



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS Y
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**LA LITERATURA INFANTIL Y EL
LATINOAMERICANISMO EN LOS AÑOS 20.
UNA REVISIÓN DE REVISTAS CULTURALES.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

PRESENTA:

MARÍA DEL ROCÍO GARCÍA REY

**ASESORA:
DRA. REGINA CRESPO**



MÉXICO, D. F.

OCTUBRE 2010



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.

Era una sombrilla de mil colores que puesta al sol brillaba esplendorosamente.
En cada uno de sus gajos había pintados muchos cuentos excelentes
que suceden en el país de las nubes. Allá subía diariamente la sombrilla abierta
y cuando bajaba, en la tarde,
los niños asomados a las ventanas, las miraban venir en el aire,
llena de movimientos cadenciosos.

Mariano Silva y Aceves
En *La Falange*, enero de 1923.

Con amor para Cuauhtli y Libertad Zapata García,
por el remanso de sus años de infancia.

Agradecimientos.

La fase inicial de esta tesis fue posible gracias a la beca que obtuve -en el periodo junio diciembre 2007- en la FCPyS- UNAM, para colaborar en el MACROPROYECTO 4 *Diversidad, cultura nacional y democracia en tiempos de globalización: las humanidades y las ciencias sociales frente a los desafíos del siglo XXI. Subproyecto 3 “Comunicación mediática y cultura política en México.”*

El segundo año de Maestría fue posible gracias a la beca que me otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Agradezco la guía intelectual y siempre paciente de la Dra. Regina Crespo, quien solidariamente me ha apoyado para emprender mis proyectos y ha estado como un soporte en mi vida académica.

No quiero omitir la importancia que tuvieron las enseñanzas y el apoyo académico de los Doctores Horacio Cerutti y Ricardo Melgar, quienes siempre se mostraron dispuestos para alumbrar mis lecturas y mis trabajos escritos. Mi gratitud hacia ellos porque siempre me exhortaron a continuar mi tema de investigación (pese a que yo lo creí, en algún momento, sin importancia).

Deseo dejar constancia de mi reconocimiento al apoyo laboral que me brindó mi amigo Bernardo Schwerin.

Gracias a la Dra. Patricia Angulo porque su comprometido apoyo clínico me facilitó el camino recorrido durante la Maestría.

Mi reconocimiento para Goris Rey (mi madre), para mis amigos Eleazar, Roberto, Marco e Israel y para mis hermanas. Todos ellos son parte de mi vida.

Gracias a Jorge Calvimontes y Fily Luján por su cobijadora presencia.

R. García Rey.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

I. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA

- 1.1 Preliminares... 5
- 1.2 El tema de la infancia en dos diarios mexicanos...9
- 1.3 Infancia y prácticas letradas... 17
- 1.4 La información y la construcción de un imaginario...21
- 1.5 La infancia ¿constructora de una comunidad imaginada?... 30

II. ROSAURA ZAPATA Y GABRIELA MISTRAL: MAESTRAS ESCRITORAS PARA LA REGENERACIÓN

- 2.1 Docentes y escritoras: maestras de la revolución... 34
- 2.2 Maestras escritoras para la infancia... 42
- 2.3 Gabriela Mistral y las revistas mexicanas...49
- 2.4 Zapata y Mistral: Visión pedagógica/ visión latinoamericanista...55
 - 2.4.1 La infancia vulnerable en los textos de Mistral... 68
- 2.5 Mistral y Zapata: su visión de Latinoamérica...71

III. REVISTAS CULTURALES Y LITERATURA INFANTIL

- 3.1 Revistas culturales y proyecto cultural...74
- 3.2 ¿Hacia un proyecto de eticidad?... 79
- 3.3 Regeneración pedagógica desde México para Latinoamérica.... 84
- 3.4 Textos infantiles y promoción de conductas...88
- 3.5 Humildad y pobreza: el sociograma en los textos infantiles...91

IV. LATINOAMÉRICA EN LA IMAGINACIÓN

- 4.1 El adjetivo latinoamericano en el proyecto de eticidad... 96
- 4.2 El rescate de textos infantiles... 98
- 4.3 El folclor y la literatura infantil...101
- 4.4 Bernardo Ortiz de Montellano y Mariano Silva y Aceves...106
- 4.5 Tópico y subtópico en el género infantil...111
- 4.6 Los letrados producen textos para los niños...114
- 4.7 El entrecruzamiento de textos: México y Latinoamérica en las secciones infantiles...117
- 4.8 Epílogo... 125

V. CONCLUSIONES... 126

Bibliografía 128

Anexos...134

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un trabajo de aproximación a la literatura escrita para niños en los inicios de la década de 1920 y publicada en algunas revistas culturales de México.

Estudiar esta literatura tomando como base revistas mexicanas es una manera de dar continuidad a la investigación que realizamos en nuestra tesis de licenciatura *La presencia de Latinoamérica en las revistas, “El libro y el pueblo” y “El Maestro”, 1921-1922*. Las revistas son una fuente hemerográfica para mirar y analizar las relaciones intelectuales entre diversos países del continente latinoamericano. Su estudio nos permitió confirmar que existió un entrecruzamiento entre el nacionalismo mexicano y el latinoamericanismo en los inicios de la década de 1920. Por ello, el objetivo mayor, en este trabajo, fue ver si el proyecto de hacer presente a Latinoamérica también abarcó los textos escritos para los niños.

Se puede afirmar que ha habido poco interés en estudiar la literatura infantil como un elemento importante de la historia cultural de nuestro continente. Es por ese “olvido” que deseamos rescatarla, pues su producción ha sido soslayada no sólo por la crítica literaria, que llega a considerarla, a veces, *subliteratura*, sino también por la historia y por los mismos estudios latinoamericanos.

Dos son las hipótesis que han guiado este trabajo:

- Dado que la *infancia* es un constructo cultural, los textos literarios dirigidos a ella pueden ser mirados como parte de una configuración histórica de imaginarios en torno a los conceptos de literatura e infancia.
- Dado que, en los años veinte, un referente cultural fue la defensa del nacionalismo y del latinoamericanismo, estos dos conceptos se manifestaron en los temas y en el tratamiento utilizado en los textos infantiles.

Con base en lo anterior, la investigación ha sido dividida en cuatro capítulos: La construcción de la infancia; Rosaura Zapata y Gabriela Mistral: maestras escritoras para la regeneración; Revistas culturales y literatura infantil y Latinoamérica en la imaginación. El desarrollo de estos temas es proclive a la llamada interdisciplina, pues al tiempo que analizamos ciertos hechos históricos, también nos detuvimos en la literatura e incluso en algunas notas sobre ética.

En el capítulo uno damos cuenta de cómo desde la prensa mexicana se consideraba a la infancia como un grupo social particular, con necesidades y características propias. Para sanar estas *necesidades* estaba el afán oficial de institucionalizar una pedagogía propia para los niños herederos de la posrevolución, lo que conllevó el surgimiento de una labor performativa que tuvo estrecha relación con la aparición de congresos pedagógicos. Lo anterior estuvo aunado a la construcción, desde las “noticias” difundidas, de cierta opinión pública en torno a la urgencia para que la infancia fuera guiada y formada con bases pedagógicas en un contexto que, en palabras de Benedict Anderson, trataba de sentar las bases para la construcción de una *comunidad imaginada*.

Una vez trabajada, desde los diarios, la construcción de la noción de infancia en los inicios de 1920, abordamos, en el segundo capítulo, Maestras escritoras para la regeneración (en el que las autoras seleccionadas aparecen como figuras señeras para la construcción de lo que Bolívar Echeverría ha llamado *Homo legens*), la mexicana Rosaura Zapata, que fungió como directora de la sección infantil “Aladino” de *El Maestro*, y la poeta chilena Gabriela Mistral, entre otras. Con base en planteamientos de Paul Ricœur, comentamos algunos textos de estas mujeres dirigidos a la población infantil y presentamos su visión pedagógica y de Latinoamérica. Aunado a lo anterior, planteamos que fue el proyecto oficial vasconcelista el que dotó de visibilidad a maestras que a la par se desempeñaban como escritoras.

El tema de las revistas culturales y la literatura infantil es abordado en el tercer capítulo. Presentamos las características propias de cada revista seleccionada y analizamos cómo tales revistas representaron la extensión de un proyecto cultural que, a su vez, fue expresión de los circuitos culturales no sólo mexicanos, sino también latinoamericanos. Asimismo mostramos que, como parte del deseo de regeneración cultural compartida por los escritores a cargo de las revistas, dichas publicaciones tuvieron como eje un proyecto de eticidad (entendido el término como una ética en vías de construcción) que fue trasladado a los textos infantiles que, bajo un abierto didactismo, promovían conductas deseables en los pequeños lectores.

Para el comentario de los textos acudimos a algunas nociones de la sociocrítica, lo que nos llevó a plantear que: la humildad y la pobreza funcionaron como el sociograma por antonomasia y que, bajo el proyecto de eticidad, América Latina quedó como subtópico en los textos infantiles. Vale aclarar que eso no impidió que para varios escritores fuera imperativo escribir una literatura propia para los niños de América.

El último capítulo, Latinoamérica en la imaginación, toma como eje el tema del folclor y la literatura infantil. En este apartado podemos observar cuáles fueron las “figuras faro” de la literatura infantil y los textos, escritos por éstas, que se promovieron en las secciones infantiles o en otras secciones de las revistas. Rescatamos también los planteamientos de Bernardo Ortiz de Montellano (director de la sección ABC, de la revista *La Falange*) y de Gabriela Mistral en torno a la relación entre folclor y literatura infantil. En este capítulo, además, podemos seguir observando los circuitos intelectuales establecidos con otros países como Costa Rica y Chile, a propósito de las colaboraciones para las secciones infantiles.

Este trabajo se cierra con las conclusiones derivadas del proceso de investigación.

Al final del texto, en la parte de los anexos, el lector podrá mirar varias imágenes con las que fueron ilustradas algunas portadas de *La Falange* y de *El Maestro*; ilustraciones y reproducciones de páginas de la sección Aladino; así como fotografías de algunas de las escritoras trabajadas.

I LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA

1.1 Preliminares

¿Qué es lo que convierte a un escrito en “minoritario”? ¿Los textos infantiles son “minoritarios”? Trasladamos este apelativo utilizado por Doris Sommer¹ al ámbito de la producción literaria de la década de 1920 en México, pues es importante situarnos en el mirador de la historia para poder develar tanto los matices como los puntos en común que los proyectos culturales han tenido. Por un lado, la característica *minoritaria* podría estar unida a un grupo de enunciación poco o nulamente reconocido por la institución académica y, por otro, podría estar unida a la carencia de un público lector. La dinámica entre difusión de lecturas y autores nos remite indiscutiblemente a la problematización del canon literario, que a su vez es la expresión de lo “deseable” en términos de prácticas letradas.

Si la segunda mitad del siglo XIX latinoamericano representó en gran medida el afianzamiento de ciertos nacionalismos surgidos a la luz de la emancipación política con respecto a la metrópoli, el nacionalismo del México de la década de 1920 significó una emancipación política *interna*, pero no por ello se mantuvo como una práctica reducida a los avatares sucedidos en el país. La particularidad que tuvo este nacionalismo fue su fusión con el anhelo de la unidad latinoamericana que se sustentaba, entre otros hechos, en el posicionamiento ideológico de los Estados Unidos de Norteamérica en América Latina. La puesta en marcha para *resistir* la amenaza de perder autonomía fue colocada en la construcción de un *ethos* cultural que, de acuerdo a Recondo, “nos proporciona un sistema de valores estructurados y jerarquizados, que expresan nuestra identificación en

¹ Sommer, Doris, “Un círculo de deseo: los romances nacionales en América Latina”, p. 17 www.institucional.us.es/araucaria/nro.16/ideas16_1.htm. Acceso 17 de mayo 2008.

el mundo a través de una imagen del mundo”.² Fue precisamente por la “necesidad” de organizar los imaginarios como sistemas estructurados que, desde el poder, se puso en marcha una serie de dispositivos para construir un tipo de identidad. Aunado a lo anterior es necesario mencionar que el nacionalismo al que hemos aludido no fue sino parte de un proyecto mayor. De acuerdo con Dagnino, Olvera y Panfichi:

[...] Los proyectos políticos son construcciones simbólicas que mantienen relaciones cruciales con el campo de la cultura y con culturas políticas particulares. Los actores que formulan y difunden los proyectos políticos expresan, por un lado, un aprendizaje normativo e impulsan nuevos principios culturales [...]³

En efecto, el proyecto político de la posrevolución se cimentó, en gran medida, en un constructo acerca de la noción de nacionalismo. Por ello, es importante tener en cuenta las palabras de Vasconcelos en su informe acerca de la inauguración de la Secretaría de Educación Pública: “¡Nacional, no porque pretenda encerrarse obcecadamente dentro de nuestras fronteras geográficas, sino porque se propone crear los caracteres de una cultura autóctona hispanoamericana!”⁴ Es claro que hubo un desplazamiento de la frontera nacional para poder construir precisamente un *topos* que abarcara una cultura mayor: la hispanoamericana. Fue por este anhelo que se insertaron acciones muy particulares para “educar” bajo este proyecto a la infancia de aquel momento.

Por lo anterior, en este trabajo nos proponemos partir de México para mirar si en términos “reales” existió un tratamiento en torno a Latinoamérica en las secciones infantiles de *La Falange* y *El Maestro*, revistas culturales mexicanas, en el periodo de 1921 a 1923. Asimismo, observaremos si este afán, que algunos tradujeron como urgencia para rescatar el folclor, estuvo presente en algunos textos para niños. Lo anterior nos permitirá estudiar el impacto de esta puesta en marcha desde la política

² Recondo, Gregorio (dirección, compilación y prólogo) *Mercosur. Una historia común para la integración*, Asunción, CARI/ Multibanco, 2000, T. II, p.144.

³ Dagnino, Evelina, Olvera Alberto J. y Panfichi, Aldo (coordinadores) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, México, FCE/CIESAS/Universidad Veracruzana, 2006, p.32.

⁴ *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, no. 6, agosto de 1922, p.536.

oficial mexicana para Latinoamérica, al tiempo que podremos responder si el proyecto de alfabetización para la infancia logró convertirse en parte de un proceso identitario.

No está de más decir que tanto lecturas como publicaciones y formas de propagar la lectura fueron precisamente parte de las acciones del proyecto político posrevolucionario. Es por ello que uno de los primeros temas que abordaremos es el del posicionamiento de la infancia mexicana a través de la prensa nacional.⁵ Se trata de tener una semblanza de quienes eran y cómo eran presentados los “pequeños lectores” a quienes, por lo menos en el anhelo pedagógico, se trató de mostrar un ideal ya latinoamericano, ya de buen ciudadano, además de hacerlos partícipes de una manera muy peculiar de asumir ciertos nacionalismos. Surgió, como hemos mencionado párrafos arriba, de una doble vertiente: el nacionalismo ubicado en el México que se levantaba del estado ruinoso en que lo había dejado la revolución y el nacionalismo, que abarcaba el anhelo de construir una patria mayor: la latinoamericana.⁶

En un ejercicio de extrapolación podemos decir que el posicionamiento de la infancia en la prensa de inicios de 1920 fue el reflejo de que: “Paulatinamente, el niño va convirtiéndose en el centro de la familia, acompañado de ese movimiento por

⁵ La investigación de la presencia de la infancia en la prensa no es del todo novedosa. Un claro ejemplo es el trabajo de Luz Elena Galván Lafarga, “La niñez desvalida. El discurso de la prensa infantil del siglo XIX”, en que la autora se centra en el discurso que el periódico *El Obrero del Porvenir. Semanario para la Niñez Desvalida*, manejó acerca de la infancia mexicana de la segunda mitad del siglo XIX. Vea, Padilla, A.; Soler A.; Arredondo M. y Martínez, M. (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos, espacios y prácticas*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Casa Juan Pablos, 2008, pp. 169-183.

⁶ Como es bien sabido, durante el trabajo de Vasconcelos al frente de la política educativa y cultural mexicana, no fueron menores las labores para impulsar las relaciones diplomáticas entre México y otros países latinoamericanos; más aún si éstas afianzaban las “redes intelectuales”. Un ejemplo de ello es el nombramiento como Doctor *Honoris Causa*, por parte de la Universidad Nacional de México, del Dr. Manuel Álvaro de Sousa, Profesor de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Río de Janeiro. En el Boletín quedó asentado: “Considerando [...] que el señor doctor Manuel Álvaro de Souza Sá. Vianna, profesor de derecho internacional en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la referida Universidad de Río de Janeiro es uno de los miembros más distinguidos de esa egregia institución [...] y uno de los más esclarecidos ciudadanos de su país por haber adquirido renombre universal”. *Boletín de la Universidad Nacional de México*, México marzo de 1921 p. 80.

médicos, higienistas, pedagogos, legisladores y poderes burgueses”.⁷ Así lo manifiesta una noticia de 1921, en la que se informa acerca de la “inauguración de la Semana del niño” y en la que se afirma que la exposición instalada en el Departamento de Salubridad de la Ciudad de México, entre otras ventajas “[...] demuestra la necesidad que hay de que todos los padres de familia desarrollen toda clase de actividades a favor del niño, si quieren tener hijos fuertes y sanos.”⁸

Con respecto a los autores mostraremos que éstos no se circunscribieron al ámbito mexicano; escritores latinoamericanos fueron parte del grupo intelectual que se ocupó de escribir para la infancia.

En México, la educación escolarizada y la cruzada de alfabetización fueron los dispositivos en los que se colocó el trabajo mayor para unificar, civilizar y regenerar. En tal contexto situamos el tema de los escritos *minoritarios*. Por un lado, trataremos de demostrar que la política educativa de la posrevolución deseó, con su cruzada de alfabetización, extender la práctica de la lectura utilizando lo que hasta hacía poco tiempo eran precisamente *escritos minoritarios*, entendidos bajo la segunda acepción que planteamos al principio de este trabajo, es decir, como textos que no contaban con un público lector. Por ello, las lecturas antes minoritarias trataron, por un lado, de ser convertidas en escritos para la mayoría. Ciertos escritos canónicos provenientes de Europa, por ejemplo, fueron difundidos masivamente, sobre todo a través de las revistas culturales gratuitas y de las ediciones especiales de los clásicos. En este sentido, coincidimos con Sommer cuando afirma, con respecto a las literaturas nacionalistas: “Las lecturas obligatorias vinieron varias generaciones después; el momento preciso y las circunstancias de su obligatoriedad, en cada país, son cuestiones que ameritan un

⁷ Pasternac, Nora, “Estudio preliminar”. Pasternac, Nora, Domenella Ana Rosa y Gutiérrez de Velasco Luzelena (compiladoras), *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*, México, COLMEX, 1996, (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer), p. 29.

⁸ “Todas las madres deben ir a la exposición del niño”, en *El Universal*, 12 de septiembre de 1921, primera plana.

estudio aparte.”⁹ En el caso mexicano, la obligatoriedad fue *sustituida* por un deber cívico y ético que, como operación, tendría un doble efecto: la transformación en los hábitos que, luego de la lectura, se verían *depurados* y, por otro lado, la inserción del pueblo al conocimiento de las lecturas canónicas que, hasta el porfiriato, eran frecuentemente minoritarias.

Otro punto de gran importancia es que uno de los rasgos de “latinoamericanidad” que encontraremos en los escritos para la infancia es el rescate de lo que no pocos escritores de aquella época denominaron folclor. En este sentido, vale la pena preguntarnos: ¿Podemos mirar en los textos infantiles y en la manera de presentar los temas una desviación del código europeo? ¿Se trató de mensajes alternativos al código central?¹⁰

1.2 El tema de la infancia en dos diarios mexicanos

La década de 1920 en Latinoamérica representó un cambio de paradigmas políticos y culturales que se expresó de manera visible en movimientos artísticos y culturales que pueden situarse en el periodo de las vanguardias latinoamericanas. México, como país que había librado una revolución social y política, trató de reconstituir su vida dándole énfasis a ciertas prácticas educativas y culturales. Con José Vasconcelos dirigiendo las acciones en este rubro, las manifestaciones de la nueva edificación no se restringieron únicamente a las prácticas para rescatar a México, sino que generaron también una serie de desdoblamientos y de intereses por unificar al continente en torno al ideal de cultura latinoamericana.

⁹ Sommer, *op. cit.*, p. 5.

¹⁰ Nelly Richard “advierte [...] cómo la copia, que presenta simulaciones ya contenidas en la *firma colonial*, puede ir desviando el código europeo – tras la fingida obediencia hacia él-, basta la enunciación de mensajes alternativos”. Citado por Mateo Palmer, Margarita, “Postmodernidad y literatura en América Latina”, en *La jornada semanal*, no. 181, 29 de noviembre 1992, p.45.

El festejo del Centenario de la independencia, por parte del gobierno, fue un hecho fundamental para que México y otros países latinoamericanos estrecharan y/o reestablecieran relaciones diplomáticas. *Excélsior* dio cuenta en primera plana de que los festejos se llevarían a cabo en el Teatro Iris, la noche del 27 de septiembre de 1921:

En esa noche estarán presentes en el Teatro Iris, el señor presidente de la República, los señores Secretarios del gabinete, el H. Cuerpo Diplomático, y lo más selecto de la sociedad metropolitana, así como las delegaciones oficiales de los gobiernos extranjeros.¹¹

Los espacios universitarios fungieron como *trincheras* intelectuales desde las que se hizo una labor de propaganda y difusión de ciertos personajes latinoamericanos a los que se deseaba posicionar como íconos de la historia del continente. Un ejemplo lo hallamos en la nota del 3 de septiembre de 1921, con la que se informaba que el Ministro de Argentina, Manuel Malbrán, dictaría en la Escuela Nacional Preparatoria, una conferencia sobre Bartolomé Mitre.¹²

Las primeras dos décadas del siglo XX tuvieron también como escenario ciertas expresiones de la modernidad heredada sobre todo del siglo XIX. Algunas de éstas se dieron a conocer a través del cambio de espacios físicos y de una creciente urbanización.

La transfiguración se inició en los grandes centros urbanos como México y Buenos Aires. Las otras capitales hispanoamericanas habrían de contagiarse del espíritu de la modernidad con rapidez [...] pocos ciudadanos pudieron permanecer inmunes a la información internacional que les llegaba con naciente fluidez ya no sólo a través de los viajes o los libros sino a través del periodismo.¹³

En este contexto se inserta el periodo en el que presentaremos a la infancia de la época posrevolucionaria como “tema” de noticia en dos diarios de la ciudad de México: *El Universal* y *Excélsior*. Los años del monitoreo fueron 1921 y 1922. ¿Por qué hemos

¹¹ “El más bello número para el centenario”, en *Excélsior*, 02 de agosto de 1921, página principal.

¹² “Conferencia sobre Mitre” en *El Universal*, 3 de septiembre p. 8, primera sección.

¹³ Rotker, Susana, “El trasfondo de la representación” en *La invención de la crónica*, México, F.C.E./Fundación para un nuevo Periodismo Iberoamericano, 2005, p. 34.

acudido a esta delimitación? Se trata de hacer una labor de genealogía de las concepciones que desde los diarios de la ciudad de México se difundieron respecto de la infancia en un país aún horadado por la lucha revolucionaria; al tiempo que se trata de tener un panorama de la presencia de la infancia en la prensa en el mismo año en que apareció *El Maestro*, una de las revistas eje que trabajaremos.

El inicio de los años veinte fue también un momento de recomposición política en el que los niños comenzaban a ser visibles y nombrados como parte del cúmulo de la población “vulnerable” y al mismo tiempo como el grupo al que, mediante la educación, podía confiársele la construcción de nuevo tiempo. El gobierno, a cargo de Álvaro Obregón, trató de hacer de la educación escolarizada uno de los dispositivos inmediatos para la regeneración social e intelectual. La infancia fue percibida así, desde lo que González Stephan ha llamado la “mirada binaria”, heredera de la modernidad decimonónica.¹⁴ Los niños devinieron puente entre el presente, heredero de la *barbarie*, y el anhelado nuevo tiempo de *civilización* y desarrollo. Las prácticas pedagógicas fueron reformadas bajo la dirección de José Vasconcelos, primero como rector de la Universidad y luego como Secretario de Educación Pública.¹⁵ Un ejemplo de las reformas que comenzaron a ser implementadas, lo hallamos en las siguientes notas:

Doscientos niños de los educandos de la Escuela “Doctor Balmis” (para niños tiñosos) recibieron ayer y seguirán recibiendo diariamente un exquisito y abundante desayuno al igual que se está haciendo entre otras varias escuelas dependientes de la Universidad Nacional.¹⁶

¹⁴ Cfr. González-Stephan, Beatriz, *Fundaciones, canon, historia y cultura nacional. La historiografía literaria del liberalismo hispanoamericano del siglo XIX*, España, Iberoamericana Vervuert, 2002, (Nexos y Diferencias 1) p. 19.

