henríquez Ureña nace en Santo Domingo. Sus padrinos son Salvador Henríquez y Ramona Ureña.		
1895		Inicia la segunda guerra de independencia cubana, la cual culmina en 1898.	
1896	Junio: Salomé Ureña se muda temporalmente con sus hijos a Puerto Plata, ciudad costera de República Dominicana, debido al agravamiento de su salud. En tanto, Francisco Henríquez se halla exiliado en Cabo Haitiano debido a la dictadura de Ulises		07 de enero: por iniciativa de dos antiguas discípulas, Eva María y Luisa Ozema Pellerano, reabre el antiguo Instituto de Señoritas, ahora con el nombre “Instituto Salomé Ureña”.

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	Heureaux.		
1897	06 de marzo: Salomé Ureña fallece en Santo Domingo.		
1898	19 de abril: Francisco Henríquez contrae matrimonio con Natividad Lauransón Amiama.		
1899		01 de enero: inicia la primera ocupación estadounidense en Cuba; se prolonga hasta 1902. 26 de julio: asesinato de Ulises Heureaux en República Dominicana.	Noviembre: el educador estadounidense Alexis E. Frye asume la Superintendencia de Escuelas en Cuba.
1900			06 de enero: Hostos regresa a República Dominicana después de una estancia en Chile. Asume el cargo de inspector general de enseñanza pública. 05 de julio: promulgación de la Orden Militar núm. 266 con la que se reforma la enseñanza universitaria (Plan Varona). Queda constituida la Escuela de Pedagogía de la Universidad de La Habana.
1901	Febrero: Francisco Henríquez es enviado a Nueva York con un cargo diplomático. Lo acompañan sus hijos Pedro y Max Henríquez Ureña.		Septiembre: un contingente de maestros sale de Cuba para asistir a los cursos de preparación de verano en universidades estadounidenses.
1904	La familia Henríquez Lauranson se establece en Santiago de Cuba.		
1905		Estados Unidos impone	

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
		un protectorado financiero en República Dominicana.	
1906	Octubre: Camila ingresa en la Escuela Modelo de Santiago para completar sus estudios de enseñanza elemental.	29 de septiembre: Inicia la segunda ocupación militar estadounidense en Cuba; se prolonga hasta 1909.	
1907	Mayo de 1907: acompaña a su padre en un viaje a Europa para la Segunda Conferencia Sobre la Paz y la Guerra, celebrada en París. Vuelven a Santiago en diciembre.	Se forma la Sociedad de Conferencias en México, que más tarde se convierte en el Ateneo de la Juventud. Sus miembros principales son: Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso, Alfonso Reyes y José Vasconcelos.	
1910		20 de noviembre: inicia la Revolución Mexicana.	Mayo: celebración del Primer Congreso Femenino Internacional de la República de Argentina. En la sección de Educación se presentan maestras representantes de Perú, Chile, Italia y el país anfitrión.
1911	Mayo-julio: Pedro viaja a La Habana para enriquecer la formación intelectual de Camila. Ambos pasan unas semanas en Santo Domingo con su familia materna. 08 de octubre: se establecen definitivamente en La Habana: Camila, su tía Olimpia Lauranson y sus hermanos Cotubanamá, Eduardo y Rodolfo. Sus estudios quedan bajo la dirección de Max.		