¹⁵El planteamiento en torno al anhelo de fundar un nuevo tiempo lo hallamos en el *Llamado cordial* de José Vasconcelos. Este escrito es el más significativo en el rubro de la historia de las publicaciones periódicas, pues con él sale a la luz, en abril de 1921, el primer número de la Revista *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*. “[...] Barbarie es todo el pasado; de angustia y de esperanza está hecho el presente”. Vasconcelos, José “Llamado cordial” en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, no. I, México, 1921, p. 5.

¹⁶ “Ayer fue inaugurado el comedor de la escuela Doctor Balmis”, *El Universal*, segunda sección, 7 de junio de 1921, p. 9.

Noticias como la anterior chocaban de manera evidente con la idílica “Declaración de los niños acerca de sus derechos”, además si ya los afanes “higienistas” eran harto difíciles de hacerse realidad en un país con niños analfabetas, tiñosos o tuberculosos, ¿Qué panorama se generaría en el rubro de la alfabetización?

Nosotros los niños mexicanos sabiendo que el departamento de salubridad va a organizar una semana dedicada especialmente a nosotros y creyendo que hemos nacido para gozar de la vida y ser sanos y felices, queremos aprovechar la oportunidad para hacer patentes nuestros derechos y, por lo mismo/ NOSOTROS PEDIMOS
Padres honrados y cuidadosos
Buena salud
Un baño diario en una tina de nuestro uso exclusivo....
NOSOTROS NECESITAMOS
[...]
Que nos tengan siempre bien aseados y que nos acostumbren a hacer cosas que nos beneficien y no nos perjudiquen
[...]
NOSOTROS AMBICIONAMOS
Ser fuertes y vigorosos para poder más tarde servir bien a nuestra patria.¹⁷

Lo infantil como categoría ha sido generalmente abordado desde la historia de la educación.¹⁸ Por lo anterior, para este acercamiento a partir del material hemerográfico, tomaremos como guía ciertos cuestionamientos, por ejemplo: ¿Cuál es la *especificidad narrativa* (tomando el término de Spivak)¹⁹ de las noticias acerca de la infancia? ¿Estas noticias adquirieron en la prensa mexicana un peso específico? Fue en este universo de prácticas y anhelos de reconstrucción nacional y latinoamericana, que los niños comenzaron a ser “percibidos” no sólo como objetos sino como sujetos, en tanto podían emprender por ellos mismos acciones para su propio desarrollo. De esta manera, en el mismo diario y en la misma fecha en que se promovía un espectáculo infantil, apareció una noticia con el título: “Más de cien niños piden que se abran las escuelas”.

¹⁷ “Hoy será el gran desfile de niños organizados por el departamento sanitario. Declaración de los niños acerca de sus derechos”, *El Universal*, 13 de septiembre de 1921. Primera plana.

¹⁸ No olvidamos que un texto emblemático con respecto al tema de la historia de la infancia es el Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, México, Taurus, 2001.

¹⁹ Spivak, Gayatri Ch. “Historia”, en Araujo, Nara y Delgado, Teresa, (Selección y apuntes introductorios), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios poscoloniales)*, México, Universidad de la Habana / UAM-I, 2003. p. 760.

Más de cien niños de esta ciudad se reunieron voluntariamente y se presentaron en el Ayuntamiento para solicitar que se abran las escuelas. Manifestaron que trataron de ir a clases, pero que las escuelas estaban cerradas. Durante varios meses ha escaseado mucho el dinero de la tesorería de la ciudad, debido a lo cual los maestros, algunos de los cuales están en absoluta penuria, resolvieron abandonar sus puestos a fin de obligar a los funcionarios a pagarles lo que se les adeuda. La Cámara de Comercio ha convenido en prestar su apoyo para que puedan reanudar las labores escolares.²⁰

Con base en lo anterior, podemos insertar la promoción de las prácticas letradas promovidas desde las instituciones oficiales, ya desde el gobierno o desde la misma prensa en el horizonte político y cultural y en lo que fue el espacio sacralizado por excelencia para *civilizar*: la escuela. El anhelo de los maestros quedó depositado en una educación nueva que permitiera, en palabras de Lauro Aguirre,²¹ la circulación de aire fresco en las aulas.

¡Qué más bello programa que éste! Combatir con tenacidad para que el maestro desempeñe decentemente su alta misión social y se eleve de sumiso servidor a responsable cooperador del progreso de México, para que la escuela rompa la rutina, a los sistemas viejos y anquilosados y se ofrezca a la nueva generación como una halagadora esperanza [...]²²

La escolarización fue, además, parte del deseo inherente de la modernidad que como Berman ha mencionado: “[...] hace surgir la idea de una afinidad entre el ideal cultural del *autodesarrollo* y el movimiento social real hacia el desarrollo *económico*.”²³

²⁰ *El Universal*, 20 de julio de 1922, p. 8.

²¹ Lauro Aguirre (1882-1928) siguió la Escuela Herbartina de Rébsamen; ingresó a la planta de maestros del Instituto Literario de la misma ciudad donde impartió con sentido y categoría diversas disciplinas y materias básicas profesionales. En la celebración del centenario de la Independencia se le nombró comisionado especial del gobierno estatal para organizar un Congreso de Estudio. En el Congreso Pedagógico se analizaron temas como la coeducación, una mayor participación del Estado en la educación, la enseñanza agrícola, la formación pedagógica y las normas para los jardines de niños, mismos que fueron aportaciones de Lauro Aguirre y de los maestros participantes. “Principales personajes de la historia de Tamaulipas”

www.tamaulipas.gob.mx/tamaulipas/ssocial/cultura/personajes.htm Fecha de acceso 20 de marzo 2010.

²² Aguirre, Lauro, “Unas palabras” en *Revista Educación*, México, Volumen 1, año 1, septiembre 1922, p. 4.

²³ Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, 1992, p. 31.

Utilizando al Fausto de Goethe como figura para ejemplificar y simbolizar los afanes de los nuevos “modernos”, el autor plantea que:

Estas nuevas formas de desarrollo deben aproximarse y fundirse en una sola antes de que cualquiera de estas dos promesas arquetípicamente modernas pueda realizarse. El único modo de que el hombre se transforme, como descubrirá Fausto y también nosotros, es transformando radicalmente la totalidad del mundo físico, social y moral en que vive.²⁴

Es precisamente entre estas dos expresiones que podemos ubicar los procesos de las prácticas pedagógicas que los acompañan. Ha sido por esta operación que, sobre todo desde el siglo XIX, se reforzó la ecuación educación – civilización, transformada después en educación - progreso. Esta creencia fue también difundida a través de la prensa:

El ejecutivo de la Unión ha dedicado y continúa dedicando atención muy preferente a la Educación Popular, por ser esta la función más importante y trascendente del Poder Público la más noble institución de nuestros tiempos actuales para el bienestar social y económico de nuestros conciudadanos, no menos que por su mejoramiento moral y cultura cívica, pues su más amplia difusión en todos los ámbitos del país hará imposible el restablecimiento de la tiranía que por tantos años ha deshonrado nuestra historia.²⁵

Podemos entonces pensar el inicio de la década del veinte como el momento de la construcción de un imaginario cultural y artístico, en gran medida, en manos de un grupo específico: los intelectuales y maestros. Sin embargo, en el caso mexicano, la urgencia por desterrar todo vestigio de tiranía chocaba con una realidad económica que rebasaba las buenas intenciones de civilizar a una infancia mayoritariamente huérfana y rural. En efecto:

[...] Durante el periodo de 1920 a 1940, se fundaron o se reorganizaron un conjunto de instituciones de atención y protección social que se orientaron a mitigar los estragos más evidentes que había ocasionado el movimiento revolucionario en diferentes zonas del país. Entre esos estragos podemos mencionar las epidemias que asolaron a amplias

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ “Departamento Universitario y de Bellas Artes”, *El Universal*, Segunda sección, 5 de septiembre de 1921, p. 8.

regiones del territorio nacional; la desorganización de las familias, producto de los movimientos y desplazamiento de los grupos y fracciones políticas y sociales; la situación de abandono y orfandad en la que quedaron hombres, mujeres, niños y niñas y como consecuencia de los enfrentamientos armados y de la búsqueda de zonas de mayor seguridad.²⁶

Lo anterior halla sustento además en la proliferación de noticias en las que se dio cuenta de la apertura de “hospicios” y del exhorto para ayudar, económicamente, a estos centros.

[...] Las personas que den su óbolo para tan noble fin, ayudarán para que los niños pobres tengan ratos de distracción los domingos, con cine, funciones de títeres y se les distribuyan juguetes, ya que careciendo de padre o siendo muy pobres, no les pueden proporcionar tales distracciones.²⁷

No podemos soslayar el trabajo de los maestros misioneros para el caso de los niños de áreas rurales. Cabe aclarar que la presencia de estos maestros no aseguraba la existencia de una escuela. Al respecto, Fell elaboró un cuadro en el que nos proporciona datos como los siguientes: de un poblado como Remedios, con 770 habitantes, 250 eran niños en edad escolar, sin embargo el poblado no contaba con escuela pero sí con un maestro misionero.²⁸

Siguiendo con las noticias de los diarios, veremos que al tiempo que en las notas de sociales se informaba del bautizo o nacimiento de algún pequeño de “sociedad”, hubo profusión de notas que informaban acerca de la labor educativa del gobierno hacia la infancia mexicana. Para el primer caso podían leerse notas como la siguiente:

NACIMIENTOS Y BAUTIZOS. Ante el juez del registro Civil fue presentada la niña Ma. Blanca, hija de los señores Alfonso Campuzano y su esposa Esperanza Carrillo de Campuzano.²⁹

²⁶ Padilla Arrollo, Antonio, “*Infancia y protección en la ciudad de México, 1920-1940*”, en Padilla, *op. cit.* p. 408.

²⁷ “Un llamado de la sociedad en ayuda de los niños pobres”, *El Universal*, 18 de febrero de 1921, p. 14.

²⁸ Fell, Claude, “Ejemplo del trabajo de un maestro misionero” en Fell, Claude, José Vasconcelos: *Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989, p. 237.

²⁹ “Nacimientos y bautizos”, *El Universal*, 4 de agosto de 1921, Sección La sociedad al día, p. 6.

Lo anterior no significa que antes de la posrevolución la infancia no hubiera sido visible, pues ya en el inicio del siglo XX, a la luz del positivismo, los niños fueron un sector nombrado. Su visibilidad tuvo sus cimientos en la acción pedagógica y sanitaria emprendida durante el gobierno de Porfirio Díaz. *El Imparcial*, por ejemplo, en el año de 1900, publicó la siguiente nota acerca de las nuevas Disposiciones de la Dirección de Instrucción Pública:

Nadie ignora, en efecto, que particularmente en el niño las horas en que el espíritu está más alerta son aquellas que siguen al reposo [...]
El niño hace más gasto de fuerzas que el hombre, en su inquietud de abarcarlo todo; su tensión de espíritu reclama que se la maneje con excesiva prudencia.³⁰

Vale anotar que durante el porfiriato la infancia fue sujeto de atención desde la óptica científicista y médica, heredera del positivismo. Castillo Troncoso afirma que los saberes médicos de principios del siglo XX [que, en entre otras tareas, estudiaron el problema de la mortalidad infantil],

Contaban con sus propios canales de difusión como *La Gaceta* y *El Observador Médico*, que contribuyeron a la redefinición del concepto de infancia al utilizar nuevos paradigmas y parámetros científicos que crearon las condiciones para el surgimiento de otras formas de pensar y de actuar en relación con ésta.³¹

Al contrario del porfiriato, en los inicios de 1920, los parámetros científicos estuvieron centrados en los nuevos planteamientos pedagógicos. Aunado a este cambio de óptica hacia los niños, se insertó una práctica asistencialista dirigida a los pequeños en situación de abandono y/o pobreza.

Las dos funciones infantiles que a beneficio de la Benemérita Sociedad Protectora de los Niños ha organizado el propietario del gran Circo Modelo para pasado mañana [...] prometen resultar bellísimas.

[...]

Se hará la rifa de juguetes que el señor Beas ha tenido el generoso rasgo de obsequiar y se regalarán vistosos globos de colores a los pequeños asistentes.

³⁰ *El Imparcial*, 10 de mayo de 1902, reproducido en *Nuestro México, 1900, el inicio del siglo*, México UNAM, No. 1 1983, p. 25. – No se consigna la página del periódico-.

³¹ Castillo Troncoso, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México (1880-1920)*, México, COLMEX/ Instituto Mora, 2006, p.81.

La sociedad Protectora del Niño invita cordialmente a los directores de colegios a llevar a sus educandos, proporcionándoles así unas horas de sana alegría, y enseñándole a cooperar en la humanitaria labor que la institución está llevando a cabo en pro de los niños sin hogar.³²

Miramos así que un “nuevo sector” de la infancia hacía su aparición; sector que era presentado como un grupo con necesidades específicas, en este caso en torno a espectáculos “propios”. Como veremos más adelante, según algunos intelectuales, surgían otras necesidades entre los niños: las lecturas infantiles.

1.3 Infancia y prácticas letradas

La afirmación que hace Roger Chartier acerca de la relación entre las actividades simbólicas y las estructuras o los medios materiales de la transmisión de la palabra o de lo escrito puede ser extrapolada a las actividades de escritura y difusión impresas en México durante el periodo posrevolucionario, en tanto que:

La tipología de las lenguas y de los caracteres tiene una doble significación. Históricamente, puede entenderse como que esconde la “marcha de las naciones” y como que da el ritmo de la sucesión de las épocas. Lógicamente, ha de ser comprendida también en su simultaneidad [...] ³³

Si tomamos la afirmación de Chartier para el caso de nuestro trabajo, podemos decir que la divulgación de noticias en torno a la infancia ha formado parte de un fenómeno un tanto opaco para la historia del periodismo impreso y de la misma historia. Partimos entonces de una premisa: los textos hemerográficos (de revistas y diarios) son una fuente que dota de posibilidad para hacer una hermenéutica de cierta época y de las nociones que en ésta se han generado, aun cuando la escritura periodística está marcada ante todo por la inmediatez de su discurso. Las notas de los diarios son una especie de palimpsesto de *lecturas del mundo* en tanto que en ellas subyacen la invención y la construcción de una realidad, en este caso, política, social y/o pedagógica. Es en este

³² EL Universal, “Funciones infantiles”, Sección, La Sociedad al día. Primera sección p. 2, 20 de julio de 1922.

³³ Chartier, Roger, “El alfabeto y la imprenta”, en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México, Universidad Iberoamericana, 2005, p. 49.

juego de textos y sus significados que se hace posible rastrear la presencia de ciertos mitos políticos heredados de la modernidad, que a su vez son parte de lo que Durand ha llamado *constelaciones mitológicas*, “es decir, conjuntos de construcciones míticas dependientes de un mismo tema, reunidas alrededor de un mismo núcleo central[...]”.³⁴ El núcleo central en el que se inserta el tema de la infancia de la década de 1920 es la educación como actividad regeneradora, en un país mermado demográficamente por la revolución de 1910.

Las escuelas primarias que dependían del Gobierno pasaron por acuerdo del señor presidente de la República, al control de la Universidad Nacional. Las escuelas correccionales, que continuaron bajo la dirección de aquel departamento, han recibido un gran impulso. El profesorado no sólo ha sido aumentado, sino también seleccionado. Se han establecido bibliotecas en cada uno de dichos planteles y nuevas clases, a fin de que, **los educandos salgan más aptos para luchar con la vida.**

El Gobierno del Distrito, por otra parte está ayudando en la actividad a varias municipalidades para el sostenimiento de sus centros docentes.³⁵

Creemos en la importancia de recuperar la historia de las prácticas letradas, por ello este trabajo es también una historia de un tipo de escritura, en este caso, aquella que fue circunscrita para un grupo específico de población. Se trata de eliminar las visiones “reduccionistas” de la escritura, que no han hecho sino impedir una visión integral (que no acabada) de las prácticas de la difusión de ideas y creencias. Susana Rotker afirma:

[...]Hasta hace pocos años se ha seguido estudiando un fenómeno con categorías prácticamente finiseculares: separando “creación” o “arte” (léase poesía, en lo que se refiere a la mayor parte del modernismo) de “producción” (léase periodismo como bien de consumo y sujeto a normas de venta) esta separación tiene como trasfondo, por un lado, difundidos estereotipos acerca de la “literatura pura”, de los géneros o del trabajo asalariado como incapaz de producir obras de arte y, por otro lado, el prototipo de arte verdadero como

³⁴ Durand Girardet trabajó el tema de las constelaciones mitológicas como parte de un trabajo mayor: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Con respecto a los mitos políticos, me he basado en la explicación que de estos hace: “El mito político es claramente fabulación, deformación o interpretación objetivamente recusable de lo real. Pero, relato legendario, también es cierto que cumple una función explicativa al proponer cierto número de claves para la comprensión del presente y construir una grilla a través de la cual ordenarse el caos desconcertante de los hechos y de los sucesos”. Girardet, Raoul, *Mitos y mitologías políticas*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000, pp. 14 y 22.

³⁵ “Planteles de educación”, *El Universal*, 3 de agosto de 1921, p. 8. Negritas nuestras.

consumo reservado a las élites en detrimento de lo que parece inherente a lo masivo.³⁶

Un ejemplo de la afirmación anterior podemos encontrarlo en los datos proporcionados por Engracia Loyo, en los primeros años de la década de 1920:

En la capital surgieron otros diarios importantes como *El Globo* de Palavicini o *La Prensa*, y se multiplicaron todo tipo de publicaciones especializadas: revistas femeninas, de arquitectura, médicas, de deportes; apareció *El Universal Taurino* [...] Diferentes grupos tenían sus órganos de expresión: los tranviarios, panaderos, policías y hasta invidentes. También se editaron semanarios y revistas humorísticas e infantiles como *Su Majestad el Niño* y *Pulgarcito*, publicación oficial.³⁷

En el caso del tema aquí estudiado, tanto los trabajos como gran parte de los textos difundidos fueron obra, en gran parte, de un sector de la intelectualidad de aquella época: los maestros, que al tiempo que se dedicaban a las labores docentes se ocupaban de la escritura de textos tanto “académicos” como periodísticos. Sin embargo, fueron también los escritores que compartían el proyecto vasconcelista los que coincidían en que la labor educativa que debía llevar a cabo el gobierno mexicano era la difusión e instrucción de la cultura, labor que quedó estrechamente unida al ejercicio cristiano de ayuda y entrega a la causa de la cultura. Gabriela Mistral, por ejemplo, le escribió a Vasconcelos a propósito de la lectura que hizo de la revista *El Maestro*:

Como es bueno mostrar el bien que se realiza solamente para que el milagro multiplique, es preciso que ustedes la envíen a todas partes. Mandándola a los semanarios populares de América, enseñarán a muchos periodistas inescrupulosos a hacer una revista para el pueblo [...] Le pido que a ser posible, la manden a nuestras escuelas secundarias y sobre todo a las normales.³⁸

En el mes de agosto de 1921 se dio a conocer que se preparaba en Sinaloa, a través de la “Gran Asociación de Maestros”, una semana del Maestro. La noticia, entre otros

³⁶ Rotker, Susana, “La crónica modernista y la crítica literaria” en *La invención*, op. cit., p. 24.

³⁷ Loyo, Engracia, “La lectura en México, 1920-1940”, en *La Historia de la lectura en México*, Obra basada en el Seminario de Historia de la Educación en México, que dirige en el Colegio de México la doctora Josefina Zoraida Vázquez, México, COLMEX/ Centro de Estudios Históricos, 1999, pp. 257-258.

³⁸ Mistral, Gabriela. “Carta a Vasconcelos”, *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, México, octubre de 1921, p. 57.

hechos, menciona: “También preparan los educadores de aquel estado un proyecto de ley de Instrucción, sobre las modernas bases de la pedagogía”.

Están estudiando profunda y detenidamente un proyecto de Ley de Educación Pública para el estado de Sinaloa sobre estas dos bases: independencia de la escuela; nuevas orientaciones educativas. Atacan la esclavitud del Maestro por parte del estado y la esclavitud de los educandos, por parte del Maestro, rechazan la escuela verbalista o autoritaria, y proclaman la escuela de la libertad del trabajo.³⁹

El punto de encuentro de los educadores fue plantear que el niño era un ser activo que no tenía por qué ser objeto de enclaustramiento y represión. Por ello no es de extrañar que a la par de la regeneración cultural fueran implementadas nuevas técnicas pedagógicas que tenían, incluso, un carácter extramuros.

El Departamento Universitario, poniendo en práctica el programa que al efecto se ha trazado, se dedica a fomentar espectáculos cultos que contribuyen a la educación del pueblo, habiéndose constituido una Dirección de Cultura Estética que con el concurso de las niñas de las escuelas celebra conciertos al aire libre y festivales escolares de carácter verdaderamente artístico, y no sujeto a la rutina tediosa que antes caracterizaba a estas representaciones.⁴⁰

Fue particularmente con respecto a la educación preescolar que en marzo de 1921 se dio a conocer la creación de jardines de niños en la capital. La tarea no era del todo novedosa porque ya décadas antes se había impulsado la creación de estas escuelas. Sin embargo, en aquel momento de reconstrucción, los espacios fueron reorganizados física y administrativamente. Se puso especial atención en la profesionalización de los docentes que se encargarían de formar a los niños.

Por acuerdo del Director General de Educación del D.F., profesor Francisco César Morales, se crearán diez Jardines de Niños en la Capital.

[...]

El personal será seleccionado de todo lo que en la actualidad presta sus servicios. Como primer nombramiento se ha hecho el de la señorita Ernestina Latour, para Directora, quien en la actualidad labora en escuelas elementales, y tiene muy buena hoja de servicio.⁴¹

³⁹ “Se prepara en Sinaloa una semana del Maestro”, *El Universal*, Sección: De nuestro territorio, 4 de agosto de 1921, p.10.

⁴⁰ Departamento Universitario y de Bellas Artes”, *El Universal*, Segunda sección, 5 de septiembre de 1921, p. 8.

⁴¹ “Jardines de niños” en *El Universal*, 9 de marzo de 1921, p. 9.

El tema de la educación de los niños se convirtió en un asunto de propaganda y de necesaria formación y profesionalización. Tarea que no sólo implementó el gobierno; hubo grupos como la Orden de los Caballeros de Colón que, en agosto de 1921, promovió conferencias de puericultura, impartidas para todos sus socios.⁴²

Como vemos, la escolarización, sobre todo en la ciudad, se convirtió rápidamente en una de las acciones urgentes que tanto el gobierno como la población en general debían llevar a cabo. La lectura y la alfabetización adquirieron, así, un lugar sacralizado y performativo.⁴³

1.4 La información y la construcción de un imaginario

La información acerca de la infancia en los diarios analizados puede clasificarse en tres rubros:

- Notas informativas, que en su mayoría fungieron como puente para las tareas oficiales emprendidas mayoritariamente en materia de educación y protección a la niñez, ya por instancias gubernamentales ya por *Sociedades Protectoras del niño*:

EMOCIONANTE FIESTA INFANTIL ORGANIZADA POR LA SOCIEDAD PROTECTORA DEL NIÑO.

- Los miembros que forman la Sociedad Protectora del Niño organizaron un festival que se efectuó ayer por la mañana en el plantel educativo de dicha

⁴² “Conferencia de puericultura” *El Universal*, 11 de agosto de 1921, p. 15. Las conferencias fueron impartidas por Wenceslao Gómez y fueron efectuadas los martes y viernes de cada semana a las 19 hrs.

⁴³ Cabe aclarar que el término “performativo” aquí utilizado tiene relación con el planteamiento de lo que Austin llamó enunciado performativo: “que no se limita a describir un hecho sino que por el mismo hecho de ser expresado realiza el hecho.” Es decir, la palabra lectura, por ejemplo, parecía realizar tanto el hecho de la alfabetización como el acto de *civilizar*. “Determinados enunciados preformativos, sin embargo precisan que sus protagonistas respeten lo que Austin llama criterios de autenticidad”. La autenticidad del proceso pedagógico de alfabetizar a la infancia implicaba la puesta en juego de cierta dicotomía: el que sabe y puede enseñar y el que es carente de conocimiento y que por lo tanto es “materia dispuesta” para que el enunciado performativo: “Yo guío tus lecturas y/o yo te alfabetizo”, diera paso al cambio de la condición de los segundos. *Cfr.* “Enunciado performativo” en http://es.wikipedia.org/wiki/Enunciado_performativo. Acceso 04 de julio de 2009.

sociedad, en la 7ª. Avenida Juárez. Número 35 de la cercana Población de Tacubaya con motivo de la entrega de premios y diplomas de los pequeñuelos alumnos de dicha escuela. [...]

Uno de los actos más emocionantes fue la entrega de juguetes y dulces a los pequeños alumnos por niños pertenecientes a familias acomodadas.

Las compañías que participaron con fondos en este evento fueron: Compañía de Petróleo Águila, Oliver, Sanborn Bros y Ferrocarriles Nacionales.⁴⁴

-“Las escuelas, que son moradas por los niños, deben ser alegres como ellos, para ayudar así al bienestar y aprovechamiento de los educandos.