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
1912		Creación del Partido Nacional Feminista en Cuba.	
1913	27 de septiembre: Camila se gradúa de bachiller en Ciencias y Letras en el Instituto de Segunda Enseñanza de La Habana. Dos días más tarde se matricula en la universidad habanera en los doctorados de Filosofía y Letras, y Pedagogía.		
1915	15 de agosto: es premiada en su examen de Filosofía Moral. Estudia a Francisco de Miranda y escribe una conferencia sobre su relevancia en la historia hispanoamericana.	Primera Guerra Mundial (1914-1918).	16 de marzo: se promulga la Ley sobre la Creación de las Escuelas Normales. Cuatro años después se gradúan los primeros maestros profesionales de La Habana.
1916		16 de mayo: comienza la ocupación militar estadounidense en República Dominicana, misma que se prolonga hasta 1924. Francisco Henríquez es nombrado presidente interino de la isla.	Octubre: inauguración de la Escuela Normal de Oriente en Santiago de Cuba. Max es uno de sus fundadores.
1917	07 de febrero: defiende su tesis para obtener el doctorado en Filosofía y Letras.		
1918	Se traslada a la Universidad de Minnesota, donde estudia cursos de literatura comparada, forma parte del Spanish Club y se incorpora al claustro docente. Hacia 1920, se gradúa.	Fundación del Club Femenino de Cuba, el cual impulsa la promulgación de leyes en favor de la mujer y los primeros congresos nacionales femeninos.	Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina.
1919		11 de julio: fundación de la International	

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
		Federation of University Women (IFUW).	
1922	03 de marzo: emprende el viaje a Italia en compañía de Guarina Lora y Leonardo Henríquez Lora. Visita algunas de las ciudades más representativas: Florencia, Venecia, Génova, Roma, El Vaticano.		20 de diciembre: queda conformada la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU). Ésta asume el movimiento reformista en la universidad habanera y es presidida por Julio Antonio Mella.
1923		01-07 de abril: Primer Congreso Nacional de Mujeres en Cuba.	Octubre: Primer Congreso Nacional de Estudiantes organizado por la FEU. A partir de las resoluciones, se crea la Universidad Popular José Martí, la cual opera hasta 1927.
1924	Camila vive en Santiago de Cuba y trabaja durante tres años en la Academia Herbart y el Instituto Caignet.	Agosto: las tropas estadounidenses desalojan por completo República Dominicana. Inicia el mandato de Horacio Vázquez; en este periodo, Rafael Trujillo llega a la comandancia del ejército.	Publicación del primer tomo de las <i>Lecturas Clásicas para Niños</i> , colección bibliográfica impulsada por José Vasconcelos al frente de la SEP.
1925		12-18 de abril: Segundo Congreso Nacional de Mujeres en Cuba.	Enero: queda instituida la Asociación de Universitarias Mexicanas, adscrita a la Universidad Nacional. 10 de junio: publicación del segundo tomo de las <i>Lecturas clásicas para niños</i> .
1926	23 de diciembre: obtiene la nacionalidad cubana.	Fundación de la Institución Hispanocubana de Cultura (IHCC).	Septiembre: se publica en Perú el primer número de la revista <i>Amauta</i> , dirigida por José Carlos Mariátegui.

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
1927	31 de enero: sostiene su examen de grado de Pedagogía. 01 de noviembre: obtiene la cátedra de Lenguas y Literaturas Hispánicas en la Escuela Normal de Oriente.	Segundo gobierno de Gerardo Machado (1927-1933). Se funda el Partido Comunista Cubano.	Se articula el movimiento del Directorio Estudiantil Universitario (DEU) contra la prórroga de poderes de Machado.
1928	Imparte dos conferencias en la IHCC.	01 de diciembre: se firman los <i>Estatutos</i> que oficializan la creación del Lyceum.	
1929	Camila es parte del Club dominicano “Nosotras”. El 05 de diciembre la nombran Miembro de Honor.	22 de febrero: inauguración del Lyceum.	
1930		23 de febrero: golpe militar del General Trujillo en República Dominicana. 03 de septiembre: ciclón de San Zenón causa grandes estragos en Santo Domingo. 06 de septiembre: en Argentina, el general José Félix Uriburu da un golpe militar contra el gobierno de Hipólito Irigoyen.	
1931	19 de enero: la Superintendencia de Escuelas de Oriente en Santiago de Cuba la convoca para ser delegada técnica.		
1932	Octubre: acompaña a su padre en un viaje diplomático a Europa. Se establecen en París, donde toma cursos en la Universidad de la Sorbona	Comienza la emisión de programas radiofónicos de la Universidad del Aire.	
1933		12 de agosto: cae la	La Universidad de La