El medio ambiente que rodea al niño, es un factor importantísimo para la educación del carácter, el que viste siempre de negro se tornará naturalmente melancólico y tendrá en consecuencia una voluntad poco templada y un carácter débil. En atención a lo expuesto espera esta Dirección de la cultura y buena voluntad de usted que dejara de exigir a los educandos el uso de delantales o trajes negros.”⁴⁵

- Anuncios comerciales que ubicaban a los niños como sujetos de consumo:

La gran sedería casa Albert. Gran surtido den juguetes y muñecas para el día de reyes a precios muy baratos.⁴⁶

- Artículos de opinión, entendidos como parte de los *géneros opinativos*, cuyo mensaje transmite un juicio y su finalidad es la opinión:⁴⁷

La delincuencia juvenil ante leyes y autoridades de los Estados Unidos (por Lic. Belisario Becerra)

En los Estados Unidos, las leyes que proveen los medios para el manejo de los casos en que aparecen como ofensores los menores de edad, debido a las atinadas medidas que se han adoptado y aplicado en las Cortes juveniles de Chicago, Nueva York y Denver, para evitar la multiplicidad de estos casos y corregir a la juventud, han alcanzado un verdadero límite de perfección.⁴⁸

Sin embargo las notas que mayor relevancia y difusión tuvieron fueron aquellas relativas a la educación. En el caso de *El Universal*, éste inauguró el tema de la infancia en el inicio de 1921 con la noticia en torno al Congreso del Niño (organizado precisamente por el diario mencionado). La noticia además abarcó varios días del mes

⁴⁴ “EMOCIONANTE FIESTA INFANTIL ORGANIZADA POR LA SOCIEDAD PROTECTORA DEL NIÑO”, *Excélsior*, 7 de enero de 1921, p. 12. He conservado las mayúsculas con las que se dio a conocer la noticia. Más adelante veremos cómo otras Asociaciones efectuaron actos de beneficencia para los niños, sobre todo a propósito del día de Reyes.

⁴⁵ “La higiene escolar”, *El Universal*, Sección De nuestro territorio, 5 de septiembre de 1921, p. 3.

⁴⁶ “La gran sedería casa Albert 5 de febrero número 3 y 16 de septiembre número 83, México. D.F. (anuncio) *Excélsior*, 6 de enero de 1921, p. 9.

⁴⁷ González Reyna, Susana, *Géneros periodísticos 1. Periodismo de opinión y Discurso*, México, Trillas, 1999, p. 8.

⁴⁸ Becerra, Belisario, “La delincuencia juvenil ante las leyes y autoridades de los Estados Unidos”, *El Universal*, miércoles 9 de marzo de 1921, p. 3.

de enero. El evento fue anunciado en primera plana el sábado 1 de enero de 1921. “MAÑANA SE INAUGURA EL CONGRESO DEL NIÑO A LAS 11 A.M.” Parte del lado izquierdo del diario ha sido cubierto para protección de las demás hojas que es donde aparece la noticia. Pero de lo que podemos rescatar se lee:

El día 2 de enero en el Anfiteatro de la ENP inaugurará sus trabajos el Congreso mexicano del Niño. La solemne sesión de apertura será presidida por el presidente de la república, general Álvaro Obregón y dicha cesión se desarrollará bajo el siguiente programa [Imposible ver el texto]

En la segunda columna leemos la lista de temas que serán tratados en el evento y de los que hemos hecho una selección para destacar que sobre todo ocuparon un lugar importante los relacionados con la educación y la vinculación de ésta a la construcción de nueva nación que se pretendía edificar.

Desayuno escolar y horario con relación a la alimentación infantil. Dr. Alberto Román. La liberación del maestro de la tiranía municipal como condición indispensable para mejorar la enseñanza. Dr. José Manuel Puig y Cassauranc. La transformación de los kindergartens – Sra. Teresa Farías de Isassi. La implantación de las escuelas agrícolas en el país. –Sra. Teresa Farías. La protección del niño como base del progreso de la nación. Teresa Farías [...] Como puede el hogar relacionarse con la escuela para que ambos realicen la educación del niño. -Profesora Estefanía Castañeda. En que forma se desarrolla la educación del niño para conciliar el respeto a su personalidad para el desarrollo de la misma, con las necesidades de cohesión, subordinación y progreso sociales. Profesor Manuel C. Tello La iniciación del niño antes de la educación preescolar – Profesora Isabel Ramírez Castañeda. Factores sociales que deben de tenerse en consideración para lograr un efectivo progreso nacional, principalmente respecto de la clase indígena en materia de instrucción. –Profesor Leonardo E. Ramos.⁴⁹

Quizá valga la pena preguntarse a quién o a quiénes estaba dirigida esta información. Para dar una posible repuesta sería necesario considerar que hacia 1921 la población total de México se estimaba en 14.3 millones de habitantes, de los cuales 68.8% era población rural.⁵⁰ Pero además, es bien sabido que la mayoría de la población era analfabeta, pues “según el censo de 1920 afectaba a 6 973 855 habitantes mayores de 10

⁴⁹ “El Congreso del niño,” *El Universal*, 1 de enero 1921, primera plana.

⁵⁰ Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1986, pp.107-108.

año, esto es 66.17%.”⁵¹ En este sentido los programas de reconstrucción nacional que en materia educativa tomaban como eje las campañas de alfabetización no eran ninguna garantía de que a corto plazo la población pudiera convertirse en receptora de la prensa mexicana, por no mencionar los libros de autores clásicos que comenzaron a ser repartidos como parte de dicha campaña.

De acuerdo a Fell, en 1922:

[...] un cuadro proporcionado por la sección de estadística de la SEP indica que si se compara la tasa de frecuentación escolar de México con la de otros países iberoamericanos (Argentina, Uruguay, Cuba y Brasil), solamente Brasil presenta una tasa claramente inferior.⁵²

Pese al planteamiento anterior, hay que tomar en cuenta que un buen número de escritores de aquel momento miraba la construcción de cierta identidad latinoamericana como una tarea realizable, hecho que se comprende al tomar en consideración que no eran ajenos a la herencia del arielismo rodoniano. Por ello se asumieron como constructores – narradores de cierta tradición latinoamericana. No es casual que la prensa mexicana, al tiempo que posicionaba a los infantes como un tema de vital importancia, también le otorgaba un espacio de indiscutible prioridad a las noticias, artículos y/o cartas, en las que se ensalzaba la figura de Latinoamérica.

En julio de 1922 apareció una noticia en la que llaman la atención las expresiones que adquiriría la brega por la “unión” latinoamericana. Se trata de la difusión de un trabajo de bordado del escudo universitario hecho, especialmente para Brasil, por las alumnas de la escuela “Corregidora de Querétaro.”

El departamento Universitario, por medio del Embajador Especial que va en representación de México a las fiestas del Centenario de Brasil, obsequiará a la Universidad de Río de Janeiro.

La tela de finísima seda blanca en la que destacan el escudo universitario, mide más de dos metros de largo por un metro y algunos centímetros de ancho. El emblema de la Universidad “por mi raza hablará el espíritu”, aparece en redor del escudo, y en la parte inferior del mismo una serie de volcanes desvanecido suavemente.

⁵¹ Loyo, *op. cit.*, p. 259.

⁵² Fell, *op. cit.*, p.165.

Fuimos informados también que varias alumnas del plantel, que de una manera tan encomiástica dirige la señorita profesora Ma. de la Luz Uribe, están haciendo otros trabajos que serán obsequiados por la SEP a la Universidad Nacional de Río de Janeiro.⁵³

Volviendo a la toma de posición de los letrados con respecto al continente, leamos el final de una carta firmada por M. Barreto quien, a propósito de la defensa de la figura de San Martín, le escribe a Isidro Fabela:

[...] El escritor, el historiador especialmente debe revestirse de la mayor suma de serenidad –suprema virtud- para investigar y para escribir sobre la vida de los grandes hombres y de los hombres públicos[...].⁵⁴

La historia latinoamericana trató de ser convertida por una buena parte de los intelectuales del continente como eje para difundir la desconocida producción literaria para los niños del continente. Al respecto Claude Fell da cuenta de que los temas que formaban parte de la “currícula” de actualización de los docentes en los cursos de invierno en 1923 incluían el de “los personajes representativos de Sudamérica durante la guerra de independencia (curso impartido por Horacio Blanco Fombona)”.⁵⁵ No es casual que desde este momento comencemos a ver, con la presencia del venezolano Blanco Fombona y /o de Mistral, el reforzamiento de un particular circuito intelectual latinoamericano, que entre otras cosas permitiría la propagación de ciertas ideas acerca de la historia del continente latinoamericano.

Con respecto al Congreso del Niño, un mes después de su realización, éste fue calificado como obra patriótica y moral del señor Palavicini (gerente del diario en cuestión). “[...] El otro aspecto de significación que apuntamos, en esta obra del señor Palavicini, se presenta y da sólo por añadidura. El mejor ciudadano será el más sano, el más educado y el más culto”.⁵⁶ El 17 de febrero leemos: “El Primero Congreso

⁵³ “Una obra de Arte Bordado en la “Corregidora de Querétaro”, *El Universal*, 16 de julio de 1922, p. 2.

⁵⁴ “En defensa de la memoria del General San Martín”, *El Universal*, 2 de septiembre de 1921, 1ª sección La sociedad al día”, p. 2.

⁵⁵ Fell, “Los cursos de invierno”, *op. cit.*, pp.146-147.

⁵⁶ “Cristalizará una de las conclusiones del Congreso del Niño, convocado y patrocinado por el Universal”, *El Universal*, 10 de febrero de 1921, primera plana.

mexicano del Niño es la obra de mayor ejuidia [sic] moral y patriótica [...] del señor Palavicini.”⁵⁷

¿De qué estrategias podría valerse el gobierno para “asegurar” la formación de una identidad nacional y luego iberoamericana en los pequeños ciudadanos en formación? Desde luego no fue suficiente que en 1921, por ejemplo, hubiera un aumento del presupuesto destinados a la instrucción primaria en 1921. Según declaración de Ismael Cabrera, jefe del Departamento Técnico de la Dirección General de Educación Primaria, el presupuesto para 1921 fue de \$3´472, 864.45 pesos.⁵⁸

En otro orden de ideas si la *noticia* es de interés para “todos”, en el México posrevolucionario ¿quiénes conformaban esos “todos”? ¿Qué tipo de opinión pública pudo haberse generado a partir de la prensa mexicana? ¿A quiénes importaría saber que en el marco del día de Reyes los “Caballeros de Colón” y las damas católicas habían “repartido” ropa, juguetes y dulces a los niños pobres? ¿Qué tipo de repercusión pudieron tener las palabras escritas al final de la nota: “[...]siendo muy elogiada la actitud altruista de los organizadores de esta clase de donativos”?⁵⁹

Una hipótesis que podemos elaborar con base en las preguntas anteriores tiene que ver con la conformación de una *opinión pública* desde la élite. Pues si partimos de que la recepción de los mensajes de la prensa tiene como condición *sine qua non* el ejercicio de las prácticas letradas (en este caso la lectura), luego entonces, se generó lo que Giacomo Sani plantea:

En ocasiones el término no es ya la opinión del público en general sino de aquellos sectores de la sociedad atentos e informados, que presumiblemente ejercen un paso sobre las decisiones públicas o por lo menos controlan las actividades de la dirigencia.⁶⁰

⁵⁷ “Comentarios al banquete del Comité permanente del Congreso del Niño”, *El Universal*, 17 de febrero de 1921.

⁵⁸ “El presupuesto para la instrucción primaria”, *El Universal*, 18 de febrero de 1921.

⁵⁹ “En los salones del club Pachuca se hizo el reparto de ropa y juguetes” *Excélsior*, Sección Informaciones de la República, 8 de enero 1921, p. 5.

⁶⁰ Sani, Giacomo, “Opinión pública” en Bobbio, Norberto y Metteucci, Nicola (directores) *Diccionario de política Tomo 2*, México Siglo XXI, 1985 (Sociología y política) p.1126.

Se trató, pues, de una actividad concomitante: escritura-recepción de lo que se consideraba como sucesos actuales e importantes que, en el caso de la infancia, dejó asentada la *necesidad* de que los niños fueran protegidos por el gobierno o por grupos de beneficencia. No está por demás decir que esta *protección*, a veces expresada como “caridad” hacia los “necesitados”, no era sino un dispositivo para suavizar las evidentes distancias sociales y económicas, pues por un lado estaban presentes los niños pobres, huérfanos, tiñosos, indígenas y analfabetas y por otro estaban los niños que parecían tener asegurada la protección desde el seno familiar.

El contraste se hace mucho más evidente cuando, a la par de estos anuncios o de la solicitud de nodrizas de “leche entera” para criar niño de tres meses,⁶¹ se leen notas como las que dan cuenta de la mortalidad en la casa de niños expósitos:

El señor director de la Beneficencia Pública nos manifestó ayer que las noticias que han venido publicando algunos periódicos relativas a que es verdaderamente grave el número de niños que fallece en la Casa de Cuna indudablemente por falta de atenciones, son por completo exageradas pues queda plenamente demostrada la falsedad de ellas con el cuadro estadístico que se ha hecho.

[...]

En el semestre comprendido en los meses de enero a junio del presente año, la mortalidad bajó de manera notable, pues sólo se registraron 24 defunciones siendo también fallecidas víctimas de enfermedades hereditarias que fue imposible combatir.⁶²

Con respecto a la *especificidad narrativa* a la que hicimos alusión anteriormente, podemos decir que esta se halla en la construcción que desde las diferentes instituciones y/u organizaciones se hace de los niños:

- a) La idea de que la infancia debía ser guiada y formada con bases pedagógicas:

De varias rancherías de esta municipalidad han estado llegando personas que dan cuenta de que sus hijos carecen de instrucción por la falta de planteles educativos en dichas rancherías.⁶³

⁶¹ “Nodrizas”, en El Aviso Oportuno, *El Universal*, 20 de julio de 1921, p. 13.

⁶² “La mortalidad en la casa de niños expósitos”, *El Universal*, 8 de agosto de 1921, p. 14.

⁶³ “Faltan escuelas”, *El Universal*, Sección De nuestro territorio. 7 de agosto 1921, p. 3.

- b) La infancia como grupo debería ser educado y en ocasiones “reformado”, pues en esta acción estarían las bases de un futuro “mejor”:

Una gran parte del jabón que se consume en los establecimientos de la Beneficencia Pública está siendo fabricada en la Escuela Industrial de Huérfanos en el Departamento respectivo[...] Además de la fábrica de jabón la escuela tiene talleres de carpintería, herrería, cordería y plomería, en los cuales están hechos los trabajos a particulares, los cuales han quedado muy satisfechos de la manufactura.

- c) La infancia vista como población vulnerable en términos de salud – enfermedad y que por lo tanto necesitaba cuidados y atenciones e incluso productos comerciales especiales:

SALVO A MI HIJO. Esta es la expresión de millares de madres agradecidas al BALSAMO DE URBAN, en el tratamiento de croup y de otras dolencias propias del niño.⁶⁴

Pese a las características que aglutinan a la infancia en un grupo particular y específico, no podemos soslayar la existencia de un cúmulo de niños con un *déficit*, cultural, de salud y por ende económico, que impedía, precisamente, que la infancia pudiera ser concebida como un grupo homogéneo.

El déficit se hizo visible a través de las prácticas de lectura y escritura, en las que bien podemos apreciar lo que Armando Petrucci ha denominado: *el poder de la escritura y el poder sobre la escritura*. En este caso retomaremos lo que Chartier afirma con respecto al segundo:

[...] se refiere a la competencia para definir una norma de escritura, los usos legítimos de esta capacidad según los estamentos o las capacidades sociales, o la división entre los sexos [...] La lectura es un vehículo que impone una autoridad. El texto transmite en su lectura un orden, una disciplina, una forma de coacción. Por el contrario, la escritura procura la posibilidad de una libertad al ser comunicación, intercambio o posibilidad de escapar del orden patriarcal, matrimonial o familiar.⁶⁵

⁶⁴ Anuncio comercial en *Excelsior*, 25 de mayo de 1921, p. 13.

⁶⁵ Hemos retomado las divisiones de Petrucci con base en lo que Chartier menciona: “Porque, como ha dicho Armando Petrucci en el título de uno de sus artículos, debemos distinguir entre el poder *de* la escritura y el poder *sobre* la escritura”. Se trata del artículo “La Scrittura. Ideología e rappresentazione, Turín, Giulio Einaudi, 1986. La cita en el cuerpo del texto pertenece a Chartier. *Cfr.* Cue, Alberto (editor), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas*,

Introducir a la infancia al ámbito de la cultura escrita, en efecto, representaba hacerla partícipe de las pautas y convenciones de cierta escritura, en primer lugar por el uso del español como lengua nacional, en segundo lugar procurando que pudieran ser “emisarios” de cierta disciplina y de ciertas filiaciones culturales. Por ello *el poder sobre la escritura* como competencia estuvo marcado, en los inicios de 1920, por la pertenencia de la infancia a un grupo social y cultural que les permitiera, sobretodo, entender el idioma español, independientemente de que tuvieran acceso o no a un centro escolar. El reciente ingreso al mundo de las letras dificultaba la *posibilidad de escapar* de cierto orden.

Baste leer por ejemplo la siguiente nota en la que se da cuenta de las dificultades que un profesor honorario tenía al trabajar con niños que no hablaban español y que además eran parte de una de las tantas zonas rurales. El afán de progreso se enfrentó a lo que en ocasiones se convirtió en un problema por no saberse cómo abordarlo: la pluralidad étnica; pluralidad que en ocasiones el gobierno trató de borrar en aras de la unidad nacional. ¿Sería posible que desde el *currículo* se intentara construir una identidad latinoamericana?

Se ha recibido en el Departamento de campaña contra el Analfabetismo de la Universidad Nacional, un amplio escrito del señor profesor honorario don Frumencio Castañeda, de Santa María Ixtepec, en el que dice que tiene cincuenta alumnos, niños y niñas que poseen el idioma “totonaca”, por lo que más se ha dificultado su enseñanza en español. Pero no obstante, dice que ya pueden leer en su libro, en más de 20 páginas. Por esto no puede enviar lectores para el centenario como eran los deseos del señor rector. El profesor Castañeda, dice que carece hasta de lo más indispensable, en cuanto a material escolar se refiere.

Se le enviarán pizarrones, gises, libros de lectura, métodos de escritura etc.⁶⁶

conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre, Jesús Anaya, Daniel Goldin y Antonio Saborit, México, FCE (Espacios para la lectura), pp. 25 y 27.

⁶⁵ Cue, Alberto, *op. cit.*, p.233.

⁶⁶ Notas de la Universidad, *El Universal*, 11 de agosto de 1921, p.19.

1.5 La infancia ¿constructora de una comunidad imaginada?

En 1922 *El Universal* reproducía la carta de una pequeña lectora de *El libro mágico*, suplemento semanal infantil del mismo diario. La “lectorcita”, como es mencionada, representaba lo opuesto a aquellos niños de habla *totonaca*, pues vivía en la ciudad, hablaba español, leía y escribía, es decir, contaba con un “adecuado” *capital cultural* que le permitía aparecer como una pequeña ciudadana heredera del progreso y habitante idónea de la *comunidad imaginada* del nuevo México en construcción. Imaginada porque de acuerdo a Anderson:

[...] aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno de ellos vive la imagen de su comunión.⁶⁷

De esta manera ciertos niños comenzaron a tener acceso a herramientas para poder devenir los nuevos sujetos de aquella comunidad. Niños que se nombraran mexicanos, pero que al mismo tiempo tuvieran conocimiento, por ejemplo, de la historia del *descubrimiento de América* o de cuentos o rondas de otros países latinoamericanos.

Miremos el siguiente ejemplo que refleja, de alguna forma, estas distancias entre uno y otro grupo de infantes:

Sr. encargado del “libro mágico”: estamos muy contentos todos los niños con su hermoso “libro Mágico”. A mí lo que más me a [sic] gustado es el bosque de las fieras africanas. Aquí le mando este número del “libro mágico”, aquí se lo mando a ver si está bien iluminado. Ojalá que nunca se acabe su libro le mando también mi retrato. Lo saluda mucho su amiga Sara Eva Álvarez.⁶⁸

Otro ejemplo de la difusión de textos escritos por los propios infantes fue publicado en *El Maestro*, con el título “Colaboración de los niños”. Como veremos, se trata de un texto que, por un lado, procura posicionar el ya mencionado mito de la unidad nacional, que a su vez daría pauta a una particular *comunidad imaginada* de la

⁶⁷Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, (Col. Popular 498), p. 23.

⁶⁸“Una significativa felicitación por EL LIBRO MAGICO”, *El Universal*, 13 de julio de 1922, p. 14.

década de 1920, y, por otro, trata de mostrar que no eran vanos los empeños pedagógicos para formar pequeños escritores capaces de comunicarse con sus compatriotas. Tomando algunos conceptos de Rama, podemos decir que se trató de mostrar, mediante los diarios y revistas, que la posrevolución hacía de las operaciones letradas meras derivaciones de la institución escolar. No se trataba ya de encontrar la legitimación de la escritura en cédulas, códigos o reglamentos; la propaganda de un nuevo tiempo se hallaba en los pequeños escritores en formación.⁶⁹

La construcción de la unidad era expresada por medio de los textos hechos por los propios infantes, como podemos mirar en la siguiente cita de un escrito producido luego la lectura de la sección infantil “Aladino”, de la revista *El Maestro*:

Leyendo la revista *Aladino* que se recibe en la escuela *Ignacio Allende*, de la cual soy alumno, hoy envió a la señorita directora este humilde trabajo obsequiando los deseos de la niña María Peón de Orizaba, a quien doy repetidas gracias y mi sincera felicitación por su trabajo, pues me ha gustado mucho.

soy natural de la ciudad de La Paz, capital del Distrito Sur de Baja California.

[...]

La empresa que venga a trabajar en cualquier ramo (minería, agricultura, comercio, etc.) creo no perdería, pues nuestro terruño es rico, sólo faltan capitales que lo exploten.

Si algún día piensa venir a **esta apartada región de nuestra Patria** le agradeceré me avise para ir al muelle a recibirla, y sino estoy aquí, no importa, pues la característica de los habitantes de la región es la hospitalidad.

Se despide su amigo que desea progrese en sus estudios

Manuel Rodríguez.⁷⁰

Sería en agosto de 1922 cuando, paradójicamente a los anhelos de reconstruir al país con base en la educación, se daba a conocer la disminución de la asistencia a las escuelas primarias. Se responsabilizaba a los padres y se tenía el propósito de “aplicar penas a los padres de los niños que hayan dejado de concurrir sin causa justificada [...]”.

⁶⁹ Ángel Rama estableció en el capítulo “la ciudad escrituraria” que, “a través del orden de los signos, cuya propiedad es organizarse estableciendo leyes, clasificaciones, distribuciones jerárquicas, *la ciudad letrada* articuló su relación con el Poder, al que sirvió mediante leyes, reglamentos[...] y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlo. Rama, Ángel. “La ciudad letrada”, en *La crítica de la cultura en América Latina*, Argentina, 1995, (Col. Ayacucho, no. 119), p. 3.

⁷⁰ “Colaboración de los niños”, en *El Maestro*, sección Aladino, México no. IV, julio de 1921, pp. 421-422. Negritas nuestras.

Para tener una idea de las cifras al respecto, proporcionamos el siguiente cuadro.⁷¹

TIPO DE ESCUELA	Inscritos	Asistencia media
Escuelas normales	754	640
Escuelas elementales	62793	46317
Escuelas en las municipalidades	20989	15872
Escuelas nocturnas	14633	6950
Jardines de niños	4154	2315
Escuelas particulares	23124	18372
Jardines de niños	1188	835
Totales	127,240	91,310

Cuadro 1

Los anhelos de reconstrucción política y cultural basados en el proyecto educativo para los infantes encontraron, muy pronto, obstáculos que no eran sino un desdoblamiento del pasado. Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la certeza de poder construir una nueva identidad basada en las prácticas letradas parecía disolverse en las cifras poco esperanzadoras con respecto a la labor educativa y de alfabetización.

⁷¹ Tanto el cuadro como la cita que le precede fueron elaborados con base en la noticia “Ha disminuido mucho la asistencia a las escuelas primaria”, *El Universal*, 1ª, sección, 1 de agosto de 1922, p. 6.



El Benjamín de una tribu

Fotografía de un infante mexicano utilizada como ilustración del artículo “Las tribus indígenas de México”, aparecido en *El Maestro*.



Fotografías de alumnos de escuelas rurales mexicanas en 1922

II ROSAURA ZAPATA Y GABRIELA MISTRAL: MAESTRAS ESCRITORAS PARA LA REGENERACIÓN

Te damos una escuela en un país que no es el tuyo
para que aprendas que las distancias son mentira y
que son apariencia las líneas rojas de un mapa.
Gabriela Mistral

2.1 Docentes y escritoras: maestras de la revolución

En *El Desastre*, Vasconcelos escribió su versión de las medidas que el gobierno emprendió hacia la infancia vulnerable, heredera de la revolución:

En la escuela pusimos baños y peluquerías. Y la primera campaña no fue de alfabeto sino de extirpación de piojos, curación de la sarna, lavado de la ropa de los pequeños. En seguida como era el hambre la causa de sus retrasos mentales y de sus males físicos, aprovechando una modesta asignación dimos gratuitamente el desayuno a todos los alumnos. Mucha resistencia encontró al principio esta medida, que se consideraba inaudita y antieconómica: regalar un poco de leche y pan a las criaturas desamparadas.⁷²

Más que una campaña primera, la higienización fue concomitante con la acción pedagógica. La revolución mexicana trataba así de posicionarse, en términos retomados por Girardet, como: “la maestra de la nación.” El programa posrevolucionario se transformó en: “punto de reunión para el ejercicio de las virtudes sociales” [...] que impone –tanto por su ritual como por su carácter repetitivo- “hábitos morales” y rudimentos de disciplina colectiva [...].⁷³ La revolución era la maestra de la nación y las maestras de los pequeños habitantes de ella eran frecuentemente mujeres, en ocasiones con el *plus* de ser escritoras y estar preparadas profesionalmente en el ámbito de la pedagogía.

En los inicios de 1920 el proyecto cultural del Estado dotó de cierta visibilidad a las mujeres y a los niños. Bajo la figura de maestras, varias mujeres formaron parte del “ejército” de la cultura oficial para emprender la faena de construcción de un nuevo

⁷² Vasconcelos, José, “La educación se federaliza”, *El desastre*, en Lozada León, Guadalupe, (introducción, selección y notas), *José Vasconcelos, hombre, educador y candidato*, México UNAM, 1998, (Biblioteca del estudiante universitario) pp.209-210.

⁷³ La reflexión de Girardet está basada en el estudio de Mona Ozouf, *La Fête révolutionnaire 1789-1799*. Afirma el autor con respecto a las interpretaciones que se le han dado a la revolución francesa de 1789 que: “[...] El estudio de Mona Ozouf se esforzó por poner de relieve la significación esencial (de la fiesta revolucionaria) que la mentalidad revolucionaria nunca dejó de atribuirle. Girardet, Raoul, *Mitos y mitologías políticas*, Buenos Aires, Nueva Visión (Col. Claves), 1999, p.140.

tiempo, que tuvo como anhelo extender la práctica de la lectura y la escritura. Las docentes que lograron ser visibles en el *campo cultural* fueron las mexicanas Estefanía Castañeda, Eulalia Guzmán, Palma Guillén, Rosaura Zapata, Enriqueta Camarillo, Elena Torres y la chilena Gabriela Mistral.

El mismo Vasconcelos fue el filtro para la inserción de *ciertas* maestras en las instituciones educativas. El Secretario hizo a un lado aquellas mujeres que, años antes, habían sido favorecidas, de acuerdo a él, “por el criterio revolucionario, es decir por los mandones.”⁷⁴ Se trataba de maestras que “no tenían pericia en la tradición de su patria” porque habían sido formadas en Norteamérica.⁷⁵

Precisamente en la lucha para deshacernos de todo el personal que el favoritismo de la anterior administración había repartido en las escuelas, se produjeron incidentes que aproveché para poner a prueba mi autoridad [...] En no pocas audiencias a bonitillas que me llevaban recomendaciones de personajes, les advertía.

- Tengo puestos para feas; puestos mal pagados y de mucho trabajo; usted no necesita de eso; y las despedía sin ceremonia.⁷⁶

Eulalia Guzmán (1890-1985) se tituló como maestra normalista en 1910.⁷⁷ En la Secretaría de Educación Pública fungió, durante el periodo de 1923 a 1924, como jefa de Enseñanza Primaria y Normal y como directora de la Campaña de Alfabetización. *El Maestro* reprodujo una entrevista con Obregón, quien se refirió a ella con las siguientes palabras:

Está a cargo de la campaña contra el analfabetismo una inteligentísima y dedicada mujer, la señorita Eulalia Guzmán que no es más que una muchacha que nació cuando su padre era peón, esclavizado en una hacienda en el Estado de Zacatecas.⁷⁸

⁷⁴ Vasconcelos, José, *El Desastre*, (Prólogo de Luis González), México, Trillas, 2000, (Linterna Mágica), p 92.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*, p.102.

⁷⁷ En la década de 1930 comenzó su trabajo como arqueóloga. *Cfr.* Musachio, *op. cit.* Tomo E-LL, pp. 812-813.

⁷⁸ “Entrevista al presidente de la República con el periodista norteamericano Mr. Clapp”, *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* Tomo III, números IV y V, 1923, p. 336. No se consigna el mes.

La figura de María Enriqueta Camarillo (1872-1968), estará presente en el ámbito de los libros de texto para niños. Su conocido título, *Rosas de la infancia* (1912), la colocó en el circuito de maestras- escritoras. En su caso la actividad literaria había iniciado desde finales del siglo XIX. De acuerdo a Patricia Hurtado Tomas:

A finales de 1800 surge la primera escritora profesional de México: Enriqueta Camarillo y Roa de Pereyra, considerada entre los modernistas, como “el ángel del hogar”, por la temática tratada en sus obras. Ella rompió el paradigma femenino abriendo brechas, desarrollando su obra creativa de ésta época, tanto en México como en el extranjero⁷⁹

Rosas de la infancia era uno de los pocos libros de texto que aún en los inicios de 1920 seguían siendo importantes; se comprende, por ello, que José Vasconcelos lo haya recomendado como texto de lectura para todas las escuelas primarias del país.⁸⁰

En la sección “Figuras relevantes de América” de *La Falange*, leemos a propósito del trabajo de María Enriqueta: “[...] Ha escrito novelas, cuentos, libros escolares y versos. Una de sus obras en cuatro tomos, está, desde hace varios años adaptada como libro de texto en las escuelas oficiales de la Republico mejicana.”⁸¹

La misma revista publicó también un cuento (La polilla) y dos poemas (Símbolo y Óptica).⁸² En *Aladino*, participó sólo una vez con la adaptación y traducción del cuento: “La campana de la dicha.”⁸³ Tanto la mención como la publicación de algunos de sus trabajos, en las revistas, nos permiten reforzar la ecuación que hemos planteado: maestra- escritora.⁸⁴

⁷⁹ Hurtado Tomas, Patricia, “Rosas de la Infancia: Una Historia que contar”. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178941615.pdf>. Fecha de acceso 13 de octubre 2009.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ “María Enriqueta”, *La Falange*, sección Figuras relevantes de América”, julio de 1923, p. 244.

⁸² Cfr. María Enriqueta, “Símbolo”, *La Falange*, sección Poesía de América enero de 1923, p. 94.

“La polilla”, *La Falange*, octubre de 1923, pp. 368-369; “Óptica”, *La Falange*, sección Poesía de América, julio de 1923, p. 220.

⁸³ *El Maestro*, Tomo II, sin número, diciembre de 1922, pp. 502-504.

⁸⁴ Durante los años de la publicación de los textos de María Enriqueta, ésta se hallaba viviendo en España, al lado de su esposo, el conocido historiador Carlos Pereyra. Por esta circunstancia podemos inferir que la relación que mantuvo con los escritores mexicanos fue a través de correspondencia desde España. Cuando ella junto con Pereyra regresan a México, escribió “Mi saludo a México”:

En el caso de Estefanía Castañeda (1872-1937) vale la pena tomar en cuenta que fue una de las docentes que desde inicios del siglo XX trabajaron para impulsar los jardines de niños basados en el modelo frobeliano. Castañeda elaboró un proyecto aprobado por el Consejo Nacional de Educación (1903), que desembocó en el establecimiento del primer jardín de niños, denominado Fröbel Número 1. Redactó varios proyectos de ley sobre educación de párvulos. Fue secretaria del Consejo Nacional de Educadores de la Escuela Federal de Educación. Fue, además, directora de cursos de verano para maestros del país y catedrática de Kindergarten en la Escuela de Altos Estudios. Es importante, además, considerar que gracias al trabajo de mujeres como ella, México y algunos países de América Latina, incluso antes del periodo estudiado, establecieron relaciones en el ámbito cultural y educativo, pues Castañeda “impartió educación en Honduras de 1917 a 1918 donde obtuvo reconocimiento de las altas autoridades de ese país.”⁸⁵

Con respecto a las revistas es insoslayable destacar que Castañeda publicó una sola vez en *El Maestro*, sin embargo su artículo, como veremos, hace un ensalzamiento de la maternidad pero además sitúa “al niño” como poseedor de derechos naturales, mismos que deben ser respetados en “el hogar”. La organización familiar y la maternidad tenían, para ella, la misión de cuidar y preservar a la infancia.

“Después de haber estado más de treinta y seis años ausente de México, hoy, que vuelvo a él, no ceso de exclamar a cada momento:

-¡Al fin! ¡Al fin me veo en mi amadísima patria!...

[...]Carlos y yo juntos los dos, estamos en la tierra anhelada. Saludémosla pues con respeto y con unción: ¡Viva nuestro México adorado! ¡Vivan con él nuestros amados compatriotas! ¡Y que a todos con suprema ternura, les ampare y les bendiga Dios! Camarillo, María Enriqueta, “Mi saludo a México” en *Rosas de la Infancia*, México, Editora del Gobierno de Veracruz, 2002, (col. Manantial) pp. 11y 16.

María Enriqueta se mantuvo en la lista de autores obligados para niños durante varias décadas. Como testimonio personal, puedo decir que mi padre quien fue educado en una escuela totalmente rural del estado de Oaxaca, hacia fines de 1930, leyó *Rosas de la infancia*, al igual que mi madre, quien habitaba en la ciudad y cuya primaria cursó a fines de 1940.

De acuerdo a Robles: “En 1948 fue recibida en el Puerto de Veracruz, por una multitud de escolares, curiosos y lectores.” Robles, Martha, *La sombra fugitiva. Las escritoras en la cultura nacional*, Tomo I, México, UNAM/ IIF/ Centro de Estudios Literarios, 1986, p.118.

⁸⁵Cfr. “Principales personajes de la historia de Tamaulipas”.

www.tamaulipas.gob.mx/tamaulipas/ssocial/cultura/personajes.htm. Fecha de acceso 24 de octubre 2009.

[...] Y de esa elevación de su alma le vendrá el propio perfeccionamiento, porque ella, miserable criatura, luchará asiduamente por corresponder al móvil supremo que puso en manos de la mujer “la alimentación de la chispa sagrada, misteriosa que se halla latente en cada niño.

[...]

Saber que el niño posee [sic] derechos naturales que tienen que ser respetados y la familia ha sido creada para el desempeño de altas misiones; esto es lo indispensable para los que aspiran a fundar un hogar, en el alto campo de la palabra.⁸⁶

Los avatares de la salvación y la regeneración cultural posicionaron a la infancia como un grupo que necesitaba, además de cuidados, lecturas propias así como métodos *ex professo* de enseñanza. Este *sentimiento de la infancia*, en términos de Ariès, “corresponde a la conciencia de una particularidad infantil, particularidad que distingue al niño del adulto, incluso joven”.⁸⁷

La distinción de “edad” para “caracterizar” la infancia como una etapa particular de la vida permitió que varias docentes tuvieran un papel preponderante en la nueva educación infantil. Papel adquirido al desempeñar, al escribir y/o al estar a cargo de alguna dependencia o impartiendo clases. Hubo un esfuerzo por acoger a la “notable” generación de maestras formadas en las escuelas normales de Justo Sierra, pues se trataba de “personas enteradas, profesionales que han completado en Europa y Norteamérica su aprendizaje.”⁸⁸

De lo anterior se comprende que el conocimiento pedagógico de Castañeda y Zapata fuera bien apreciado por Vasconcelos, quien en 1921 dejó a cargo de la segunda *Aladino*, la sección infantil de *El Maestro* y en 1923 retomó las recomendaciones de Castañeda acerca de la educación preescolar.

De acuerdo a Fell, cuando Vasconcelos dirige a los delegados de la SEP una serie de recomendaciones en torno a la educación de los párvulos, “tiene en mente los consejos de Estefanía Castañeda [...]”, quien había señalado que los niños no debían

⁸⁶ Castañeda, Estefanía, “La organización familiar en la casa”, *El Maestro*, sección Conocimientos prácticos, abril de 1921, pp. 73 y 75.

⁸⁷ Citado por Pasternac, Nora en el “Estudio preliminar”, *op. cit.*, p. 28.

⁸⁸ Vasconcelos, *El Desastre*, *op.cit.*, p. 92.

estar “aprisionados en la sala de clase, con las manos inmóviles sobre los pupitres, las miradas vagando en el espacio, temerosos, callados y tristes.”

Con base en lo anterior vale la pena preguntarnos ¿por qué se asoció el trabajo de las docentes con la educación infantil? La respuesta, a manera de hipótesis, es que dicho trabajo fue una extrapolación del deber ser femenino, en el que la maternidad era un papel *natural* de las mujeres; es decir fue una extrapolación de la prefiguración social de éstas.

En el proyecto para la regeneración de la infancia encontramos mujeres “estereotipadas” pero no negadas⁸⁹ (baste releer las palabras de Vasconcelos para dividir a las maestras con y sin vocación: “feas” y “bonitillas”). Sin embargo, esto no implicó que se hubieran apartado del *sometimiento a ciertos “imaginarios”* sociales, entendidos como “representaciones compartidas por un grupo social que le permitían establecer regulaciones y autorregulaciones al orden social.”⁹⁰ De ahí se comprende lo que Asunción Lavrín plantea con respecto a los inicios del siglo XX.

El concepto fundamental de las “aptitudes propias del sexo” raramente dejó de figurar en las propuestas incluso de las personalidades más dispuestas a remodelar el papel de la mujer por medio de la educación. Las y los feministas más dedicados y convencidos arguyeron a favor de la equiparación legal de la mujer[...] pero desde la óptica ideológica del “maternalismo.”⁹¹

Es importante aclarar que las maestras rurales también fueron nombradas “constructoras de la patria” y su trabajo fue aplaudido por el mismo Vasconcelos, de

⁸⁹ Resulta importante tomar en cuenta la manera en que Gabriela Mistral fue “descrita” por un corresponsal cuando ésta arribó a la Ciudad de México. Para el periodista la presencia física de la chilena rompía el canon de lo que “físicamente” debía ser una mujer. “Gabriela Mistral tiene una fisonomía interesante. Al no ser la súbita iluminación de su sonrisa y la sencilla suavidad de **su mirada, las líneas de su rostro se nos antojarían poco femeninos**. Sin embargo ella nos da la impresión de la mujer en todo lo que habla. Una mujer excepcional si queréis, pero en fin una unidad femenina ennoblecida por el sentimiento puro y el pensar virtuoso.” Gabriela Mistral llegó ayer a México”, *El Universal*, 22 de julio de 1922, segunda sección, primera plana. El artículo está firmado por “el corresponsal”. Negritas nuestras.

⁹⁰ “La emergencia de una historia de las maestras mexicanas”, (introducción) en Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/ UNAM/ PUEG/ El Colegio de San Luis, 2008, p. 11.

⁹¹ Lavrín, Asunción. “Recuerdos del siglo XX: la participación de las mujeres en la educación” en Galván Lafarga, Luz Elena, *op. cit.*, p. 423.

quien rescatamos algunos fragmentos de su discurso pronunciado el día el maestro, en 1921.

Parece que fue ayer mi paso por Valladolid, en Yucatán; se me figura la página de una vida distinta. Las maestras nos recibieron asomadas en las ventanas de la escuela. Sus rostros eran luminosos. [...] La promesa de unos cuantos libros y un piano, hizo estallar la alegría; teníamos que irnos y no deseábamos partir. Llegamos después a Campeche, la ciudad desolada, las maestras sin embargo, se mostraron alegres y los estudiantes del Instituto hicieron gala de buena oratoria y de trato cordial. Muy bellas las mujeres y muy despejados los hombres[...]

Figuras de maestras que pasan por mi memoria en vagos desfiles que el ensueño deslíe, rostros que pudieron ser de novias, que pudieron ser de amantes, pero se han alejado y ya son sólo de hermanas [...]⁹²

Las mujeres dedicadas a la educación infantil fueron colocadas en el ámbito de la camaradería. Quien las colocaba en aquel sitio, por su entrega al magisterio, era una voz de hombre con un rango de poder. Se trataba de maestras que, como la misma Mistral lo dejara asentado en su *Oración de la Maestra*, desplazaban la deontología materna por la docente: “Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes.”⁹³ Y, como en el caso de Zapata, la educadora debía ser “la niña mayor de su grupo que juegue y trabaje lo mismo en las parcelas del jardín, que con los diversos materiales que se ofrecen al pequeño para que exteriorice sus ideas [...]”⁹⁴

Escribir temas infantiles pensando en la misma infancia como receptora de dichos escritos fue y sigue siendo un ejercicio situado por el grupo y/o el cuerpo “académico” como una actividad menor, quedando colocados textos infantiles e infancia en el *mundo de las insignificancias*, entendido éste como “lo culturalmente

⁹² Vasconcelos, José, “Discurso pronunciado el día del Maestro”, en Lozada, *op.cit.*, pp. 366-367.

⁹³ Mistral, Gabriela. “Oración de la Maestra”, en Díaz Plaja, Aurora, (Selección y prólogo). *Gabriela Mistral para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1994 (Colección Alba y Mayo. Serie Poesía no. 35), p. 25.

⁹⁴ Zapata Rosaura, “La educadora. Jardín de niños. El juego. Expresiones propias del año en transición. En *Teoría y práctica del jardín de niños*, México, Imprenta Manuel León Sánchez, 1962, p. 211.

inadvertido”.⁹⁵ Es en este punto que quizá podamos hallar cierta antinomia, pues por un lado, hemos dicho, el *leitmotiv* que tuvieron como escritoras estaba en el *mundo de las insignificancias* pero por el otro formaba parte de la *institución* letrada. En términos de Lavrín, las maestras se hermanarían en una tarea de evangelización para llegar a la nueva patria. “El estado usaría a la mujer como vehículo y arma de cambio sin modificar la esencia misma de la relación entre hombres y mujeres”.⁹⁶

El mismo acto de escribir y hacer públicos los textos escritos por mujeres era de reciente data; pero en este caso la escritura para niños era parte de las faenas revolucionarias de lo que en aquel momento implicaba ser docente y pertenecer al campo cultural oficial.⁹⁷ Con base en lo anterior, podemos plantear dos desprendimientos:

- a) Las maestras escritoras de los inicios de 1920 pueden ser visualizadas en una unidad de representación y de acción: el ejercicio pedagógico para la regeneración no sólo de México sino del continente
- b) Fueron consideradas desde el ámbito de la cultura oficial como *ciudadanas culturales*. En términos de pertenencia a un grupo letrado y a un espacio “geocultural” (México y América Latina).⁹⁸

⁹⁵ Véase Cassícoli Salamón, Rossana, “Prácticas culturales y politización de la “pertenencia”, en revista *Lider*, Vol. 14, año 1, Universidad de los Lagos, Chile, 2005.

⁹⁶ Lavrín, *op. cit.*, p. 429.

⁹⁷ Es importante, además de interesante, mirar planteamientos que apenas una década antes de 1910 se hacían presentes en torno al ejercicio intelectual de las mujeres profesoras. Asunción Lavrín, cita las palabras del mexicano Félix Palavicini, quien, según la autora, ofrece todo su respeto a las maestras, pero les ruega: “No seáis universitarias, no seáis académicas. Quienes cayeran en la tentación de seguir una carrera universitaria podrían llegar “al pedantismo ridículo o a una brillante miseria académica [que] acaba por hacerla madre de una prole enfermiza, débil y degenerada”. Lavrín, *op. cit.*, pp. 426-427.

⁹⁸ Hacemos esta aclaración con respecto al término “ciudadanas culturales”, mencionado por Pratt a propósito del planteamiento de la politóloga británica Carol Pateman. “La teoría de Pateman no profundiza sobre las dimensiones no contractuales de la ciudadanía, dimensiones a menudo vistas como culturales. La falta de derechos ciudadanos no significa la falta de pertenencia. Existen formas y prácticas de pertenencia -ciudadanas culturales-que no dependen necesariamente de los derechos contractuales.” Pratt, Mary Louise, “La poética de la per-versión: Poetisa inubicable devora a su maestro. No se sabe si se trata de aprendizaje o de venganza” en Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8), p. 33.

Dicha *ciudadanía cultural* puede ser mirada en el siguiente fragmento de un discurso de José Vasconcelos:

La Universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones, mientras no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita. **Esta Universidad convoca a las señoras y señoritas de toda la República, que no tienen trabajo fuera de sus hogares, y las invita a que dentro de sus hogares o fuera de ellos, dediquen algunas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que encuentren a su lado y sepa menos que ellas.**

2.2 Maestras escritoras

Es pertinente prestar atención en la manera en que se asumieron los directores de las secciones infantiles de *El Maestro* y de *La Falange*. En el caso de la primera revista, Rosaura Zapata no duda en asumirse como maestra. Sus textos presentados tienen claramente un objetivo didáctico y son escritos tanto para los niños como para que las maestras echaran mano de ellos como apoyo didáctico. Su trabajo en la revista mencionada bien podemos inferir, fue una extensión de lo que, para ella, debía ser el trabajo de la educadora porque:

Sin duda alguna que el pivote sobre el cual descansa la estructuración del mundo de los niños es la educadora cuya personalidad debe irradiar los múltiples elementos que se precisan para que la vida del pequeño se desenvuelva de las normas que serán alimento de su cuerpo y de su espíritu.

[...]

La educadora debe tener una amplia cultura general precisamente para poder obtener de ella lo fundamental, el rayito de luz formado con átomos de la vasta claridad poseída y de la cual tenemos que extraer la dosis que necesitamos para alimentar una vida que se inicia.⁹⁹

En el caso de Ortiz de Montellano, director de la sección ABC, no se presentaba como “maestro”, sino como escritor y los colaboradores de esta sección lo hicieron bajo este segundo apelativo. Al contrario, la costarricense Carmen Lyra, colaboradora de la misma sección se unió al grupo de mujeres docentes, pues en palabras de Fernando Burgos:

Además de su vocación literaria, la escritora costarricense desarrolló una profunda vocación pedagógica que llevó a la práctica especialmente con niños y mujeres que necesitaban de una instrucción especial[...] Estudió psicología infantil en la Sorbona y

⁹⁹ Zapata, *op. cit.*, p. 210.

educación pre escolar [sic] [...] En 1921 se hace cargo de la cátedra de literatura infantil en la escuela Normal de Costa Rica.¹⁰⁰

¿Qué significó ser maestra- escritora en los inicios del siglo XX? ¿Qué significó *textualizar* los nuevos afanes pedagógicos en un México posrevolucionario que con urgencia bregaba por y para posicionarse ante los ojos de los demás países del continente? No hay que olvidar, en este sentido, las palabras de Marie-Claire Hook; cuando dice que escribir:

Es un instrumento “de integración de las mujeres en el mundo moderno”; se trata de una “relación privilegiada con un público” que al mismo tiempo produce una “reflexión sobre sí mismas, sobre los medios que le son dados para manifestarse y sobre su percepción del tiempo y del espacio.”¹⁰¹

En el caso que aquí estudiamos, el espacio de escritura se halla, sobre todo, en las publicaciones periódicas y aunque en el rubro de la docencia las mujeres, desde la segunda mitad del siglo XIX, habían logrado posicionarse en el terreno de lo visible, fue en la década de 1920 cuando la unión docencia- “escritura pública” adquirió mayor relevancia.

El anhelo de construir un modelo de “ciudadano ideal” tuvo como correlato la construcción de un lector ideal, aquel que pudiera descifrar textos, tanto de la cultura europea, como aquellos propios del continente. Con base en lo anterior resulta pertinente extrapolar la figura del *homo legens*, estudiada por Bolívar Echeverría,¹⁰² pues fue precisamente ésta la que sería transformada en el ícono de ciudadano ideal que el proyecto cultural y educativo trató de dar a luz. La reconstrucción nacional y la unión continental necesitaban en términos del mismo autor, de “hombres leídos”.

¹⁰⁰ Burgos, Fernando, *Antología del cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, (Sepan Cuantos 606), p. 242.

¹⁰¹ Hooek-Demarle, Marie-Claire “Leer y escribir en Alemania”, citado por Galván Lafarga, Luz Elena, *op. cit.*, pp. 17-18.

¹⁰² Echeverría, Bolívar *Vuelta de siglo*. México, ERA, 2006, p 26.

El *homo legens* no es simplemente el ser humano que practica la lectura entre otras cosas, sino el ser humano cuya vida entera como individuo singular está afectada esencialmente por el hecho de la lectura[...].¹⁰³

El proyecto del *homo legens* mexicano y acaso latinoamericano nació bajo la urgencia de redimir un espacio en ruinas económicas, sociales y culturales. Esta es una primera diferencia del *homo legens* europeo que, de acuerdo a Chartier, cultivó el hábito de lectura en un tiempo de ocio.