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
		dictadura machadista gracias a la huelga general sostenida por la población	Habana consigue su autonomía gracias a la presión ejercida por el movimiento del DEU. Paula Gómez Alonzo se graduó de la maestría en Filosofía en la FFYL de la UNAM con la tesis <i>La cultura femenina</i> .
1934	11 de abril: se reincorpora a su cátedra en la Normal de Oriente, cosa que termina hasta el 1° de septiembre de 1945. Junio: escribe un texto monográfico sobre la obra de Fabio Fiallo, poeta dominicano. 27 de diciembre: imparte una conferencia sobre Delmira Agustini en el Lyceum, la cual se publica dos años después en el vol. 1, núm. 4 de la revista homónima.	Daniel Cosío Villegas funda el Fondo de Cultura Económica. Samuel Ramos publica <i>El perfil del hombre y la cultura en México</i> . Mayo: se crea la sección de Asistencia Social en el Lyceum.	
1935	06 de febrero: muere Francisco Henríquez y Carvajal en Santiago de Cuba.	15 de marzo: huelga en repudio del golpe de estado comandado por el general Fulgencio Batista sobre el primer gobierno popular de Ramón Grau San Martín.	15 y 22 de marzo: se expiden las leyes 16 y 37 con las que se clausuran las Escuelas Normales y de Maestros de La Habana y de Oriente, respectivamente.
1936	Febrero: pronuncia el discurso por la inauguración de la biblioteca en la cárcel de mujeres en Guanabacoa, también conocido como “Los libros son esos amigos”. 02 de mayo: dicta la conferencia “Disciplina	Guerra civil española (1936-1939) Marzo: primer número de la Revista Lyceum. 19 de mayo: conmemoración del Día del Libro. El Lyceum organiza el Concurso de Autores cubanos. El jurado lo conforman	Febrero-mayo: se imparte en el Lyceum el curso sobre Educación en el que participan los maestros más renombrados del ámbito pedagógico habanero: Alfredo Aguayo, Ofelia Morales, Luciano Martínez, Piedad Maza, Raimundo Lazo, Carolina Poncet, Dulce

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p>moral y educación cívica en las escuelas secundarias” en el Lyceum.</p> <p>12 de mayo: en correspondencia con Pedro valora la posibilidad de ir a Argentina. Lo actualiza sobre la precarizada situación docente en la isla.</p> <p>01 de junio: imparte el curso “Estudios Literarios: Historia de la Literatura Latina” en el Lyceum.</p> <p>09 de julio: fallece Ramona Ureña Díaz, única hermana de Salomé y madrina de Camila.</p> <p>04 de agosto: pronuncia la conferencia “Precursores de la Escuela Nueva” en el Lyceum.</p> <p>11 de agosto: pronuncia la conferencia “El aprendizaje de la literatura” en la Casa de la Beneficiencia de La Habana.</p> <p>Septiembre: dicta el curso de “Estudios Literarios: la Historia a través de la novela” en el Lyceum.</p>	<p>Camila, Juan Marinello, Aurelio Boza, Manuel Bisbé y Francisco Ichazo. La obra ganadora es el <i>Romancero de la maestrilla</i>, de René Potts, el cual es editado por la imprenta del propio Lyceum.</p> <p>Agosto: conformación de la Unión Argentina de Mujeres (UAM). Agosto: Victoria Ocampo pronuncia la conferencia radiofónica “La mujer y su expresión”.</p>	<p>Ma. Escalona, entre otros.</p> <p>21 de julio: María Teresa Ferrari de Gaudino funda en Buenos Aires la Federación Argentina de Mujeres Universitarias, a imagen de la IFUW inglesa.</p>
1937	<p>Marzo: trabaja junto con Juan Ramón Jiménez y José Ma. Chacón y Calvo en la selección de textos para la antología <i>La</i></p>		<p>Se derogan las leyes que habían clausurado las escuelas normales y se anuncia legalmente la reanudación de</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p><i>poesía en cuba en 1936.</i> 29 de mayo: decreto presidencial núm. 015469 que avala el nombramiento de Camila en la ENMO. Octubre: imparte el curso “Historia de la Literatura y el Arte en España” en el Lyceum.</p>		<p>actividades. Reforma a los Estatutos de la Universidad de La Habana. La Escuela de Pedagogía pasa a ser Facultad de Educación.</p>
1938	<p>05 de febrero: ofrece la conferencia “Dos poetisas cubanas” en el programa radiofónico Universidad del Aire. 23 de octubre: presenta a Gabriela Mistral ante la comunidad liceísta. 07 de noviembre: escribe la conferencia “La mujer ante el problema de la guerra y la paz”.</p>	<p>06-11 de octubre: se celebra en México el Primer Congreso Internacional de Mujeres, convocado por la Unión Femenina Ibero Americana.</p>	<p>Julio: fundación de la Casa España en México.</p>
1939	<p>Enero: comienza a trabajar en el Instituto de Segunda Enseñanza de Matanzas. 02 de febrero: resolución de la Secretaría de Educación de Cuba con la que se permite que las profesoras Camila y Carolina Poncet cobren el salario que les fue suspendido durante la clausura de las Escuelas Normales. 09 de marzo: conferencia “La mujer y la cultura”, leída en el Lyceum con motivo del Tercer Congreso Nacional Femenino. Se publica en la revista homónima, vol. IV, núm. 13. 25 de julio: conferencia</p>	<p>22 de febrero: El Lyceum se fusiona con el Lawn Tennis Club. 18-22 de abril: Tercer Congreso Nacional Femenino. Camila ofrece el discurso inaugural. Segunda Guerra Mundial (1939-1945).</p>	<p>Llegada a Cuba de maestros españoles exiliados; entre ellos destaca Herminio Almendros.</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p>“Feminismo”, pronunciada en la IHCC. Ese mismo año es reproducida en la <i>Revista Bimestre Cubana y Ultra</i>. Octubre: representa a la Universidad de Santo Domingo en la Primera Reunión Interamericana del Caribe, celebrada en La Habana.</p>		
1940	<p>09 de marzo: en correspondencia con Pedro le informa que en las vacaciones previas ha tomado un curso en la Universidad de Columbia para obtener su PhD.</p> <p>12 de mayo: conferencia “Función social de la poesía” para el Instituto de Matanzas.</p> <p>Julio-agosto: enfermedad grave que la obliga a guardar reposo.</p>	<p>10 de octubre: elecciones en Cuba. El general Batista sube a la presidencia. Se promulga una nueva constitución, la primera desde 1902.</p>	<p>La nueva Constitución ratifica la autonomía de la Universidad de La Habana.</p>
1941	<p>25 de febrero: operación por apendicitis.</p> <p>Marzo-abril: correspondencia con Pedro sobre la planeación del viaje a Argentina y posibilidad de trabajo en el Vassar College.</p> <p>Abril: parte de La Habana rumbo a Sudamérica; el viaje dura tres meses.</p> <p>11 de mayo: arriba a Cayao, Perú. Breve encuentro con la familia Encinas.</p> <p>07 de junio: se presenta en la Federación de Mujeres Universitarias, presidida</p>		<p>Herminio Almendros y Ruth Robes fundan y dirigen la revista infantil <i>Ronda</i>. La publicación sólo se edita durante un año.</p> <p>20-22 de noviembre: Primera Conferencia Interamericana de Mujeres Universitarias convocada por la IFUW. La sede es el Lyceum de La Habana.</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p>por la Dra. Gaudino. Allí pronuncia el “Discurso en la Asociación de Mujeres Universitarias”.</p> <p>10 de junio: se presenta en la UAM, presidida por Ma. Rosa Oliver.</p> <p>13 de junio: bienvenida en la Universidad Popular Alejandro Korn organizada por Angélica Mendoza. Tres días más tarde ofrece una conferencia sobre la evolución de la cultura cubana.</p> <p>Julio-agosto: imparte la asignatura de Español Avanzado en la Escuela de Verano de la Universidad de La Habana.</p>		
1942	<p>01 de febrero: comienza a dar clases como profesora visitante el Departamento de Estudios Hispánicos del Vassar College. Durante este tiempo también da cátedras de verano en el Middlebury College.</p> <p>Marzo-abril: dicta en varias universidades estadounidenses la conferencia “La mujer en las letras hispanoamericanas”.</p> <p>30 de abril: se celebra en Fort Worth, Texas, una reunión nacional convocada por la General Federation of Women's Clubs. El tema es la situación de la mujer hispanoamericana. Camila</p>	<p>19 de mayo: apertura de la Biblioteca Pública del Lyceum.</p>	<p>Reforma a los Estatutos de la Universidad de La Habana. La Facultad de Educación vuelve a tener el carácter de Escuela y conserva su nombre.</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p>asiste como delegada del Vassar College.</p> <p>03 de mayo: de esta fecha es el texto “La mujer intelectual y el problema sexual”.</p> <p>18 de mayo: imparte una conferencia en la Panamerican Women's Association.</p> <p>Julio-agosto: se suma al profesorado de la Escuela de Verano de Lengua Española en el Middlebury College.</p>		
1943	<p>Julio-agosto: vuelve a participar en los cursos de verano del Middlebury College.</p>		
1944		<p>10 de octubre: inicio del segundo gobierno de Ramón Grau San Martín por parte del Partido Auténtico. Se inaugura el periodo conocido como Autenticato.</p>	<p>Francisco Larroyo publica la <i>Historia general de la pedagogía</i>.</p>
1945	<p>09 de mayo: intercambio de correspondencia con Daniel Cosío Villegas para elaborar dos tomos para la colección Tierra Firme. El proyecto no se concretó.</p> <p>18 de julio: conferencia “Comentarios sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de las lenguas modernas” en el Middlebury College.</p>		<p>Grupos delictivos en la Universidad de la Habana. Este fenómeno es conocido como “bonchismo”.</p>
1946	<p>09 de enero: El Vassar Miscellany News anuncia que Camila ha sido elegida vicepresidenta de la Association of Modern</p>		<p>15 de agosto: apertura de la Universidad Católica de Villanueva.</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	<p>Language Teachers of the Middle States and Maryland.</p> <p>Cosío Villegas le envía una carta invitándola a colaborar en la formación de la Biblioteca Americana.</p> <p>10 de marzo: expedición de contrato para trabajar en el FCE como Consejera Editorial y Redactor Técnico.</p> <p>11 de mayo: Pedro Henríquez Ureña fallece en Argentina.</p> <p>01 de noviembre: llega a la capital mexicana. A partir de entonces, se integra a su trabajo en el FCE.</p>		
1947	<p>14 de mayo: es promovida a Associate Professor en el Vassar College.</p>		<p>Fundación de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba.</p> <p>Creación de la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO.</p>
1948		<p>Inicia gobierno de Carlos Prío Socarrás, segundo del Autenticato.</p>	
1949	<p>Agosto: imparte curso de literatura hispanoamericana en el Colorado College.</p> <p>15 de octubre: es delegada nacional de Cuba ante la UNESCO.</p>	<p>22 de febrero: comienza la segunda época de la Revista Lyceum, ahora dirigida por Piedad Maza.</p>	
1950	<p>20 de julio: conferencia “La carta como forma de expresión literaria femenina” en el Lyceum. Se publica en la revista homónima, vol. 7, núm.</p>		<p>20 de noviembre: decreto núm. 4101 por el que se instituye el Colegio de Maestros Normales y Equiparados en Cuba.</p> <p>20 de diciembre:</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	25. 16 de septiembre: charla “Los valores literarios de Cuba en la cultura hispánica” en la Universidad del Aire.		aprobación de la Ley de Universidades Privadas en Cuba.
1952	04 de febrero: fallece Federico Henríquez y Carvajal en Santo Domingo. Mayo: viaje al Archivo de Indias en Sevilla, España. Su visita a ciudades como Andalucía, Huelva y Moguer queda registrada en sus <i>Diarios de viaje</i> . Julio: pronuncia en el Lyceum el ciclo de conferencias “Mujeres en la Colonia”. Se publican en el vol. 11, núm. 39 (1954) en la revista de la asociación.	10 de marzo: golpe militar de Fulgencio Batista. Se impone por la fuerza en las elecciones de ese año.	
1953	Marzo: segunda visita a Sevilla, también queda consignado en sus <i>Diarios de viaje</i> .	26 de julio: asalto al cuartel Moncada, encabezado por Fidel Castro contra la dictadura batistiana.	10 de enero: represión militar hacia el grupo de estudiantes cubanos que conmemoraba el aniversario luctuoso de Julio Antonio Mella.
1954	Imparte el curso de <i>Apreciación Literaria</i> en el Lyceum.		
1956	01 de mayo: conferencia “Women of the Colonial Period in Spanish-America” en el Department of Romance Languages del Douglas College, New Jersey.	Diciembre: expedición en el Granma a la Sierra Maestra. A partir de entonces, Castro inicia un proceso de guerrilla y logra la conexión con el sector rural.	
1958	Junio-agosto: se vuelve a integrar a la Escuela de Verano del Middlebury College.		
1959	Junio: se retira del Vassar	01 de enero: triunfo de	