Rosaura Zapata afirmó con respecto a la actividad lectora de los alumnos de preescolar:

El jardín de niños no tiene como propósito enseñar a leer; únicamente por respetar los intereses y las necesidades del niño es por lo que da respuesta a ese medio de expresión que surge en él alrededor de los seis años, procurando tan solo mantenerlo latente, para que no se debilite ni pierda. En ese sentido, unas cuantas frases desprendidas de un cuento y presentadas en la forma más sugestiva y gozosa y ya para terminar el tercer grado, bastará para sostener el deseo por ese nuevo medio de expresión.¹⁰⁴

Mistral, por su parte, manifestó en *El Libro y el Pueblo* la existencia de “*varias clases de libros*”: Biografías; historia; geografía; ciencia; novela.¹⁰⁵ La lectura, para ella, fungía como una actividad de vida.

[...]Pero guardaos de su terrible tiranía: cuidaos bien de tejer la vida en torno a ellos. No os encontréis padeciendo, amando o juzgando a través de Dante, de France o de Nietzsche. Nuestra humanidad actual, que es débil, suele reemplazar a la vida con la lectura, por laxitud. Bienaventurados los que se vigorizan con los libros sin anegarse en ello.¹⁰⁶

La modernidad extendida en el tiempo hizo que las mujeres fueran miradas como elemento vital en la enseñanza de los niños. La figura de la maestra escritora tuvo la tarea de crear -que no criar- al futuro *homo legens*, aquel con un capital cultural, que, de acuerdo al proyecto posrevolucionario, se transformaría en un ciudadano ya mexicano, ya latinoamericano portando la bandera de la civilización.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Zapata, *op. cit.*, p. 221.

¹⁰⁵ Mistral, Gabriela, “Varias clases de libros”, en *El libro y el Pueblo*, México, no. 6, septiembre de 1922, p. 53.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

Para comprender la inmersión de las maestras en las tareas del proyecto cultural de aquel momento es importante retomar lo que Certeau planteó acerca de la institución histórica, que en este caso se extiende a la institución académica:

De esta relación entre una institución social y la definición de un saber[...] aparece la figura de lo que se ha llamado una “despolitización” del sabio por la que hay que entender[...]la fundación de un “cuerpo” en el interior de una sociedad en la que las instituciones “políticas”, eruditas y “eclesiásticas” se especializan recíprocamente [...] Este modelo originario se encuentra, a partir de entonces, por todas partes. También se multiplica bajo la forma de subgrupos o de escuelas.¹⁰⁷

El grupo que le dio cabida a las maestras-escritoras fue el que representaba al gobierno mexicano y que, como parte del afán de reconstrucción nacional y de posicionamiento en el continente latinoamericano, elaboró lo que Steiner ha llamado un “programa mesiánico de liberación social”. El “principio de esperanza”, -que retoma de Bloch-, parecía tener vigencia en aquellos años 20 y por lo tanto era el motor para que desde un espacio geográfico: Latinoamérica (contrariamente a Europa)¹⁰⁸, cobraran vida los ecos de la educación liberal, fundándose así el correlato entre mejor escuela- mejor sociedad, al que también hace alusión Steiner.¹⁰⁹ Por ello se entiende que *El Maestro* haya dado a conocer las siguientes palabras de Álvaro Obregón:

[...] El esfuerzo de México no se encerrará dentro de los límites de sus fronteras, sino que se saldrá de ellos para ir a trabajar con eficacia cerca de todos aquellos países que se encuentren en condiciones menos favorables para desarrollar esa labor y que

¹⁰⁷ Certeau, Michel de, “La operación histórica”, en Perus, Françoise (compiladora), *Historia y literatura*, México, Instituto Mora, 1997, (Antologías universitarias), p. 37.

¹⁰⁸ Es interesante prestar atención a la búsqueda y seducción que ciertos intelectuales europeos emprendieron hacia Latinoamérica luego de la Primera guerra mundial. Un ejemplo lo encontramos en los escritos publicados en la revista *El Maestro*. Se trata del “Manifiesto a los intelectuales y estudiantes de América Latina”, escrito por Anatole France y Henri Barbusse: “Con fervorosa esperanza nos dirigimos a la magnífica falange de escritores, artistas y estudiantes que anhelan renovar los valores morales sociológicos y estéticos de los jóvenes pueblos de la América Latina. Al mismo tiempo que les enviamos nuestro saludo fraternal, como trabajadores del pensamiento, queremos expresarles lo que de ellos esperamos, para servir mejor, conjuntamente a la obra enaltecida de estimular una revolución en los espíritus, conforme a los ideales que ya aborean en la nueva conciencia de la humanidad.” France, Anatole y Barbusse, Henri. “Manifiesto a los intelectuales y estudiantes de América Latina”, en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* México, no. 3, junio de 1921 p. 253.

¹⁰⁹ Steiner hace un recuento de las creencias en torno a las que durante algún tiempo estuvieron vigentes en el mundo occidental las “certezas” de un desarrollo y crecimiento cultural. Estas creencias sin embargo pronto se vieron desvanecidas tomando forma de desencanto y desesperanza. Hechos emblemáticos para esta situación fueron las dos guerras mundiales. Steiner, George, “En una poscultura”, *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. España, Gedisa, 1991 (Grupo: Ciencias Sociales/ Subgrupo Filosofía). Para la referencia en el cuerpo del texto véanse las páginas 97 y 98.

crean como México, que son los factores espirituales los que darían cuerpo a la grandeza de los pueblos y harán posible el bienestar humano.¹¹⁰

Aunado a lo anterior merece la pena enfatizar que la percepción acerca de las maestras escritoras no fue sino una extensión de la visión decimonónica, pues “[...] quedó firmemente establecido que la mujer tenía capacidades idóneas para la educación de la niñez y su labor en la pedagogía era muy aceptable.”¹¹¹

Nos enfrentamos así a un proceso de configuración de los textos dirigidos a los niños. Configuración que se relaciona directamente con el ejercicio de escritura (e incluso de adaptación y traducción de textos) y de su difusión a través de un espacio específico: la escuela. Fue en la ecuación, lectura -educación escolar, que podemos hallar las relaciones entre “las representaciones de un relato (literario o histórico) y las prácticas sociales que se dan a través de estas representaciones,” incluyendo lo que Roger Chartier también llama *la lectura y sus paradigmas*.¹¹²

Si bien podemos hablar del afianzamiento de cierta *feminización* de la cultura docente con las prácticas de lectura (para infantes) que se promovieron en los inicios de la década de 1920,¹¹³ es necesario observar también que un buen número de hombres continuó al frente de cargos docentes e incluso de revistas pedagógicas en aquel momento. Tal es el caso del ya mencionado profesor, Lauro Aguirre, quien dio vida a la

¹¹⁰ “Un mensaje del señor Presidente”, en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, México, no. 3, junio 1921, p.211.

¹¹¹ Lavrín, *op. cit.*, p. 428.

¹¹² Roger Chartier plantea que la historia de los textos puede tener varias vertientes entre ellas: “El estudio de un género textual a través de sus diversas manifestaciones materiales y editoriales [...] o la preconstitución de las prácticas sociohistóricas de las prácticas de la lectura a partir de sus paradigmas- por ejemplo la lectura compartida, en soledad, en voz alta [...]” en Cue, Alberto (editor), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas, conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre, Jesús Anaya, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México, FCE (Espacios para la lectura).

¹¹³ La llamada feminización docente no ha sido exclusiva de México y/o de América Latina, aunque hay matices en épocas, según los países. En Europa, particularmente en Francia, Anne- Marie Chartier, ubica este proceso en la década de 1930 y señala: “¿Qué papel desempeñó la feminización del cuerpo docente en esta concepción más “maternal” de la escolaridad? Las maestras, con más frecuencia que sus colegas varones, provenían de las clases medias, y algunas tomaron otros cursos antes de integrarse a la enseñanza primaria. En su infancia familiar y durante sus estudios de adolescentes y sus pasatiempos de adultas (a menudo eran solteras), seguramente más de una disfrutó el placer que se obtiene con las lecturas de ficción). Chartier, Anne- Marie, *op. cit.*, p. 138.

Revista Educación, aparecida en 1922. La mayoría de colaboradores de esta publicación se constituyó de hombres, desde John Dewey hasta profesores de la ciudad de México. Una de las pocas mujeres que colaboraron con esta revista fue Palma Guillén, quien en ese momento se desempeñaba como Inspectora Técnica de Escuelas.¹¹⁴

El objetivo de la *Revista Educación* fue prácticamente la continuación del anhelo pedagógico vasconcelista. Aguirre, al respecto, mencionó en el primer número:

[...]Va este periódico a los maestros como un buen amigo, sin vanidades de dómine, sin fatuidades académicas; va al lado de ellos para alentarlos en la desesperada pugna que sostienen por formar hombres menos egoístas que acaben con tantas miserias, con tantas desigualdades, con tantas injusticias y levanten sobre los escombros sombríos de estas infamias y el arco triunfal de las manos que se estrechan.¹¹⁵

No cabe duda que la maestra-escritora que se posicionó con mayor fuerza en el ámbito de la cultura oficial del México posrevolucionario fue Gabriela Mistral, por ello la retomamos como uno de los ejemplos mayores de las redes intelectuales establecidas entre México y otros países latinoamericanos. No fue mínima su acción como pedagoga ni como escritora. Lavrín afirma con respecto a la chilena:

Le fascinó el periodismo infantil de la escuela, la dicción de los niños y los mexicanos en general y la ilusión compartida con Elena Torres de que la labor ejemplar y evangélica de los humildes serviría para reformar tanto la vida de los niños como el ambiente moral de la ciudad de México.¹¹⁶

En el caso de Elena Torres¹¹⁷, vale la pena mencionar que también colaboró en un número de *La Falange* y aunque no lo hace en la sección ABC, el texto publicado da

¹¹⁴ En una carta de Vasconcelos dirigida a Alfonso Reyes, leemos: “Muy querido Alfonso: Te entregaré la presente la señorita Palma Guillén, gloria de esta Universidad y discípula preferida de Antonio Caso. La señorita Guillén no tiene más inconveniente que ser todavía un poco reaccionaria, pero la vida se lo irá quitando, y más que la vida el espectáculo de la Europa capitalizada. La señorita Guillén que se recomendará sola después de hablar, lleva alguna comisión de esta Universidad, sobre estudios de bibliotecas populares, y te ruego la atiendas en el asunto; que le des a conocer el semanario España y todo lo demás semejante, a fin de que vuelva preparada para una labor eficaz y de acuerdo con los hechos que corren de una manera fatal en este país. Tu amigo que te quiere. J. Vasconcelos.” XVIII José Vasconcelos a Alfonso Reyes”, Fell, Claude (Compilación y notas), *La amistad en el dolor. Correspondencia entre José Vasconcelos y Alfonso Reyes 1916-195*, México, El Colegio Nacional, 1995, p. 60.

¹¹⁵ Aguirre, Lauro, “Unas palabras” en *Revista Educación*, *op. cit.*, p. 4.

¹¹⁶ Lavrín, *op. cit.*, p. 433.

¹¹⁷ De acuerdo a algunas investigaciones, Elena Torres también fue docente y se supone formó parte de la comitiva que recibió a Mistral cuando ésta arribó a Veracruz. Valdemar Verdugo Fuentes afirma: “Elena Torres, de gentileza enorme, nos compartió cuando la Mistral se integró a trabajar con ellos en la escuela

cuenta, precisamente, de la labor emprendida por las maestras- escritoras de aquella época.

[...] Llegamos a la Escuela, más de quinientos niños de ambos sexos trabajaban en la hortaliza, un grupo vino a nosotros y nos rodeó, un pequeñín muy vivo y simpático nos refirió sus impresiones del día. _Señorita, ya los niños no se enojan por el desayuno, ya no ensucian la mesa y trabajan muy bien para tener derecho a su boleto”. El veía con ternura los grupos de pequeñines y su cara estaba alegre. De regreso no despegamos los labios, yo pensaba en sus palabras... Quizá ahora estábamos más cerca, no sería yo quien rompiera el silencio. ¿Para qué? No valía la pena discutir cuando nuestra acción tenía el mismo objeto y nos proporcionaba el mismo placer.¹¹⁸

Con la brega de estas mujeres, podemos mirar que el *habitus*, socialmente constituido permitió que fueran parte importante del ejército de salvación y regeneración intelectual. Es claro en ese sentido que el campo intelectual al que pertenecían les reservó un espacio más o menos visible, una vez que éstas asumieran una toma de posición estética, y/o ideológica con respecto al campo en el que se insertaron.¹¹⁹



Maestra de Párvulos,
Archivo Federico Casasola

Francisco I. Madero del D.F.” Verdugo Fuentes Valdemar “Susurros de México” en www.arts-history.mx/.../index.php?id...- Fecha de acceso 02 de agosto 2009.

¹¹⁸ Torres, Elena, “Impresiones del trabajo”, en *La Falange*, Sección Glosario, enero de 1923, p. 109.

¹¹⁹ Cfr. Bourdieu, “Campo de poder...”, *op. cit.*, p.31.

2.3 Gabriela Mistral y las revistas mexicanas

Gabriela Mistral... ¿Qué no se ha dicho ya sobre esta mujer? Para iniciar una posible respuesta nos apoyamos en lo que Peter Earle ha escrito:

En torno a Gabriela Mistral los contextos críticos apenas existen[...] ha sufrido el elogio indisciplinado de muchos críticos e historiadores. “Las obras que todos admiran son las que nadie examina”, dijo Anatole France [...] ¹²⁰

Pese a que el artículo de Earle tiene varios años de distancia su afirmación sigue teniendo vigencia. Pero cierto es también que los estudios en torno a Mistral han seguido adelante y ocupan no sólo la esfera de los estudios literarios, sino de otras áreas como, de unos años para acá, de los llamados estudios de género.

En este trabajo, como hemos visto, Mistral representa una figura básica que ayudó a conformar el ideario pedagógico y latinoamericanista de la posrevolución, al tiempo que su colaboración en revistas de México como en otras publicaciones del continente representó uno de los entrecruzamientos intelectuales más importantes en Latinoamérica. En esta dinámica de pertenencia a un particular circuito intelectual, se comprende por qué hubiera escrito en abril de 1921, acerca del ministro mexicano en Chile: “Y tenemos entre nosotros para honra y alegría de la ciudad que lo hospeda, a Enrique González Martínez, el alto poeta, el comentador profundo de todas las artes y el traductor mejor de habla castellana que ha tenido la lengua francesa” ¹²¹.

La entrada de la infancia al escenario de la pedagogía y al escenario “público” de la década de 1920 incluyó la necesidad de una infraestructura para lograr educar a los niños. En este contexto fue promovida, desde el gobierno, la llegada de la escritora chilena a México,

¹²⁰ Earle, Peter, “Gabriela Mistral: los contextos críticos”, en Díaz Casanueva, H; Earle, Peter; Rivero Eliana, *et .al.* Gabriela Mistral, (Introducción de Mirella Servodidio y Marcela Coddu), México, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/ Instituto de Investigaciones Humanísticas/ Universidad Veracruzana, 1980, p. 14.

¹²¹ Cfr. Fell, Claude. *La amistad en el dolor, correspondencia entre José Vasconcelos y Alfonso Reyes, 1916-1959*, México, El Colegio Nacional, 1995, p.47.

quien luego de su paso por Veracruz, fue recibida en la ciudad de México, exclusivamente por niñas.

[...] El grupo de niñas que acaba de recibirla en la Estación de San Lázaro y que después de acompañarla al hotel donde se hospeda desfiló ante ella cantándole una canción, tan fresca tan ingenua, tan fragante, que si se lograra tangibilizarla tomaría la forma de otro ramo de rosas.¹²²

Poeta y docente, Mistral llegó a tierra mexicana para unirse a la causa vasconcelista. Llegó a educar en un país donde el modo de hablar de los tlacotalpeños le recordaba su propio acento. Tierra recién conocida pero que, hacía rato, formaba parte de sus referentes de habitante de Sudamérica. Parte de esta tierra la abrigó con palabras, paisajes y gente y que muy pronto (incluso antes de su llegada) le otorgó un gran estatus, al darle su nombre a una de las tantas bibliotecas y escuelas, inauguradas en el periodo vasconcelista. En palabras de Schneider:

Una comitiva constituida por Jaime Torres Bodet, Julio Jiménez Rueda, Bernardo Ortiz de Montellanos y Palma Guillén le dio oficialmente la bienvenida. A su arribo, acompañada de la escultora Laura Rodig y de la profesora Amantina Ruiz, se alojó en el Hotel Imperial [...] ¹²³

Los textos de la escritora se habían dado a conocer, antes de su arribo a México, en *El Maestro* y en *El libro y el Pueblo*. Tal difusión podemos entenderla como una labor de propaganda de su figura como escritora y docente. A pesar de que en varias ocasiones su trabajo ha sido interpretado desde una óptica estereotipada, la revisión de sus planteamientos dan cuenta de que su obra no se ciñó a una escritura para niños; hay en sus textos una clara posición para bregar por la defensa del continente latinoamericano.

Resulta conveniente tomar en cuenta que Mistral fue parte de un grupo de intelectuales cuya batuta, como sabemos, estaba en manos de Vasconcelos y que precisamente por ello hubo un sector que, de acuerdo al testimonio de Palma Guillén, rechazó la presencia de la chilena en México:

¹²² “Gabriela Mistral llegó ayer a México”, *op. cit.*.

¹²³ Schneider, *op. cit.*, p. 5.

[...] A pesar de que Gabriela trabajó mucho en México y de que hizo todo lo posible por identificarse con nosotros y por sernos útil, algunos maestros –más bien algunas maestras- y también algunos escritores de la Capital [...] se sintieron muy disgustados, disminuidos y hasta ofendidos por el hecho de que una “extranjera” hubiera sido llamada a trabajar a México. Hubo personas que empezaron a hacer críticas y comentarios malévolos.- “...¿Qué venía enseñar, que no supiéramos ya, esa `extranjera`? ¿Qué novedades había traído. Aquí había muchos buenos maestros y cualquiera de ellos podría hacer en la provincia lo que hacía Gabriela...”¹²⁴

El Libro y el Pueblo reprodujo el texto que Mistral había publicado en la revista *México Moderno*, a propósito de la visita de Caso a Chile. El título es: “La misión de Antonio Caso”. En él, manifiesta su convencimiento por la unidad latinoamericana. Unión que desde luego tenía como condición *sine qua non*, la actuación de ciertos *hombres*, aquellos representantes de los mejores atributos de una “civilización”.

Yo le recibí en mi escuela con la emoción de quien recibe al que representa los mejores atributos de una civilización: la suavidad, el vigor mental. I sé que el hombre sencillo y sonriente que atravesó el hall de mi Liceo es, por rara, por maravillosa síntesis, el corazón, la mente mejicanos, un amoroso corazón en que cabe América, en que ella es una sola; una mente universal en la que caben las diferentes culturas de Europa, perdiendo de ella su laxitud de decadencia.¹²⁵

Con base en lo planteado, podemos decir que el buen recibimiento que la escritora tuvo en México fue únicamente de parte de cierto sector de la cultura oficial. Las revistas como *El Maestro* y *El Libro y el Pueblo* funcionaron como portavoz de dicha cultura y la campaña para promover a Mistral partió de estas publicaciones. Un claro ejemplo lo hallamos en la nota “Gabriela Mistral está entre nosotros”.

El Libro y El Pueblo cumple un gratísimo deber al saludarla en estas líneas ella que ha aplicado el más grande amor de su vida a frecuentar los libros y conversar noblemente con el pueblo. Su poesía es fundamental, su nobleza es gallarda, su cariño por México es acendrado. Un poco del alma suya va en estos poemas que como galardón supremo brindamos a los lectores para que sean leídos con amor y contados con entusiasmo.¹²⁶

¹²⁴ Guillén, Palma, “Gabriela Mistral”, Archivo Chile. Historia Político Social- Movimiento Popular, Centro de Estudios Miguel Enriquez, p. 4. Puntos suspensivos de Guillén. <http://www.archivo-chile.com> Versión en PDF. Fecha de acceso 4 de septiembre 2009.

¹²⁵ “Publicaciones recibidas en la dirección central de Bibliografía” en *El Libro y El Pueblo*, México Tomo I, no. 7, septiembre de 1922, p. 74.

¹²⁶ “Gabriela Mistral está entre nosotros”, en *El Libro y el Pueblo*, México, no. 2, junio de 1922, p. 50.

Es importante mencionar que la promoción no se circunscribió a México pues, como da cuenta la misma revista, en Costa Rica la chilena parecía ser una figura relevante en el campo de las letras para niños. Por lo anterior, a la par que en *El Libro...* se difundía la *Revista Costarricense*, se aprovechaba, también, para dar a conocer que en Costa Rica había una iniciativa para recaudar fondos para que, en caso de que Mistral aceptara visitar aquel país, “se le pueda recibir dignamente”. En el mismo número es reproducida una carta de la chilena como respuesta a la nota anterior:

Sigo con cariño y admiración los progresos muy grandes de la Escuela Costarricense: No la he olvidado: dije que le mandaran mis Rondas de Niños. Parece que no las ha recibido. Van esos cantos de madres. Se los envió porque pienso que toda revista de educación se hace para maestros y padres. No sé cómo agradecerle esa reproducción infinita de mi Oración de la Maestra. Gracias por haberla hecho llegar a todos los corazones. Pido a usted amigo, si lo cree conveniente, que algún músico de su país, haga música sencilla y tierna a las menos malas de esas canciones. Aquí ya la tienen. Yo quiero que lleguen a las mujeres para quienes las he escrito, yo aspiro a que siquiera un niño se duerma arrullado por la ternura que en ellos puse, (ternura no belleza). Saludo a usted y a sus compañeros de su noble labor, cariñosamente G. Mistral.¹²⁷

Cuando Mistral reside en México, sigue avante la publicación de sus textos y *La Falange* la describe como “la voz angelical de los proverbios bíblicos.”¹²⁸ Es posible, con base en lo anterior, suscribir el planteamiento de Sarlo y Altamirano con respecto a la función de de las revistas:

Mencionamos a la revista literaria como una de las redes de la crítica. En realidad habrá que hablar más genéricamente de revistas “intelectuales” o “culturales”, es decir de publicaciones periódicas deliberadamente producidas para generar opiniones (ideológicas, estéticas, literarias, etc.) dentro del campo intelectual y cuya área de resonancia sólo cubre sectores más o menos restringidos de los consumidores de obras literarias.¹²⁹

Quezada afirma: “Será México, también, el país que le revelará en su mayor intensidad otra de sus bravas pasiones: la masa indígena o las netas indignidades vueltas conciencia viva de la raza”.¹³⁰ Esta visión de la “raza” como seña de identidad, es fácilmente observable en Croquis Mexicano: “Mi México! El único que está en el corazón; mis indios de palabra

¹²⁷ Palabras de Mistral reproducidas en “Gabriela Mistral está entre nosotros, *op. cit.*”

¹²⁸ Palabras tomadas del “índice” que aparece en la contraportada de *La Falange*, febrero de 1923.

¹²⁹ Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. *op. cit.*, p. 96.

¹³⁰ *Ibidem.*

sobria y donosa; mis niños de largo ojo oscuro, que me corregían la pronunciación de una palabra azteca; mis mujeres de piel dorada y habla dulcísima.”¹³¹ En “Niño Mexicano”, que data de 1924, es totalmente clara la unión de la infancia y la *raza* mexicana.

Estoy en donde no estoy,
en el Anáhuac plateado,
y en su luz como no hay otra
peino un niño de mis manos.

En mis rodillas parece
flecha caída del arco,
y como flecha lo afilo
meciéndolo y canturreando.

Hace doce años dejé
a mi niño mexicano;
pero despierta o dormida
yo lo peino de mis manos...
¡Es una maternidad
que no me cansa el regazo,
y es un éxtasis que tengo
de la gran muerte librado.¹³²

Fueron además de la raza y la infancia, varias las cuestiones que llamaron su atención como mujer de letras e incluso de política, cuestiones que además se fueron consolidando durante su estancia en México. La cuestión femenina, el problema de la educación, y el latinoamericanismo.

Las publicaciones en las que se difundieron los textos de Mistral, como hemos observado, no se circunscribieron al rubro literario sino que eran publicaciones misceláneas, *expresión impresa* de cierto campo intelectual establecido en el continente. Bourdieu planteó con respecto al mismo:

Irreducible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, *el campo intelectual*, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo [...]. Cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición

¹³¹ Mistral, Gabriela, *Croquis mexicano*, Chile, Edit. Nacimiento, 1979, citado por Berkin Corona, Sarah y Santiago Gómez Arnulfo Uriel, *Para la infancia*, México, Ediciones de la SEP, s/a de edición p.32. Versión mecanografiada.