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
	College tras 17 años de servicio. Es invitada por el Centre College de Kentucky a ser profesora visitante durante 1959-1960.	la Revolución Cubana. Abril: inauguración de la editorial Casa de las Américas.	
1960	07 de junio: regresa a Cuba. 02 de julio: participa en una mesa redonda sobre la enseñanza de la literatura. El evento se lleva a cabo en el Salón de Actos de la Biblioteca Nacional José Martí. 14 de septiembre: charla en el Lyceum sobre el libro del escritor colombiano Germán Arciniegas, <i>América mágica. Los hombres y los días</i> . 07 de octubre: resolución núm. 395/660 con la que se designa a Camila para prestar sus servicios como Técnicos VI en la Sección de Currículos del MINED.		Creación del Instituto de Superación Educacional (ISE), abocado al perfeccionamiento del personal docente.
1961	22 de agosto: conferencia “Las ideas pedagógicas de Hostos” como parte del curso de verano para niños, jovencitas y adultos, organizado por el Lyceum. La repetirá el 26 de septiembre de ese mismo año.	Abril: invasión de Playa Girón. Cuba rompe relaciones con Estados Unidos. 30 de mayo: magnicidio de Rafael Trujillo en Santo Domingo.	Se lleva a cabo la Campaña Nacional de Alfabetización en todo el territorio cubano.
1962	Se integra al claustro docente de la Escuela de Letras de la universidad habanera.		10 de enero: entra en vigor la Reforma de la Enseñanza Superior tras publicarse las Bases Fundamentales en la Gaceta Oficial de la República.