¹³² Rodríguez Valdés, Gladis, (Exégesis y compilación), *Gabriela Mistral (1889-1989)*, México, Casa de Chile en México, CONACULTA, 1989, p. 23.

particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular un tipo determinado de participación en el campo cultural como sistema de relaciones entre los temas y los problemas y por ello un tipo determinado de *inconsciente cultural* [...].¹³³

Podemos interpretar el campo intelectual como el sitio donde el canon de pensamiento, al tiempo que se construye se va fortaleciendo. En el caso específico de los años veinte una porción de escritores del continente latinoamericano ya tenía cabida en este campo, de tal manera que la intelectualidad oficial encontró tanto en las revistas nacionales como extranjeras aquellas *instancias de consagración intelectual* (utilizando el término de Bourdieu), ya que:

La puesta a foco del campo intelectual capta un universo articulado en formas institucionales, instancias de autoridad y de arbitraje cultural: Ya se trate de instituciones específicas, como el sistema escolar y las academias, que consagran por su autoridad y su enseñanza un género de obras y un tipo de hombre cultivado, ya se trate incluso de grupos literarios o artísticos como los cenáculos, círculos de críticos, “salones” o cafés”, a los cuales se les reconoce un papel de guías culturales o de *taste-makers*.¹³⁴

Fue la pertenencia de Mistral al campo intelectual construido desde México para Latinoamérica lo que realimentó sus tópicos de escritura y su manera de abordarlos, aunque no debemos soslayar que el programa de reconstrucción cultural y pedagógica hicieron que, en palabras de Fell se “[mostrara] más preocupada por los problemas de la difusión y la transmisión cultural que por los problemas de la creación.”¹³⁵ Palma Guillén da cuenta del trabajo docente de Mistral en la provincia mexicana.

Iba a los pueblos. Adoraba a la gente del campo y en seguida se entendía con ella. Hablaba con los maestros, los veía trabajar; hacía para ellos pláticas y conferencias sobre el sentido de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, sobre los libros auxiliares, sobre los libros para niños y para los jóvenes, sobre el uso de las bibliotecas, sobre la cultura necesaria al maestro y a la mujer, sobre su país tan lejano, y, sin embargo tan semejante al nuestro.¹³⁶

¹³³ Bourdieu, Pierre. “Campo intelectual y proyecto creador”, en Araújo, Nara y Delgado, Teresa, (Selección y apuntes introductorias), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)*, México, UAM/ Universidad de la Habana, 2000, (Libros de texto, manuales de prácticas y antologías), p. 241.

¹³⁴ Cfr. Altamirano, y Sarlo, *op. cit.*, p. 83.

¹³⁵ Fell, Claude. *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925, educación, cultura e Iberoamericanismo en el México posrevolucionario)*, México, UNAM, 1989, p. 361.

¹³⁶ Guillén, Palma, *op. cit.*, p. 4.

La transmisión cultural estuvo, en varios casos, acompañada de una labor de propaganda de América Latina. Mistral bregó desde las letras por exhortar a mirar el continente y a asumir cierta deontología hacía él. El Grito, publicado en *El Maestro*, es una clara defensa de la América española, opuesta a la anglosajona y es un llamado para que maestros, periodistas, industriales, cerraran filas en torno al continente.

Dirijamos toda actividad como una flecha hacia el futuro ineludible: a América Española una, unificada por dos cosas estupendas: la lengua que te dio Dios y el dolor que le da el Norte. ¡América y sólo América!”

¡Qué embriaguez semejante futuro, qué hermosura, qué reinado vasto para la libertad y las excelencias mayores!

[...]

Maestro: Enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de la Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.¹³⁷



Fotografías de la inauguración de la escuela Gabriela Mistral.

2.4 Zapata y Mistral: visión pedagógica/ visión latinoamericanista

Rosaura Zapata (1898-1963) parece ser, lamentablemente, el lado opuesto con respecto a la visibilidad de Mistral. Las dos fueron parte activa de *El Maestro* y la única diferencia se encuentra en que, al parecer, Zapata se ciñó a los textos pedagógicos y literarios para los infantes. Pese a ser una de las pioneras, junto con Estefanía

¹³⁷ Mistral, Gabriela, “El grito”, en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, México, nos. 5 y 6, septiembre de 1921, p.436.

Castañeda, en la introducción de las nuevas corrientes de la educación de párvulos, su labor es prácticamente desconocida. Lo anterior redonda en la falta de estudios acerca de su trabajo.

Durante el porfiriato, Justo Sierra le otorgó una beca para ir a estudiar a Europa las técnicas desarrolladas por Pestalozzi y Froebel. 1904 fue el año en que retornó a México convencida de que la enseñanza preescolar, con las adaptaciones adecuadas a la realidad mexicana impulsaría el desarrollo de las capacidades y habilidades inherentes al infante de 4 a 6 años.¹³⁸

Con respecto a las fuentes para rastrear su historia, en la red encontramos páginas con información escueta de su vida, aunque vale la pena mencionar el artículo – que circula en la red, escrito por Luz Elena Galván Lafarga: “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar”. Se trata de una investigación histórica en la que se menciona a Zapata como parte de las maestras que desde principios del siglo XX bregaron por la instauración de escuelas preescolares en México.¹³⁹

Sus libros también son de difícil acceso. Por ejemplo, *Cuentos y conversaciones*, publicado en 1920,¹⁴⁰ al parecer no volvió a ser reeditado. Dicho texto se compone, como su título lo indica, de una serie de cuentos, que tienen como objetivo dar a conocer algún tema histórico o relacionado con las ciencias naturales. A partir de la lectura de estos textos, las maestras debían abrir una discusión con los niños. Las

¹³⁸ “Rosaura Zapata”, en http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_eMujeres. Fecha de acceso 27 de enero de 2010.

¹³⁹ Es útil reproducir la información que Lafarga proporciona acerca del trabajo que realizó Zapata una década después de 1920. “No podían faltar en este espacio, Rosaura Zapata y María Helena Chanes, quienes en 1932 como parte de una Misión Cultural, revitalizaron a la educación preescolar en Jalisco con un curso intensivo para capacitar a maestras que “reunían ciertas cualidades de gracia, jovialidad y alguna disposición para la música y el canto. Tras esa motivación, se creó en nuestro estado, la Sociedad de Educadoras de Jalisco, denominada “Rosaura Zapata”, que posteriormente desarrolló intensas acciones en pro de la creación de jardines de niños.” Galván Lafarga, Luz Elena con la colaboración de Alejandra Zúñiga “De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar” en biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_85.htm

Fecha de acceso 10 de febrero de 2008.

¹⁴⁰ Zapata, Rosaura, *Cuentos y conversaciones*, México, El Hogar, 1920.

conversaciones se refieren a una serie de preguntas con las que las educadoras podían abrir la clase. Cada conversación se ceñía a un tema, por ejemplo: “Banderas.” En este caso, las preguntas apuntaban hacia la configuración del nacionalismo. Veamos algunas preguntas.

- ¿Conocen esta bandera? (La Mexicana)
- ¿Qué colores tiene?
- ¿Por qué tiene una águila en el centro?
- ¿Qué significa esta bandera?
- ¿Todas las naciones tienen una bandera?
- ¿Conocen ustedes esta otra (España)?
- ¿Quién trajo por primera vez al Nuevo Mundo?
- ¿Qué colores tiene?
- ¿Qué bandera flotaba en nuestro Palacio Nacional, antes de la que tenemos ahora?
- ¿Estuvieron conformes los mexicanos con que una bandera extranjera flotara en nuestro cielo?
- ¿Desde cuando los mexicanos tenemos una bandera propia como todas las otras naciones?¹⁴¹

Con respecto a los estudios en torno a la educadora que aquí nos ocupa, llama la atención: *Jardinera de niños, la vida de la maestra Rosaura Zapata*, libro de Martha Poblett dirigido a niños. Es un estudio “sencillo”, pero nos permite saber que la obra de Zapata trascendió a Centroamérica, particularmente a el Salvador. De acuerdo con Poblett, en aquel país “[...] varios de los jardines de niños llevan su nombre y en uno de ellos alguien le compuso un himno. Rosaura Zapata ¡Oh! Nombre de una noble maestra inmortal, que nació para dar a los niños su más bello y sublime ideal.”¹⁴²

Fue décadas después de 1920 que, al parecer, Rosaura Zapata participó de ciertas redes pedagógicas en América Latina y América del Norte. “Organizó exposiciones en Argentina, Brasil, El Salvador, Perú, Estados Unidos y Canadá.”¹⁴³

Rosaura Zapata estuvo a cargo de “Aladino” a partir del primer número de *El Maestro*, en abril de 1921 y, sin que la revista diera explicación alguna, dejó de estar a cargo de la sección en 1922. Su última participación en la sección fue en el tomo II de 1922,

¹⁴¹ *Ibidem*, p. 72.

¹⁴² Poblett, Martha, *Jardinera de niños. La vida de Rosaura Zapata*, México, Ediciones Destino, 2004, p. 51.

¹⁴³ *Ibidem*, p.44.

correspondiente a los meses de enero y febrero. Durante su participación en *El Maestro*, los textos aparecidos eran de su autoría, ya como textos propios, ya como adaptaciones. Aladino no fue una sección ajena a las ilustraciones y en cada número los textos fueron acompañados de dibujos, de recomendaciones para alimentar a los infantes, de notas musicales para acompañar alguna canción en clase. Prevalció, además, la imagen que abrió la sección. En ella podemos mirar a una mujer semidesnuda en cuya mano izquierda sostiene una “lámpara maravillosa” de la que sale el humo con el que se logra escribirla leyenda: “Aladino sección de los niños por Rosaura Zapata”. Detrás de la mujer (acaso se trata de una maestra) hay una fila de nueve niños (los alumnos) siguiéndola, uno de ellos lleva un libro bajo el brazo, lo demás sostienen una larga guía de flores. Es evidente que para el título e imagen de la sección hubo una reapropiación del texto de *Las mil y una noches*: Aladino y la lámpara maravillosa.



El núcleo central, en términos extraliterarios, en el que fueron insertadas tanto la infancia como su literatura, fue la educación como actividad regeneradora. Regeneradora en tanto acción promovida para la transformación y progreso cultural del país e incluso del continente latinoamericano. Utópica en tanto acción no terminada, pero posible, según los

intelectuales y maestros, si los objetivos educativos se cumplían. No en vano Zapata escribía que era posible, mediante el trabajo de la educadora, revertir ciertos males que, como pertenecientes a una “raza”, arrastraban los niños de aquel momento:

Es necesario que la educadora se percate del mal que puede ocasionar si carece de los atributos que se desean en ella y entre los cuales figura como algo indispensable la alegría, que constituye el sedante a la tristeza y a la melancolía, peculiares de nuestra raza y que encontramos acentuados en el niño de las comunidades indígenas, de humildes clases trabajadoras o del abandonado moralmente.¹⁴⁴

Fueron los infantes de preescolar y de primaria precisamente a quienes se buscaba como receptores de los textos en los que la historia era relatada como un cuento (en términos de género literario) a partir de una anécdota. Es así como podemos mirar la afirmación de Ricœur: “La historia es escritura [...] y por lo tanto, al ser escritura, utiliza los mismos procedimientos y las mismas figuras que la ficción”.¹⁴⁵ Con la difusión de un hecho y/o de un personaje se promovían, además, ciertos valores, al tiempo que se construía un panteón de héroes. Construcción que puede ser situada en lo que Hobsbawm ha llamado la “tradición inventada”.¹⁴⁶

Bien vale preguntarnos, ¿Cuál fue la significación de los textos confeccionados para la población infantil? Para responder tomaremos como base algunos planteamientos que Graciela Maturo ha rescatado de Paul Ricœur y en algunas afirmaciones del mismo autor. En este apartado nos basaremos en los planteamientos del filósofo porque como él mismo lo ha señalado “no toma en cuenta la bifurcación fundamental entre narración histórica y narración de ficción”.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Zapata, Rosaura, *Teoría y práctica del jardín de niños*, p. 212.

¹⁴⁵ Cue, Alberto, *op. cit.*, p. 233.

¹⁴⁶ La “tradición inventada” implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan vincular determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. Hobsbawm E. y Ranger, Terence (eds.) *La invención de la tradición*, España, CRITICA, 2002, (Libros de Historia), p.8.

¹⁴⁷ Ricœur, Paul, *Tiempo y narración. I Configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1987, p. 117.

En primer lugar nos apoyaremos en la afirmación de que la literatura puede ser entendida como una formulación lingüística, esencialmente simbólica. En segundo lugar trataremos de mirar si los símbolos (ubicados en el área presemántica), transmitidos en los textos que aquí nos ocupan, pudieron convertirse en mitos de identidad y pertenencia tomando en cuenta lo que de acuerdo a Ricœur son las:

Configuraciones analógicas que se han presentado en nuestra experiencia del mundo y son previas a la expresión lingüística (y particularmente sostengo que incluso independientes a las prácticas letradas). Estos símbolos surgen en la relación del sujeto con la naturaleza y la historia.¹⁴⁸

Sin embargo, la confección de respuestas se problematiza cuando se trata de infantes, pues ¿cuál pudo haber sido el horizonte histórico de la infancia? ¿Cómo hallar en este grupo las configuraciones analógicas? Las vetas que podemos tomar tienen que ver, por un lado, con que fue precisamente a través de los primeros contactos con los textos y la escuela que paulatinamente fueron surgiendo dichas construcciones. Aunado a lo anterior hay que tomar en cuenta que desde el siglo XVIII pedagogos como Pestalozzi habían afirmado que el infante no era tabula rasa y que era necesario el nutrimento externo.

Para mí una educación perfecta es simbolizada por un árbol plantado cerca de aguas fertilizantes. Una pequeña semilla que contiene el germen del árbol, su forma y sus propiedades es colocada en la tierra. El árbol completo es una cadena ininterrumpida de partes orgánicas, cuyo plan existía en la semilla y en la raíz. El hombre es como el árbol.¹⁴⁹

Los siguientes planteamientos de Rosaura Zapata, con respecto a los párvulos, guarda estrecha relación con lo escrito por Pestalozzi. Por ello se entiende que para ella fuera necesaria la existencia de jardines de niños:

El jardín de niños adaptado a nuestro medio social y económico es la agencia de que disponemos para atender a la educación de los niños en sus primeros años y la que hoy, en su aspecto potencial, como desentrañador y desplegador de las capacidades en el párvulo, desarrollando su poder innato, y en el orientador, dirigiendo sus energías en su poder expansivo, reclama su primacía en la gradación de la escala educativa, y el reconocimiento de

¹⁴⁸ Maturo, Graciela, *La razón ardiente. Aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos, 2004, pp.113- 114.

¹⁴⁹ Pestalozzi, “Significado y naturaleza de la educación”, citado por Gadotti. Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2004, (Col. Educación), p.94.

que su actuación dependerá en mucho la realización del programa de educación nacional que se pretende.¹⁵⁰

Gabriela Mistral, por su parte, en un emotivo discurso da a conocer su visión acerca de la deontología docente que tanto las escuelas como los alumnos necesitaban en aquel tiempo. El discurso al que aludimos fue publicado, precisamente, en *El Maestro*, a propósito de la visita que la poeta hizo a una Escuela Hogar a la que le habían dado su nombre.

Te damos una escuela, lo cual es hacerte la invitación más vigorosa al bien y a la dádiva mental. Te damos una escuela para que tú escribas los cantos de ella, para que tu hagas las lecturas espirituales de sus niños [...]

La educación de nuestra América empezó por ser intelectualizada, en vez de empezar por ser industrial y agrícola. Esta inversión de factores, que tal vez sea en buena parte un pecado de vanidad, lo ha pagado dolorosamente nuestra América, en su crisis económica casi permanente. Tenemos una mezquina vida industrial; hemos abandonado nuestros mercados al extranjero, y el hombre y el país que empezaron sólo vendiendo acabarán dominando.¹⁵¹

Es importante prestar atención que tanto Zapata como Mistral, además de mirar la parte pedagógica, enuncian abiertamente el contexto social y/o cultural en el que están actuando. Zapata, cierto, se circunscribe al plano nacional, mientras la chilena posiciona las nuevas necesidades educativas en un espacio mayor: América Latina. Sin embargo, como hemos observado, el punto de coincidencia estuvo en el planteamiento de que ya como mexicanos, ya como latinoamericanos, pertenecíamos a una raza particular. Una raza que nos otorgaba la diferencia con respecto a Europa o a Estados Unidos. Vedadamente Mistral llama a bregar contra ese exceso de “intelectualización” en el que había caído la educación en nuestro continente. Pero ante todo estaba el anhelo de formar a los futuros hombres latinoamericanos.

Te la damos nueva, [una escuela] a fin de que ayudes a hacerla y pongas en ella, como hubieres puesto en el hijo que no tuviste, tu sangre, el ritmo más noble que alcanzaste, como si se dibujaran las facciones de tu alma.¹⁵²

Nos enfrentamos así a dos visiones complementarias: la visión pedagógica (más apegada, como hemos señalado, al contexto propiamente mexicano, en el caso de Rosaura Zapata) y la

¹⁵⁰ Zapata, *Teoría... op. cit.*, p. 211.

¹⁵¹ “Gabriela Mistral en la escuela que lleva su nombre”, *EL Maestro*, Número III, abril de 1922, p. 17.

¹⁵² *Ibidem*.

visión latinoamericanista, en el caso de Mistral. Visiones que lograron darle vida a través de los textos y de la actividad docente a uno de los proyectos más ambiciosos en materia educativa en la década de 1920: la cruzada educativa bajo la batuta de Vasconcelos.¹⁵³

Hay algunos textos cuyo abordaje es importante: “Cristóbal Colón”, de Zapata, y “Piececitos”, de Gabriela Mistral (publicados en *El Maestro*). Miremos primero el texto de Rosaura Zapata, en el que narra a los niños los avatares del genovés para realizar su empresa de “descubrimiento”. Este texto demuestra además, en palabras de Ricoeur, que “el tiempo se articula en un modo narrativo”, pues lo que hizo Zapata fue precisamente colocar en su presente el pasado del genovés, que no era sino el pasado del nombre de nuestro propio continente. En dicha articulación se construía la memoria porque en la narración miramos lo que el mismo autor llama las modalidades de articulación de los textos. De esta manera el texto “Cristóbal Colón” representaba la necesidad de narrar la historia del continente rescatando el voluntarismo de una figura esencial del panteón de personajes latinoamericanos. Aunado a lo anterior Zapata construye un Colón guiado por el voluntarismo personal:

Colón era muy pobre cuando muchacho, pero de gran despejo y afición al estudio; y así, por su propio esfuerzo, aprendió la geografía y leyó cuantas historias de viaje le fue posible: era asimismo de valeroso corazón [...] ¹⁵⁴

El texto es finalizado planteando la injusticia cometida por “la historia” hacia el personaje: “Colón tuvo enemigos implacables: la envidia inventó contra él las más absurdas calumnias.”

Y en efecto, por mucho tiempo designóse genéricamente aquel continente con el título de Nuevo Mundo, hasta que se convino en darle el nombre del que había demostrado que no era la India, llamándosele América de Américo y no como era más justo Colombia, en recuerdo del inmortal navegante que en 1492 lo descubrió. ¹⁵⁵

¹⁵³ Es insoslayable mencionar no encontramos ningún dato ni información que diera alguna cuenta de que Mistral y Zapata, hubieran establecido contacto en algún momento, pese a que, como hemos planteado las dos fueron escritoras fundamentales para *El Maestro*.

¹⁵⁴ Zapata Rosaura, “Cristóbal Colón”, *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, Sección Aladino, Tomo II, Numero 2, noviembre de 1921, pp. 209-211.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

Aunada a la construcción de “la tradición inventada”, podemos mirar que fue precisamente en la praxis de la lectura y escritura en la que se vio inmersa “la validez intersubjetiva de la comprensión de los significados y las reglas, que solamente puede ser garantizada mediante el lenguaje y la comunicación”.¹⁵⁶ El significado y el origen del nombre “América Latina” podían ser asegurados sólo mediante la lectura y la explicación que diera la maestra. No en vano Zapata afirma que:

La educadora debe tener una amplia cultura general precisamente para poder obtener de ella lo fundamental, el rayito de luz formado con átomos de la vasta claridad poseída y de la cual tenemos que extraer la dosis que necesitamos para alimentar una vida que se inicia.¹⁵⁷

Otros ejemplos del juego temporal que adquirieron los textos históricos de Zapata los hallamos en “IX Aniversario de la muerte del Presidente Madero” y en “Los niños héroes”,¹⁵⁸. Lo importante en el caso de esta maestra- escritora es tomar en cuenta lo que Ricœur ha afirmado acerca del poder de las narraciones: tienen el poder de las configuraciones, por ello el antes se transforma en después. “En el caso de IX Aniversario de la muerte del Presidente Madero”, narra a los niños los hechos conocidos como la “decena trágica”. Reconstruye un pasado que se vuelca al presente en tanto puede ser transformado en lección, al tiempo que es también materia literaria por el tipo de descripciones con que se abre el texto. Es claro con ello que “la narración y la descripción encajan allí donde el acontecimiento se convierte en presupuesto de enunciados estructurales”.¹⁵⁹

NIÑOS: Escuchad con atención lo que voy a referiros, porque es de gran interés para vosotros.

Hace nueve años en una mañana brumosa y fría del mes de febrero, cuando apenas comenzaba a clarear el día, los escasos transeúntes que a esta hora pasaban por la Plaza de la Constitución, vieron un numeroso grupo de gente armada que desembocó por la calle que hoy se llama Pino Suárez, en tanto que otro grupo desembocaba por la calle de la Moneda.¹⁶⁰

¹⁵⁶ Zan, Julio de, “Lenguaje y moral”, en *Panorama...op. cit.*, p. 6.

¹⁵⁷ Zapata, Teoría y práctica, *op. cit.*, p. 210.

¹⁵⁸ El relato “Los niños héroes”, había aparecido en *Cuentos y conversaciones*, *op. cit.*, p. 41.

¹⁵⁹ Koselleck Reinhart, “Representación, acontecimiento y estructura”, citado por Vergara Anderson, Luis, “Discusiones contemporáneas en torno al carácter narrativo del discurso histórico”, en *Historia y Grafía*, no. 24, 2005, México, UIA, p. 31.

¹⁶⁰ “IX Aniversario de la muerte del Presidente Madero” (Parte I) en *El Maestro*, Sección Aladino, enero y febrero de 1922, p.498.

El tratamiento de los temas, sabemos, está intervenido por lo que Ricœur ha llamado una visión previa, es decir, por la precomprensión que las escritoras pusieron en juego como una percepción alimentada por el ámbito social e histórico. De ahí que, cuando Zapata y Mistral ponían en práctica la *inventio* imitaban la significación articulada de la acción (donde nos encontramos con las llamadas mediaciones simbólicas). De esta manera los personajes de la historia van siendo transformados mediante la narración histórica. Es así como “Francisco I. Madero”, de un primer enunciado en el que se afirma: “Madero fue un demócrata soñador”, se va convirtiendo en especie de apóstol que termina siendo venerado por el “pueblo mexicano”.

[...] Originó la caída de un Gobierno caduco y quien despertó las dormidas energías del pueblo mexicano para recobrar sus libertades.

[...] Para operar este milagro, Madero comenzó por lanzar a la publicidad un valiente libro intitulado La Sucesión Presidencial [...]

Un año después era llevado Madero por aclamación unánime del pueblo mexicano a ocupar la primera magistratura de la República; y entonces el apóstol de la democracia quiso poner en práctica sus ideas igualitarias; pero su corazón magnánimo y generoso era incapaz de concebir la maldad y la traición, y no se cuidó de ella.

Después de proseguir con la narración, Zapata afirma: “Madero pasó al glorioso registro de los mártires de nuestras libertades.” Finaliza diciendo:

Desde entonces el pueblo mexicano, año tras año se dirige en procesión a depositar las más fragantes flores de su gratitud sobre el sepulcro que guarda las cenizas de aquel hombre bueno; desde entonces los ojos de nuestras mujeres riegan, con sus lágrimas, la tierra bendita que guarda, en su seno, las cenizas del apóstol.¹⁶¹

De esta manera el acontecimiento histórico fue colocado en el lugar de la acción que tomaba tres vertientes:

- a) La del mismo acontecimiento histórico que bien podría ser entendida como la diacronía.
- b) La de su reconstrucción para un público específico: el infantil.
- c) La de su propalación mediante la lectura que devendría la formación de cierta identidad nacional. Por ello la misma Zapata escribió:

¹⁶¹ *Ibidem.*

El amor a la patria, el acrecentar el deseo de trabajar por ella para verla próspera y grande, es motivo de atención constante y profunda, por lo que se realizan periódicamente ceremonias dedicadas al pabellón nacional y al recuerdo de nuestros héroes.¹⁶²

¹⁶² Zapata, Rosaura, *Teoría, op. cit.*, p. 214.

Cuadro 2 Textos publicados en Aladino de 1921 a 1923

TOMO I NÚMERO 1 ABRIL DE 1921	TOMO I NÚMERO 2 MAYO DE 1921	TOMO I NÚMERO 3 JUNIO DE 1921	TOMO I NÚMERO 4 JULIO DE 1921	TOMO I NÚMERO 5 Y 6 SEPTIEMBRE DE 1921	TOMO II NÚMERO 1 OCTUBRE DE 1921
¿Por qué?	Ali Baba	Niños de otras naciones: Los niños japoneses.	Sección Clásicos de la infancia: Fernán Caballero.	La danza de las doce princesas.	La Odisea
Baile escocés Notas musicales	Historia de un gorrión.	<i>Un viaje al Japón.</i>	La Hormiguita, de Fernán Caballero.	Guerra motivada por el rapto de una reina. Argumento de la Iliada,	Viajes de Marco Polo
Las figuras de baile	<i>Los hombres célebres ante los niños: “Bartolomé Esteban Murillo.”</i>	<i>Juegos: “Un viaje al Japón</i>	La compañera de juego (cuento)	Juegos: Liebres y galgos.	El gato y el loro
Colaboración de los niños: “Cómo se hacen los espejos”	Kindergarten en el Hogar	<i>Ali Baba –continuación-</i>	Flores emblemáticas.	La flor de lino por Hans Christian Andersen.	Un teatro de siluetas
Fabulas de Esopo; <i>El sol y el viento, La coneja y las palomas</i>	Economía doméstica. Cereales para el desayuno	Leyenda japonesa	<i>Juegos al aire libre:</i> El vol. museo zoológico, el conejo.	Alí Babá. Concluye	
		Economía doméstica: Menús Aladino.	El volantín	Fábulas de Buda: El rey más poderoso del mundo. Las Hadas Prudentes.	
			Colaboración de los niños	Los niños héroes.	
Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata
pp. 87-94	pp.189-200	pp.295-308	pp. 409-422	pp. 587-615	pp. 87-98

TOMO II NÚMERO 2 NOVIEMBRE DE 1921	TOMO II NÚMERO 3 DICIEMBRE DE 1921	TOMO II SIN NÚMERO ENERO- FEBRERO 1922	TOMO II NÚMERO 6 NO SE CONSIGNA MES	TOMO III NÚMERO 1 1922 NO SE CONSIGNA EL MES	TOMO III NÚMERO 3 1923	TOMO III NÚMEROS 4 y 5 1923	
El caballero sin miedo y sin tacha.	El violín mágico (Grima)	Guillermo Tell	La historia de Valdemar Daae y de sus hijas contada por el viento. Hans Cristian (sic) Andersen.	No aparece Aladino	Perseo Leyenda Griega por Charles Kingsley.	Deja de aparecer Aladino	
La Eneida	La caja de Pandora	Aniversario de la muerte del Presidente Madero.	El oso que quería jugar. Jacinto Benavente				
Cristóbal Colón	Las ventanas de oro. Richards.	La campana de la dicha. (adaptación y traducción de María Enriqueta)					
La cámara prohibida							
Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	Dirección: Rosaura Zapata	No se consigna quién dirige.				No se consigna quien dirige.
pp. 87-998	pp. 315-326	pp.494-504	pp. 623-635				pp.340-353

2.4.1 La infancia vulnerable en los textos de Mistral

En este apartado nos apoyamos en que la hermenéutica:

[...] inscribe el lenguaje en una problemática más amplia, incluyendo al mundo y al sujeto y prefiere aquellos productos de la creación cultural que constituyen enunciados más complejos como el poema, el ensayo, la novela.¹⁶³

Podemos decir que es en esta variada tipología en la que se insertan los textos infantiles; se trata pues de mirar “la transición de la estructura de la obra al mundo de la obra”.¹⁶⁴ Veamos un mínimo ejemplo de esta transición. Se trata de un escrito de Gabriela Mistral y su manera de enunciar la percepción de cierta “realidad”: su “conocimiento” desde la subjetividad que tiene de la infancia. Se trata del poema *Piececitos*, publicado en *El Maestro*.

Piececitos de niño,
azulosos de frío,
cómo os ven y no os cubren,
¡Dios mío!

Piececitos heridos
por los guijarros todos,
ultrajados de nieves
y lodos!

El hombre ciego ignora
que allí donde os posáis
una flor de luz viva
dejáis;

Que allí donde ponéis
la plantita sangrante,
el nardo nace más
fragante

Sed, puesto que marcháis
por los caminos rectos,
heroicos como sois perfectos.

Piececitos de niño,/ os joyitas sufrientes,
¡cómo pasan sin veros/ las gentes!¹⁶⁵

¹⁶³ Maturo, *op. cit.*, p. 119.

¹⁶⁴ Ricoeur citado por Maturo, *op. cit.*, p. 122.

¹⁶⁵ Mistral, Gabriela, “Piececitos”, en *El Maestro. Revista de Cultura nacional*, Tomo II, Número 1, octubre de 1921, p. 105.

El sociograma, entendido como imágenes, ideas que se convierten en la resultante textual del discurso, en este caso está representado por la pobreza extendida a la infancia, y funciona como un símbolo casi necesario, en el discurso de Mistral, para que los pequeños sufrientes devengan semilla de esperanza invisible para la gente sin sensibilidad: “El hombre ciego ignora /que allí donde os posáis /una flor de luz viva/ dejáis.”

Por otro lado es importante decir que, continuando con Ricœur, son los recursos simbólicos expresados en la misma escritura y en el mismo tratamiento de los temas lo que nos indica la mediación de éstos por la visión previa de la poeta. La percepción que Mistral tiene de los niños descalzos se une a cierto tratamiento oximorónico con respecto al estado de abandono de los niños nombrados en el texto, de tal manera que la pobreza puede convertirse, en el universo del poema, en un don de sufrimiento invisible para dos demás: “Piececitos de niño,/dos joyitas sufrientes/ ¡cómo pasan sin veros/ las gentes!

Piececitos es, a diferencia de las canciones de cuna, un poema en el que no se camuflajea la voz de una “madre”; se trata de un poema en el que es la voz de la propia poeta la que devela una situación de abandono y miseria que hace que los pies de los niños sangren a causa de andar entre tierra y guijarros. El contexto es el de los niños pobres de alguna zona de América Latina (podría tratarse de Chile y podría “adaptarse” a México). El discurso narra el presente de aquellos niños, como si hubiera una necesidad de mostrar desde su voz de poeta el estado de indefensión de aquellos infantes que, a diferencia de los que son mencionados en las canciones de cuna, no tienen ningún elemento de contención ni de amor. En este caso, no se trata de una canción de cuna sino de un poema escrito por una poeta-docente que había trabajado, en Chile, como maestra rural desde 1903 antes de obtener, en 1910, el título como maestra de Primaria.¹⁶⁶ Es la situación de la infancia rural de Chile la que hace que, volviendo a los términos de Ricœur, la “trama” del poema, funcione como

¹⁶⁶ *Poesías Completas* (Estudio preliminar y referencias cronológicas de Jaime Quezada), España, Edit. Andrés Bello, 2001, pp.741 y 744.

parte de la *pre-comprensión* que la poeta tiene del mundo. La escritura funciona así como aquella “imitación de acción”, a través de la mediación simbólica que representa la escritura.

167

De acuerdo a Cassirer, en quien se basa Ricœur para hablar de la mediación simbólica del lenguaje, podemos decir que *Piececitos* funciona como *síntesis fundamental* de la cual surge el lenguaje, siendo al mismo tiempo la exteriorización de la conciencia. Por ello si el mundo y su representación son parte de un mismo universo, Mistral, mediante la actividad creadora, muestra e indica quiénes son los desvalidos de América Latina y cómo se manifiesta dicho estado. Lleva a cabo, así, lo que Cassirer llama la *apodeixis*, actividad que traspasa el sólo acto de hablar y decir. El poema como parte de la actividad creadora se sitúa, en términos del mismo autor, en “un esbozo característico de su forma”. El objeto queda configurado por el cúmulo de niños pobres que manifiestan su condición a través de lo que la autora construye en su conciencia: los pies descalzos.¹⁶⁸

Los personajes principales devienen grupo que ha permanecido invisible y por lo tanto no nombrado: la infancia miserable y mayoritariamente rural. Es en el orden sintagmático en el que la poeta elabora una especie de alabanza a estos niños. La pobreza se vuelve heroica y elemento de perfección. Sin embargo, también podemos pensar en un vedado llamado para que a estos niños les sean dados cobijo y atención.

La preocupación y el trabajo por la infancia fueron parte de la vida de la escritora chilena como intelectual. La redacción, cinco años después de su llegada a México, de los *Derechos del niño* (publicados, por cierto, en la revista *Amauta*), es una clara muestra del compromiso que sintió con los niños latinoamericanos. “Así dirá; mis cholitos, mis indiecitos de Titicaca, «esos niños míos, estos niños de niebla y de aire», «mis negritos zumbones» de

¹⁶⁷ Ricœur, Paul, *Tiempo y narración*, *op. cit.*, p. 120.

¹⁶⁸ Cfr. Para este párrafo Cassirer, Ernst, Capítulo II “El lenguaje en la fase de la expresión sensible” en *Filosofía de las formas simbólicas. I El lenguaje*, México, FCE, 1971, pp. 133-144.

Brasil, «¡que lindos y elásticos mis mulaticos caribes! » , «mis niños de Guatemala».¹⁶⁹ En esta obra enuncia lo que para ella significa la infancia y el deber del Estado para salvaguardarla.

La infancia servida abundantemente y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo – vale decir de derroche que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio. Yo diría que es la única entidad a que puede recibir sin rezongo de los mezquinos eso, tan odioso, pero tan socorrido de esta sociedad nuestra, que se llama EL PRIVILEGIO, y vivir mientras sea infancia, se entiende, en un estado natural de acaparamiento de las cosas excelentes y puras del mundo , en el disfrute completo de ellas.[...]

Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.¹⁷⁰

No en vano uno de los ejes de sus discursos tuvo estrecha relación con el “servicio al prójimo”. Fue precisamente estando en México (a propósito del Homenaje que la Federación de estudiantes mexicanos le hace) que, según *El Universal*:

Indicó, con bellas frases, que sólo la propia superación de los pueblos mediante el trabajo y la confraternidad de los mismos los puede hacer fuertes y respetados. Y al referirse a la misión que debe desempeñar el estudiante, que ella no solamente estaba circunscrita a los libros, a las simples ideologías, sino también tenía una función social, la obligación de cumplir un deber que tradujeran en el enaltecimiento de las clases impropriadamente llamadas bajas.¹⁷¹

2.5 Mistral y Zapata: su visión de Latinoamérica

Gabriela Mistral nunca publicó en “Aladino”, pero sí en otras secciones de *El Maestro*. Rosaura Zapata fue más proclive a ocuparse de los niños mexicanos, pero eso no implica que no hubiera sabido que en aquellos primeros años de 1920 el espíritu de solidaridad latinoamericana era en lo que colocaban la esperanza muchos escritores y docentes. Ni Mistral ni Zapata escribieron y/o enseñaron sin pensar en aquellos niños pobres mexicanos que representaban una buena parte de los infantes del continente. No en vano Zapata afirmó:

¹⁶⁹ Vidal, Virginia, *Agua viva. Gabriela Mistral y la juventud*, Chile, Editorial Texeido, 1994, p. 89.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 90.

¹⁷¹ “El homenaje de la Federación de Estudiantes a Gabriela Mistral”, *El Universal*, primera sección, 1 de agosto, de 1922, p. 8.

El sentido de humanidad se despierta en el niño por su colaboración en la labor extramuros, participando en las brigadas de alegría que llevan los momentos de contento a los niños de las barriadas más pobres ofreciéndoles juegos, cuentos y teatro infantil, y se intensifica al relacionarlo con niños de otros países, **especialmente del continente americano.**¹⁷²

Mistral, por su parte, en uno de los homenajes que se le rindieron en México, no tuvo ningún problema en ser portavoz de los estudiantes chilenos, porque ello le permitía seguir emprendiendo su labor como fervorosa creyente de Latinoamérica.

Compenetrados como vosotros al ritmo actual, llenos de optimista inquietud os enviamos un saludo de fraternidad y exteriorización de nuestra fe en el triunfo definitivo de las aspiraciones comunes que sustentamos.¹⁷³

La Federación de estudiantes mexicanos le agradece y la ensalza. Tal aceptación de una chilena en México no se reduce a un rito de adultos pues al final del acto, según el mismo diario, un grupo de niñas de varias escuelas la obsequian con ramos de flores.¹⁷⁴

Fueron las escuelas, las bibliotecas, las revistas, donde la esperanza y el anhelo de dejar de ser la “raza” triste y heredera de la barbarie tomaron cauce. Tanto Mistral como Zapata (e incluso Ortiz de Montellano) no sólo se preocuparon por hacer la narraciones propias para los niños de América. Se dedicaron también a ser los que muchas décadas más tarde se dio en llamar “promotores de lectura”. El ejemplo está en la inauguración de la Biblioteca Gabriela Mistral, en la colonia San Rafael, en el D.F. El diario que dio cuenta de este acontecimiento fue *El Universal*, que entre otras cosas relata: “El poeta Ortiz de Montellano dio lectura a varios de sus poemas para niños, siendo calurosamente aplaudido”. La noticia es acompañada de una fotografía en la que se ve sentada a Gabriela Mistral leyendo a varios niños.¹⁷⁵

Las maestras como Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda, Elena Torres, por mencionar algunas, fueron también participes activas de la cruzada de regeneración pensada

¹⁷² Zapata, *Teoría y Práctica*, op. cit., p. 214. Negritas nuestras.

¹⁷³ “El homenaje”, op. cit.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ “Ayer tuvo efecto la inauguración de la Biblioteca Gabriela Mistral”, *El Universal*, Segunda sección, 5 de agosto de 1922.

desde un país que aún padecía las secuelas de una revolución, pero cuyos intelectuales oficiales estaban convencidos de mostrarlo como ejemplo de que era posible el nacimiento del *homo legens*. Vasconcelos afirmó en Nueva York que la biblioteca de la Escuela Técnica “La Corregidora de Querétaro”:

Está llena de muchachos todas las noches. Esto es algo nuevo en México en donde la cultura literaria y artística, y hasta la enseñanza elemental, eran lujos disfrutados solamente por las clases llamadas alta y media.¹⁷⁶

Sería la identidad latinoamericana como constructo la que se expresaría a través de las lecturas para niños. Mistral y Zapata quedaron como íconos del profundo compromiso docente y el amor a los niños. Sin embargo, creemos que es necesario seguir haciendo una labor para entender las genealogías de la historia cultural y literaria de la infancia de nuestro continente.

¹⁷⁶ “Las escuelas mexicanas educan realmente a las masas”, en *El Maestro*, Número III. abril de 1922, p. 26.

III REVISTAS CULTURALES Y LITERATURA INFANTIL

3.1 Revistas culturales y proyecto cultural

Pierre Bourdieu plantea la dinámica de las relaciones entre poder y creación. La autonomía del campo intelectual y artístico se expresa en la elevación del estatus de los productores y en la entrada al juego de conflictos entre las fracciones de la clase dominante. El escritor mantiene una relación ambivalente, tanto con las fracciones dominantes de la clase dominante como con las clases dominadas.¹⁷⁷

De lo anterior se comprende que por grande que sea la autonomía del campo intelectual, no puede escapar de la posición que ocupa en el interior del otro campo: el de poder. Pero hay otra categoría que es necesario tomar en cuenta para armar y entender la dinámica de la creación: el mercado de bienes simbólicos.

El proyecto de los textos para niños no fue la excepción a estos planteamientos y quedó en manos de uno o más grupos particulares, la mayoría de las veces emparentados al poder cultural y /o político del momento. Es por ello que, de acuerdo al sociólogo francés, el campo ideológico como categoría queda unido a la de *campo intelectual* y a la de *campo político*. Estas categorías aluden a la “pertenencia” a una determinada fracción intelectual o artística. La contraparte de la dinámica de la creación está en la “representación que los intelectuales se hacen del mundo social y de su función en este mundo.”¹⁷⁸ La puesta en marcha de la adhesión y aceptación al campo intelectual y político construido desde México, puede ejemplificarse con las palabras que Gabriela Mistral le dirige a Vasconcelos, congratulándose con la aparición de *El Maestro*.

¹⁷⁷ Cfr. Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Argentina, EUDEBA, 2000, p. 26.

¹⁷⁸ *Ibidem*.

Mi respetado rector i compañero

He recibido su Revista El maestro, i quiero i debo felicitarlo por ella, útil sencilla i sana de la primera a la última página. He de confesarle que tengo la antipatía de las publicaciones pedagógicas. Son generalmente una mezcla de estadística i de artículos de un tecnicismo árido y torpe....

La crisis de los maestros es crisis espiritual: preparación científica no suele faltarles, les faltan ideales, sensibilidad i evangelismo (perdone la palabra).¹⁷⁹

Una de las tesis manejadas por Bourdieu, que veremos a lo largo de las siguientes páginas, es la que rechaza tanto la irreductibilidad de la creación como la autonomía absoluta de las elecciones estéticas. De esta manera podemos observar que el proyecto literario y educativo para infantes no escapó de:

- a) La estructura de las relaciones objetivas entre las posiciones que los grupos ubicados en situación de concurrencia por la legitimidad intelectual o artística ocupan, en un momento dado del tiempo, en la estructura del campo intelectual.
- b) La construcción del *habitus* como sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, como estructuras estructuradas y estructurantes, constituyen el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes.¹⁸⁰

Los textos infantiles difundidos en las revistas fueron parte de las expresiones del campo intelectual, entendido como concomitancia entre la legitimidad del discurso (en este caso dirigido a los niños) y de la pertenencia de los escritores a dicho campo.

Los cambios políticos y culturales del inicio de los años veinte no sólo tuvieron expresiones tangibles. Hemos visto que el cambio de imaginarios se hizo también presente y en ocasiones fue propagado por las mismas instancias oficiales como la ya

¹⁷⁹ Mistral Gabriela, “Una carta de Gabriela Mistral a José Vasconcelos”, en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, México, no. 1, octubre de 1921, p. 57.

¹⁸⁰ Bourdieu, *Intelectuales, op. cit.*, p. 31

nombrada Secretaría de Educación Pública que, en cuanto a publicaciones periódicas, dio vida a *El Maestro, Revista de Cultura Nacional* (1921) y a *El libro y el Pueblo* (1922). Fue en parte por los textos difundidos en estas publicaciones que el llamado *nacionalismo* fue promovido mediante dos hilos conductores: alfabetización y el servicio al prójimo. El nuevo ideario encontró en las revistas mencionadas y en otras publicaciones periódicas un medio idóneo de propaganda.

Las revistas trabajadas en esta tesis pertenecen a aquellas que genéricamente han sido mencionadas como revistas “intelectuales” o “culturales”, es decir, publicaciones periódicas deliberadamente producidas para generar opiniones (ideológicas, estéticas, literarias, etc.) dentro del campo intelectual y cuya área de resonancia sólo cubre sectores más o menos restringidos de los consumidores de obras literarias.

Es importante tomar en consideración que las revistas funcionaron también como un lugar de enunciación de cierto latinoamericanismo, aunque éste no siempre estuvo presente de manera abierta en las secciones infantiles.

El Maestro tuvo un tiraje de 75 mil ejemplares,¹⁸¹ contó con la participación de los más destacados intelectuales del país bajo la dirección de Enrique Monteverde y Agustín Loera y Chávez.

El sumario fue dividido en los siguientes rubros:

- Artículos editoriales
- Pláticas instructivas
- Sugestiones sociales
- Literatura y arte
- Conocimientos prácticos
- Sección de niños (Aladino)**
- Páginas informativas

En la contraportada del primer número se leen los siguientes exhortos:

¹⁸¹ Las oficinas se encontraban en 1ª. Calle de Gante, número 3. El Apartado Postal era el 105 bis. En la contraportada se puede leer “Registrado como artículo de 2ª. clase con fecha de 1921 en la Administración local de Correos”.

- “El Gobierno publica esta revista con positivo esfuerzo. Ni un solo ejemplar debe de ser inútil. Si a usted no le sirve y no la da a quien pueda aprovecharla, deja sin utilizar dinero del Estado que es dinero del pueblo”.
- “Sabe usted leer y escribir. Enseñe, pues, a los que no saben. Es un deber que le corresponde como mexicano y como hombre. Pida hoy mismo a la Universidad Nacional Su [sic] nombramiento de Profesor Honorario”.
- “¿Es usted padre de familia, maestro, obrero, o simple ciudadano? A sus hijos a sus alumnos o a sus amigos, dígalos siempre que deben aspirar a dos cosas: la honradez y el trabajo. Lo demás les será dado por añadidura”.

. Con respecto a la circulación de *El Maestro* hay que tomar en cuenta que no se circunscribió únicamente a México, lo que nos permite inferir a primera vista que con su difusión se pretendió también contribuir a los ya mencionados circuitos intelectuales en otros territorios de Latinoamérica

El tiro de la revista mencionada, será de dos o trescientos mil ejemplares los que se repartirán gratuitamente a cuantas personas lo soliciten:

[...]

La circulación de “El Maestro” según se nos informó será en la república y en Sur y Centro América [sic].¹⁸²

La aparición de la sección *Aladino* fue una clara adhesión de Rosaura Zapata, su directora y redactora, al proyecto de Vasconcelos, y por ello mismo las palabras de presentación de la revista fueron también una invitación a los niños para que se asumieran como sujetos de escritura.

Queridos niños:

Con el fin de intensificar la labor educativa que hasta aquí ha venido haciendo nuestra Revista Infantil *Aladino*, pasa a formar parte de la Revista *El Maestro*, que con todos los elementos necesarios para hacer de ella una Revista ideal, nos ha invitado a que colaboremos juntos en la trascendental obra que se propone.

Aceptamos gustosos, seguros que nuestro campo de acción será más vasto y *Aladino* podrá llegar sin dificultades a todos los niños.

La cooperación de ustedes nos será como siempre, de gran valor y esperamos seguirla recibiendo.

Muy cariñosamente.¹⁸³

¹⁸² “La Universidad Nacional publicará una revista educativa”, *El Universal*, 11 de febrero de 1921, p. 11.

¹⁸³ Zapata, Rosaura, S/ título, en *El Maestro*, sección *Aladino*, México, no. 1, abril de 1921, p.93.

El Libro y el Pueblo apareció en marzo de 1922, un año después que *El Maestro*. Fue el órgano de publicidad de la Dirección Central de Bibliografía. En el primer número podemos leer:

Nace esta revista porque pretende llenar un vacío dentro de la prensa independiente del país y dentro de las publicaciones oficiales de la Secretaría de Educación.

Hasta antes de ahora no se ha hecho un periódico exclusivamente destinado a orientar al público en la dirección y la lectura de los libros. “*El libro y el Pueblo*” toma para sí la tarea de cultivar el amor a la lectura y sobre todo, la misión de enseñar la manera e ahorrar tiempo, qué debe leerse y en donde debe leerse.¹⁸⁴

La revista tuvo como principal objetivo difundir tanto las novedades bibliográficas y hemerográficas como las lecturas clásicas que, según los encargados de la política cultural, era pertinente realizar. En ocasiones se informaba incluso el precio de los libros anunciados. Otro de los objetivos era dar a conocer los avances en torno a las ediciones a cargo de la imprenta de la Universidad Nacional, y al aumento de bibliotecas en todo el país; así también era común encontrar lineamientos de organización de las bibliotecas públicas mexicanas.

La escritura como ejercicio de rescate, en apariencia, no sólo estuvo a cargo de la cultura oficial; en 1922 Jaime Torres Bodet y Bernardo Ortiz de Montellano quisieron sacudirse el polvo de la cultura oficial que los había “acogido y guiado” y en diciembre de 1922 fundaron la revista *La Falange*, cuyo propósito era muy similar al de *El Maestro*, a pesar de que en aquel momento sus creadores se asumían como críticos de la cultura oficial. A diferencia de *El Maestro*, cuya distribución era gratuita, *La Falange* tenía un costo de 50 centavos. En el primer número leemos la declaración que aquellos jóvenes escritores hicieron:

Cansados de vivir una vida estrecha y de clamar en el fondo de un pozo sin resonancia en donde la voz se ahoga y el ideal se pierde, varios literatos de México se reúnen hoy en la falange de poetas y de artistas y editan el primer número de una revista sin odios, sin prejuicios sin dogmas, sin compromiso; de una revista que no es el órgano de ningún cenáculo que no combate en contra de nadie sino en pro de algo¹⁸⁵

¹⁸⁴ *El libro y el Pueblo* no. 1, marzo de 1922, p.1.

¹⁸⁵ “Propósitos”, *La Falange*, no. 1 diciembre de 1922. p.1. Hemos conservado el formato original del texto.

Si quisiéramos interpretar esta declaración como una crítica hacia el grupo de Vasconcelos, mirar la lista de colaboradores nos proporciona la pauta para darnos cuenta de que estos transitaron de *El Maestro* a *La Falange* y de ahí otra vez a *El Maestro*. César Rodríguez comenta acerca de *La Falange*: “Se publicaron siete números –diciembre 1922, octubre de 1923-; [la revista] reflejaba la participación de los directores y de buen número de los colaboradores en los programas educativos y culturales de Vasconcelos [...]”.¹⁸⁶

En efecto, los colaboradores (de una lista de ocho escritores) del primer número de la revista a cargo de Torres Bodet y Ortiz de Montellano participaban en *El Maestro*. Se trató de Gabriela Mistral, Ramón López Velarde (con un escrito póstumo) Manuel Toussaint y el hondureño Rafael Heliodoro Valle. La revista tuvo también una sección infantil: A.B.C.