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
1963	<p>15 de enero: conferencia “Los poemas homéricos” en el Lyceum. Es delegada en la Conferencia Nacional de Formación y Superación Docente, organizada por el MINED y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza. 18 de abril: conferencia “Debussy y su momento histórico” en el Lyceum.</p>		
1964	<p>Conferencias a inspectores y asesores del MINED. Se publicarán más tarde con el título <i>Invitación a la lectura</i>.</p>		<p>30 de julio: el MINED expide la Resolución núm. 544 con la cual se crean tres Institutos Pedagógicos, uno por cada universidad estatal (La Habana, Oriente y Las Villas). Estos asumen la formación pedagógica en la Isla, después de más de seis décadas de haber estado a cargo de la Escuela de Pedagogía de la universidad habanera.</p>
1966	<p>24 de noviembre: intervención en la mesa redonda en el Instituto de Literatura y Lingüística de la Academia de Ciencias de Cuba. La Habana. Se titula: “Poesía cubana de hoy”.</p>		
1967	<p>08 de octubre: participa en una de las campañas de trabajo social en un pueblo de Santiago de Cuba. Diciembre: imparte un seminario de seis lecciones en el Instituto de Arte e Industria Cinematográfica.</p>		<p>27 de abril: fundación del Instituto Cubano del Libro.</p>

Año	Vida familiar y profesional de la autora	Contexto sociopolítico y cultural	Contexto educativo y pedagógico
1968	<p>23 de enero: Max Henríquez Ureña fallece en Santo Domingo, tras pasar sus últimos años como profesor de la Universidad de Puerto Rico.</p> <p>11 de octubre: está fechado el texto “La literatura cubana en la Revolución”, el cual se publica dos años más tarde en <i>Panorama de la literatura cubana</i>. Camila se afilia al Partido Comunista Cubano.</p>		<p>02 de octubre: movimiento estudiantil en México se ve impactado por el asesinato de estudiantes a manos del ejército mexicano en la Plaza de las Tres Culturas.</p>
1970	<p>Se jubila de la Universidad de la Habana.</p> <p>21 de diciembre: se organiza una ceremonia para nombrarla Profesora Emérita de la Escuela de Letras y Arte.</p>		
1971	<p>Es condecorada como Educadora Destacada en el Primer Congreso de Educación y Cultura organizado por el MINED.</p>		
1973	<p>12 de septiembre: Camila Henríquez Ureña fallece en Santo Domingo.</p> <p>28 de diciembre: Homenaje póstumo en el Aula Magna de la Universidad de la Habana.</p>	<p>11 de septiembre: golpe de estado al gobierno de Salvador Allende. Con este suceso, Augusto Pinochet instaura una dictadura militar en Chile.</p>	

ANEXO 2

La edición de los textos pedagógicos de Camila Henríquez Ureña, 1929-2021

En este cuadro presento una relación de los textos en donde se puede estudiar el ideario pedagógico de Camila Henríquez Ureña. Seleccioné las fuentes bibliográficas relacionadas directamente con los ejes temáticos que siguió este itinerario y que están registradas en los catálogos digitales de bibliotecas en Cuba, República Dominicana, México y la base de datos mundial WorldCat. Por lo tanto, no he incluido las revistas que difundieron sus ensayos, a excepción de aquellas que publicaron las primeras ediciones de *Las ideas pedagógicas de Hostos* en La Habana y Santo Domingo. Con este material pretendo ofrecer un primer panorama —delimitado, nuevamente, por las dimensiones de análisis establecidas en la tesis— de la edición de los libros que recogieron sus textos pedagógicos, es decir, aquellos ensayos, conferencias, notas de clase, diarios y apuntes abocados a la reflexión sobre la educación.

Autor(a) y compilador(a)	Título	Núm. edición	Lugar de edición	Editorial y colección	Fecha de publicación
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos	1 ^a	La Habana	Universidad de La Habana, <i>Revista de la Facultad de Letras y Ciencias</i> , núms. 1-2 de enero-junio y 3-4 de julio-diciembre	1929
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos	1 ^a	Santo Domingo	Revista de Educación / Talleres de La Nación	1932
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura: curso de apreciación literaria	1 ^a	Santo Domingo	Lyceum y Lawn Tennis Club	1954

Autor(a) y compilador(a)	Título	Núm. edición	Lugar de edición	Editorial y colección	Fecha de publicación
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura	1ª	La Habana	Instituto Cubano de Superación Institucional	1964
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos	2ª	Santo Domingo	Biblioteca Pedro Henríquez Ureña SEEBAC, vol. 5	1974
Henríquez Ureña, Camila	Apreciación literaria	2ª	La Habana	Pueblo y Educación	1974
Henríquez Ureña, Camila / Luis Rogelio Noguera, nota a la ed.	Invitación a la lectura	3ª	La Habana	Pueblo y Educación / Instituto Cubano del Libro	1975
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos	2ª	La Habana	Casa de las Américas, Colección Pensamiento de Nuestra América	1976
Hostos, Eugenio María de / Camila Henríquez Ureña, pról.	Obras	1ª	La Habana	Casa de las Américas, Colección Pensamiento de Nuestra América	1976
Henríquez Ureña, Camila / Mirta Aguirre, pról.	Estudios y conferencias	1ª	La Habana	Letras Cubanas	1982
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria	1ª	Santo Domingo	Taller, Biblioteca Taller, núm. 189	1985

Autor(a) y compilador(a)	Título	Núm. edición	Lugar de edición	Editorial y colección	Fecha de publicación
Henríquez Ureña, Camila	Feminismo y otros temas sobre la mujer y la sociedad	1ª	Santo Domingo	Taller	1985
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos y otros escritos	1ª	Santo Domingo	Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos	1994
Henríquez Ureña, Camila	Diarios de viaje	1ª	Santo Domingo	Instituto de Literatura Lingüística y Academia de Ciencias / Comisión Organizadora Permanente de la Feria Nacional del Libro	1994
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria	2ª	Santo Domingo	Taller	1994
Henríquez Ureña, Camila / Andrés L. Mateo, comp.	Feminismo y otros temas sobre la mujer y la sociedad	3ª	Santo Domingo	Taller, Biblioteca Taller, núm. 193	1994
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura. Cómo fomentar el hábito de la lectura. Cómo leer los libros clásicos	1ª	Bogotá	Oveja Negra / Retina	1998
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura. Cómo fomentar el	2ª y 3ª	Bogotá	Oveja Negra / Retina	2002

Autor(a) y compilador(a)	Título	Núm. edición	Lugar de edición	Editorial y colección	Fecha de publicación
	hábito de la lectura. Cómo leer los libros clásicos				
Henríquez Ureña, Camila	Obras y apuntes	1ª	Santo Domingo	BanReservas	2004
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura	1a	La Habana	Félix Varela	2005
Henríquez Ureña, Camila	Las ideas pedagógicas de Hostos	1ª	Santo Domingo / Berlín	Ediciones Cielonaranja	2006
Henríquez Ureña, Camila	Invitación a la lectura	1ª	Quito	Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura	2011
Henríquez Ureña, Camila	Obras y apuntes	1ª	La Habana	Universitaria	2012
Henríquez Ureña, Camila / Federico Henríquez Grateaux, pról.	Invitación a la lectura. Notas sobre apreciación literaria	1ª	Santo Domingo	Editora Nacional / Ministerio de Cultura / Biblioteca Dominicana Básica, colección Ensayo, núm. 18	2019
Henríquez Ureña, Camila / Miguel Mena, ed.	La mujer y la cultura	1ª	Santo Domingo, Berlín	Ediciones Cielonaranja	2019
Henríquez Ureña, Camila / Ángela Hernández Núñez, pról.	Invitación a la lectura (Notas sobre apreciación literaria)	1ª	Santo Domingo	Editora Búho / Instituto Superior de Formación Docente Salomé	2020

Autor(a) y compilador(a)	Título	Núm. edición	Lugar de edición	Editorial y colección	Fecha de publicación
				Ureña	
Henríquez Ureña, Camila	La carta como forma de expresión literaria femenina	1 ^a	México	Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial / UNAM	2021