Años después, en *Tiempo de arena*, Jaime Torres Bodet escribió, a propósito del fin de *La Falange*, de la dificultad de romper la unión que frecuentemente se establece entre los intelectuales y el poder:

[...] Concluimos para admitir lo que debimos haber empezado por comprender: que era muy difícil divorciar nuestra actividad personal como literatos, con inevitables simpatías y antipatías de nuestra actividad como funcionarios. Admitirlo y dar término a la revista fue todo uno.¹⁸⁷

3.2 ¿Hacia un proyecto de eticidad?

En el “Llamado cordial”, texto de Vasconcelos para el primer número de *El Maestro*, podemos observar claramente la necesidad de emprender otra revolución, aquella basada en el cristianismo y que permitiera la construcción de un nuevo *ethos* en el que tuviera cabida lo que podríamos interpretar como un primer valor para el

¹⁸⁶ Rodríguez Chicharro, César. “Los contemporáneos”, en *Estudios de Literatura Mexicana*. México, FFYL/UNAM, 1995, p. 120.

¹⁸⁷ Torres Bodet, *Tiempo de arena*, citado en la versión facsimilar de *La Falange*, México, FCE, 1980, p. 9. Cursivas de Torres Bodet.

anhelado nuevo tiempo: la justicia, que además devendría felicidad colectiva. En cuanto al concepto de *ethos*, nos apoyamos en lo que Julio de Zan ha planteado:

El *ethos* [...] se puede describir como un conjunto de creencias, actitudes, e ideas que configuran el modo de ser de una persona, o la «personalidad cultural básica» de un grupo humano, tal como lo conciben los antropólogos. Por eso la ética alude en este sentido a una concepción de la buena vida, a un modelo de vida virtuosa y a los *valores vividos* de una persona, o de una comunidad, encarnados en sus prácticas e instituciones, los cuales deben ser respetados como opciones que definen una identidad o un *ethos* particular y valioso, pero que no pretenden (y no pueden) universalizarse, porque tienen un carácter singular, o histórico- cultural.¹⁸⁸

Llegamos a un primer punto harto importante: el del deber intelectual promovido en aquel momento. Hallamos una especie de deontología al servicio del *prójimo*, que era representado por un conglomerado, no sólo mexicano sino también latinoamericano, cuyo momento de regeneración, sobre todo cultural, había llegado.

He aquí por qué el camino de la verdadera civilización sólo se encuentra, volteando de raíz los criterios que hasta la fecha han servido para organizar pueblos; arrancando de las conciencias el pensamiento de que es legítimo construir lujo y refinamiento sobre las miserias de las multitudes y sustituyendo todas las construcciones carcomidas, con el concepto verdadero cristiano, de que no es posible que un solo hombre sea feliz, ni que todo el mundo sea feliz, mientras exista en el planeta una sola criatura que sea víctima de la injusticia.¹⁸⁹

Los actos de leer y escribir adquirieron el estatus de virtud. Virtud que rompía con la tradición de lo que, en términos de Ángel Rama, había sido la ciudad letrada.¹⁹⁰ El deber primario para la construcción de un *ethos* latinoamericano quedaba instalado en las prácticas de alfabetización y “promoción de la lectura”. Si de acuerdo a Aníbal González, quien retoma algunos planteamientos de Harpham, para desarrollar la unión entre ética y literatura:

¹⁸⁸ Zan, Julio de, “Moralidad y eticidad. Una disputa contemporánea de Kant y Hegel”, en *Panorama de la ética continental contemporánea*, Madrid, AKAL, 2002, p.19.

¹⁸⁹ Vasconcelos, José “Llamado cordial” en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, no. I, México, 1921, p. 5.

¹⁹⁰ Ángel Rama señaló que desde la época colonial las acciones de leer y escribir quedaron reservadas al grupo letrado. “Este exclusivismo fijó las bases de una reverencia por la escritura que concluyó sacralizándola”. Rama, Ángel, *op. cit.*, p. 3

Un rasgo fundamental es la preocupación por el Otro, particularmente por “una otredad que permanece otra, que se resiste a la asimilación [...] “la aparición del otro marca un ‘momento ético’ aun en discursos que no se ocupan abiertamente de la ética.”¹⁹¹

Podemos aventurarnos a decir que, en el momento de reconstrucción cultural, los “otros” eran aquellos que no habían podido entrar a lo que Chartier ha llamado “el mundo del saber.” El significado del otro estuvo entonces colocado en el cúmulo de analfabetas que lo eran no como parte de una resistencia a la asimilación, sino como producto de la *injusticia* y de la falta de **armonía** del otrora tiempo de barbarie.¹⁹²

Los afanes de servicio al prójimo fueron abiertamente expresados también por Gabriela Mistral. La mirada con una cierta filiación religiosa se hizo patente en uno de sus escritos, aparecido también en la contraportada del número 3 de *El Maestro*:

Toda naturaleza es un anhelo de servicio. / Sirve la nube, sirve el viento, sirve el surco [...] / Hay la alegría de ser sano y la de ser justo pero hay sobre todo, / la hermosa alegría de servir / El servir no es faena sólo de seres inferiores. Dios que da el fruto y la luz sirve. Pudiera llamársele así, el que sirve. / Y tiene sus ojos fijos en nuestras manos y nos pregunta cada día: / ¿Serviste hoy? ¿A quién? ¿Al árbol, a tu amigo, a tu madre?¹⁹³

El “servicio al prójimo” como le llama Mistral, recayó en lo que fue concebido en aquel momento como educación, a este respecto Ezequiel A. Chávez escribió sobre ésta, en el número 1 de *El Maestro*:

La organización de servicios sociales es el rasgo más peculiarmente humano: es el más alto de todos, porque es el que más plenamente entraña que el hombre se supere a sí propio; un hombre que fabricara útiles y que sólo los aprovechase para sí

¹⁹¹ González, Aníbal, “Nota a pie de página número 3”, *Abusos y admoniciones. Ética y escritura en la narrativa hispanoamericana moderna*, México, Siglo XXI, 2001. p.12.

¹⁹² Los sectores iletrados, pero urbanos, fueron los receptores de los exhortos para entrar al *mundo del saber*. Así en 1922 varias bibliotecas obreras centroamericanas recibían donaciones de libros de parte del gobierno mexicano. El 3 de junio de 1922, en un acto protocolario, Juan D. Bojórquez, Delegado Universitario de México en Centroamérica hizo entrega de colecciones de libros a varias sociedades obreras de Centroamérica. En el caso de Nicaragua la donación fue hecha a los obreros de León y el nombre dado a la biblioteca fue Benito Juárez. Bojórquez informaba: “El discurso del señor Dr. Debayle, que aparece en uno de los anexos, revela la importancia que las clases intelectuales y obreras han dado a la labor de acercamiento espiritual que está llevando a cabo esa Secretaría de su digno cargo, hacia las repúblicas latinas del continente. Bojórquez, Juan D, “Donaciones a varias sociedades obreras de Centro América”, *El Libro y el Pueblo*, México, no. 6, agosto de 1922. Negritas nuestras.

¹⁹³ Mistral Gabriela, S/ título, *El Maestro. Revista de Cultura Nacional*, México, no. 3, junio de 1921. Contraportada.

mismo no sería un hombre propiamente dicho, puesto que el hombre es todo un animal político, un animal social.¹⁹⁴

El didactismo se convirtió así en una práctica cotidiana en los trabajos de regeneración emprendidos por el grupo letrado de aquel tiempo. La educación se ejerció más allá de lo que podría ser considerado lo curricularmente oficial y quedó registrada en forma de exhortos para lograr una nueva *conducta*.¹⁹⁵ Se consolidaba así, la eticidad, pues, “solamente en el marco de la eticidad es posible la determinación del contenido de la moral, como “doctrina de los deberes.”¹⁹⁶

Fue el deseo de posicionar la conducta deseable en el ámbito de la vida cotidiana, lo que de acuerdo a la sociocrítica se desplegó como parte de la socialidad de los textos. Los textos difundidos en las revistas se mostraron así como vehículos que podían dotar, a las prácticas sociales, de nuevos sentidos y nuevos significado en aquel momento. Los textos devinieron lo que Robin ha llamado *sociotextos*.¹⁹⁷

Fuera de una sociología de los contenidos y gracias a las aportaciones de la narratología, pueden encontrarse en el *texto* los modelos ideológicos, narrativos, icónicos que atraviesan el discurso social, lo estructuran, lo programan.¹⁹⁸

Por lo anterior, si prestamos atención y además hacemos un estudio de los textos aparecidos en publicaciones como la citada y en *El Libro y el Pueblo*, comprobaremos lo que hemos expuesto líneas arriba: la vida buena, es decir, la vida virtuosa debía estar

¹⁹⁴ Chávez, Ezequiel A. “Los rasgos distintivos de la educación moderna” en *El Maestro, Revista de Cultura Nacional*, no. I, México, 1921, p. 19. Cabe decir que en aquel momento el autor del artículo fungía como Director de la Escuela Nacional Preparatoria.

¹⁹⁵ Con respecto a la alfabetización como acción para civilizar, es interesante leer el planteamiento de Aníbal González, pues nos permite redimensionar dicha práctica. “En Hispanoamérica después de la conquista, como en tantos lugares del mundo, la civilización ha estado constantemente ligada a la escritura y las letras. La cultura hispanoamericana no es, de hecho, una cultura predominantemente oral, aunque algunos de sus integrantes no sepan leer ni escribir. El carácter profundamente letrado de la civilización hispanoamericana, como lo demuestra *La ciudad letrada* de Ángel Rama, tiene poco que ver aunque parezca paradójico, con las tasas de alfabetismo y mucho más que ver, con el hecho de que esta ha sido una sociedad saturada desde el principio por la escritura y hondamente respetuosa de la palabra escrita.” González Aníbal, *op. cit.*, pp. 14-15.

¹⁹⁶ Zan, Julio de, *op.cit.*, p.18. En esta definición Zan retoma el planteamiento que Hegel hace respecto a ética y moralidad.

¹⁹⁷ Régine Robin, “Para una sociopoética del imaginario social”, en Perus, Françoise *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997,(Antologías Universitarias), p.269.

¹⁹⁸ Robin, *op. cit.*, pp. 267-268.

unida a las prácticas de lectura y escritura. Lo que podemos interpretar como cierto acto de trasvase en el que, siguiendo a Robin, el discurso social se ve estructurado y programado, ya por los modelos ideológicos, narrativos o icónicos. Se trata, en este sentido, de tener claro que lo que obraba en los actos de textualización era el estatuto de lo social en los textos y no al revés, el estatuto social del texto.¹⁹⁹

Podemos entender por qué el conocimiento, entendido bajo la tradición platónica, era parte del campo semántico del bien y la belleza. La herencia bergsoniana se unía a la filosofía clásica griega y este proyecto era vertido en los textos. Un claro ejemplo está en las siguientes palabras de Vasconcelos, que fueron el exhorto para “todos” quienes desearan participar en *El Maestro*: “¡Verdad, Amor y belleza, belleza Divina, tal sea el lema radiante de los que en esta publicación escriban”. Los referentes de ética y eticidad habían sido, pues, semiotizados, en tanto que “el signo es una realidad sensible, que se relaciona con otra realidad, que lo debe producir”. Por ello: “La obra de arte, junto a la función de un *signo autónomo*, posee otra función: la de un *signo comunicativo* notificadorio.²⁰⁰

Valga el excurso para decir que el significado de ética utilizado aquí es el de Miguel Ángel Polo Santillán, quien plantea que la versión “menos problemática es la que define a la ética como “[...] el arte de vivir bien y que abarca y trasciende lo moral porque busca una vida armónica articulada con las distintas dimensiones de la vida humana.”²⁰¹ Derivada de una tradición socrática, esta versión es proclive a la búsqueda del *vivir bien* y de la vida buena. Se trata, así, de hallar y lograr un diálogo entre ética y moral, entre lo que, metafóricamente, podríamos llamar un diálogo entre anhelo y hecho.

¹⁹⁹ Cfr. Robin, *op. cit.*, p. 269.

²⁰⁰ Mukarovsky, Jan, “El arte como hecho semiológico”, en Araújo, *op.cit.*, pp.104 y 105.

²⁰¹ Polo Santillán, Miguel Ángel, *La morada del hombre. Ensayos sobre la vida ética*. Lima, UNMSM/ Instituto de Salud Cristóforis Deneke, 2004, p. 19.

En el tiempo de reconstrucción nacional el anhelo fue colocado en la certeza de poder llegar a una práctica del buen vivir, cuya condición *sine qua non* (como parte una herencia positivista) sería la etapa posterior a la barbarie: la civilización. En este sentido se entiende que los años de revolución y los mismos del porfiriato fueran interpretados como parte del tiempo de barbarie y el atraso. El texto ya literario, ya histórico, aun siendo para infantes, no era pues, sino un espacio de mediaciones entre lenguaje y cotexto, o en otros términos entre textualización y discurso social. “El cotexto es lo que acompaña al texto, el conjunto de los otros textos, de los otros discursos que resuenan en él, todo lo que supone el texto y está escrito en él”.²⁰²

Fue en este sentido que la *otredad*, presentada a través de los textos, formó parte de la construcción de ciertos imaginarios, ya en torno a la infancia, ya en torno a las lecturas “propias” para esta, ya en torno, incluso, a América Latina. Mediante los llamados de la prensa y /o de los artículos de las revistas, se trató de colocar a los niños en el lugar de la esperanza para la reconstrucción. En este sentido bien vale la pena reproducir lo que Pasternac escribió:

Hasta la política sus discursos ante todo, pero también sus acciones, se vio afectada por los cambios de percepción de la infancia: a partir de cierto momento los niños se convirtieron en motivo de preocupación de los partidos políticos (“Los niños son nuestro futuro”) y todo se hace en nombre de las generaciones venideras” [...].²⁰³

3.3 Regeneración pedagógica desde México para Latinoamérica

El trabajo performativo por parte de las instituciones fue abiertamente visible. La faena emprendida en aquel presente englobaba a una serie de instituciones y *especialistas* en los niños. De esta manera, con respecto a “La semana consagrada al niño”, leemos:

²⁰² Robin, *op. cit.*, p. 269.

²⁰³ Pasternac, Nora, *op. cit.*, p.32.

La semana consagrada al niño es una demostración evidente de que hemos llegado a una época en que no sólo la profesión médica se preocupa por el porvenir de los niños, sino también las autoridades y lo que es más elocuente las sociedades privadas y el público en general, convencidos todos de que por este camino lograremos firmes para el futuro hombres fuertes y vigorosos, útiles a la familia, a la sociedad y a la Patria.²⁰⁴

Entre estas acciones implementadas por el gobierno, la de mayor visibilidad fue la pedagógica. Por ello parte de la labor de las mismas revistas fue hacer propaganda de libros especializados. En el caso de *El Libro y el Pueblo*, en julio de 1922, fueron dados a conocer textos de pedagogía. De esta manera en el apartado: “Últimas Obras recibidas en las principales librerías de la ciudad de México”, fueron nombradas nueve obras, cuyos títulos tenían que ver con la educación y /o pedagogía: Herbart, *Pedagogía general*; Barth, *Pedagogía (Parte General)*; Milton, *De educación*; entre otras.

Dos meses antes, en mayo, la misma revista había dado a conocer textos españoles como: *La psicología experimental en la pedagogía francesa* y *La enseñanza primaria en las Repúblicas Hispano-americanas*, de Lorenzo Luzuriaga. En apariencia podría parecer paradójica la existencia de un anhelo latinoamericano y la difusión de libros españoles, en las que se promovía, además, la pedagogía francesa. Esta circunstancia halla su razón de ser en el sentimiento de pertenencia latina que ya desde fines del siglo XIX comenzó a gestarse en varios pensadores latinoamericanos.²⁰⁵

El Libro y El Pueblo inició, como señalamos en capítulos anteriores, la propaganda de los textos de Gabriela Mistral a México. Un buen número de estos escritos fueron dirigidos al público infantil. Un ejemplo es el poema: *A Noel*, publicado en la sección “Páginas Inéditas”:

¡Noel, el de la noche del prodigio,/ Noel de barbas caudalosas,/ Noel de las sorpresas delicadas / y las sandalias sigilosas! [...] Sacude el llanto y, deja cada una perfumada y

²⁰⁴ “Todas las madres deben ir a la exposición del niño”, *op. cit.*, p. 9.

²⁰⁵ “Publicaciones recibidas en la dirección central de bibliografía” en *El Libro y el Pueblo*, mayo de 1922, p. 23.

llenita, con el anillo de la Cenicienta/ y el lobo de Caperucita.../ Y no olvides a Marta. También deja/ su zapatito abierto./ Es mi vecina, y yo la quiero, desde/ que su mamita ha muerto.²⁰⁶

En este sentido es importante extrapolar la afirmación que hace Bravo-Villasante con respecto a los libros para los niños de Europa, pues así como veremos que hay matices entre los temas de escritura, los tratamientos y las épocas de mayor difusión de textos infantiles entre Europa y América Latina, lo que citaremos a continuación guarda estrecha relación con el caso aquí estudiado (aunque nuestro caso se centre en revistas y no en libros):

Los libros escritos para niños nacían de una necesidad social: la formación de nuevos ciudadanos o de buenos cristianos, por referirnos a Europa, pues si nos referimos a otros continentes, los libros para niños también responden a un propósito pedagógico y formativo.²⁰⁷

En México también era posible conseguir libros de pedagogía o aquellos considerados como “lecturas para niños”: En el primer caso *El libro...* promocionó *Pedagogía de A.M. Aguayo* y *Animales amigos*, en el segundo caso. Ambos podían conseguirse en la librería Cultvra.

En el mismo número de *El Libro...*, podemos mirar la promoción de algunos títulos de otros países latinoamericanos, cuyo tema era la enseñanza infantil. “Los *Annales de Instrucción Primaria*, de “la República Oriental del Uruguay, Montevideo-Dirección de Enseñanza Primaria Normal- enero, febrero y marzo de 1922.²⁰⁸ Aunada a la difusión de textos pedagógicos también se posicionaron los textos de Juana de Ibarbourou, quien en aquel momento preparaba un libro para niños y cuyos textos habían pasado ya por el filtro de la legitimación de una revista costarricense: *Convivio*.

²⁰⁶ Mistral, Gabriela, “A Noel”, *El Libro y El Pueblo*, Sección Páginas Inéditas, México, Tomo 6, julio de 1922, p. 51.

²⁰⁷ Bravo-Villasante, Carmen, “Cultura, sociedad y literatura infantil” en *Ensayos de literatura infantil*, España, Universidad de Murcia, 1989, p. 28.

²⁰⁸ *El Libro y el Pueblo*, Tomo I, no. 6, julio de 1922,

Juana de Ibarbourou ocupa en la lírica americana un sitio excepcional. Es sin disputa el [sic] poeta más grande del Uruguay a los veintisiete años de su edad, lo que hace fincar muy serias esperanzas en su obra futura. Ha publicado LAS LENGUAS DEL DIAMANTE, libro de versos y EL CANTARO FRESCO, bello haz de poemas en prosa; prepara RAIZ SALVAJE, nuevas poesías y libros para niños. De la segunda edición, aparecida en el Convivio, la selecta revista de García Monge, extraemos los bellos poemas que leerá el lector de “EL LIBRO y EL PUEBLO” con un temblor de emoción.²⁰⁹

Es insoslayable prestar atención en la lista de autores latinoamericanos (hombres) consagrados, cuyos libros, según *El Libro*, no podían faltar en una biblioteca:²¹⁰

Martí, Poesías selectas
Gutiérrez Nájera, Poesías selectas
Asunción Silva, Poesías selectas
Chocano, Poesías selectas
Lugones, Poesías selectas
González Martínez, Poesías selectas
Larreta, La gloria de don Ramiro
Rodó, Ariel
Díaz Rodríguez, Camino de Perfección
Montalvo, Siete tratados
Zorrilla de San Martín, Tabaré
Isacs, María

Fue en *El Libro y el Pueblo* donde estuvo presente la serie de operaciones para legitimar *la autoridad del canon*. En palabras de Iser:

En un sentido amplio, la canonización es un proceso de elección de textos que se convertirán en objeto de interpretación, lo que al mismo tiempo los eleva a una posición de censura respecto de otros textos cuyo estudio e interpretación incluso puede prohibirse, debido a que la cancelación de sus pretensiones de validez contribuye a estabilizar la autoridad de los textos que se eligieron. De la misma forma que el canon coexiste por sí mismo, la atribución de autoridad requiere un contraste negativo para apoyar su autenticidad.²¹¹

Con esta lista comprobamos, además, que las revistas fungieron como guías culturales y como instancias de legitimación y, en términos de Bourdieu, de arbitraje cultural, en este caso para Latinoamérica.

²⁰⁹ *El Libro y El Pueblo*, Tomo I, no. 7, agosto de 1922, pp.68-69. Hemos conservado las mayúsculas empleadas por la revista.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 72

²¹¹ Iser, Wolfgang, *Rutas de la interpretación*, México, FCE, 2005 (Col. Popular 545), p.43.

3.4 Textos infantiles y promoción de conductas

Fue a través de *El Maestro*, que los niños pudieron conocer textos que comenzaban a ser posicionados como canónicos de la literatura infantil, tal es el caso de “La hormiguita”, de Cecilia Böhl de Faber quien, paradójicamente con la manera en que es presentada en la revista, en el ámbito de la literatura trascendió con un seudónimo masculino, como si se tratara de un labor de enmascaramiento de la propia escritora. ¿Podría haber, fácilmente, en el marco del imaginario colectivo, una relación entre un Fernán Caballero y las *preocupaciones* de una “dulce abuelita”?

La dulce abuelita [...] que dedicó su vida a la literatura, a los niños y a los pobres [...] El pobre fué [sic] su constante preocupación y en aliviar sus penas empleó la mayor parte de su vida, dedicándoles su talento e influencia para mejorar sus condiciones morales y materiales.²¹²



Imagen con la que fue ilustrado el artículo sobre Fernán Caballero en *Aladino*.

El proyecto de eticidad, mencionado anteriormente, estuvo presente en la manera de aludir abierta u opacamente a la promoción de una conducta deseable; una conducta que debía estar regida por la ayuda al prójimo, y a los “desvalidos” como los niños, los pobres, o los niños huérfanos (como en el poema “A Noel”, de Gabriela Mistral). Esta promoción de ciertos comportamientos, bien podemos situarla como parte de lo que la sociocrítica ha llamado “los efectos fuera del texto”; efectos que además

²¹² “Clásicos de la infancia. Fernán Caballero” en *El Maestro*, sección *Aladino*, Número IV julio de 1921, p. 411.

aseguran la densidad del mismo texto “y dibujan alrededor de éste el espacio sociocultural que él mismo presupone dentro del cual el texto existe como tal”.²¹³

Un ejemplo del efecto *fuera del texto*, podemos darlo con: “La compañera de juegos”, texto de Rosaura Zapata, publicado en “Aladino”, (anunciado entre paréntesis como “Cuento”) en el que se narra cómo es “premiada” la conducta de Adelita, personaje principal, al no mostrarse egoísta, pues se atreve a convivir con Estela, una niña desconocida y rechazada por el grupo de amigos. Estela en realidad es una pequeña princesa en busca de un compañero de juegos, quien, al conocer el gesto fraterno y solidario de Adela, la premia eligiéndola como su compañera que entre los premios obtenidos: “deberá vivir en el palacio, usar vestidos iguales a los de la princesa y participar de sus fiestas y diversiones...” La oposición entre una conducta deseable: solidaria, fraterna y desinteresada, como la de Adela y la de los demás niños, proclive a la desconfianza y a cierto egoísmo, hallan, de acuerdo al cuento, una recompensa para la primera.

- Soy Estela –contestó sonriendo la niña.

-¿No querrás, -repuso Adelita- venir a jugar con nosotros?

Mis compañeros preparan para hoy, unos juegos muy bonitos. ¿Quieres tomar parte en ellos? Estela se puso de pie y dando su mano a Adelita aceptó ir a dónde jugaban los otros niños. Estos al ver a la niña extraña preguntaron a la niña quién era.

-Es Estela- fue la contestación de Adela- una niña que me encontré sentada al pie de aquel árbol, muy sola, sin quien jugara con ella y la invité a que participara de nuestros juegos.

-Pero ¿no comprendes que va a echar a perderlos? Nunca los ha jugado y hoy que debemos lucirnos lo vamos a hacer muy mal – interpeló uno del grupo-

-Está bien -dijo Adela- ustedes sigan jugando; ella y yo jugaremos aparte.- Y tomando a la niña de la mano se la llevó al prado donde había dejado su muñeca. Con ésta jugaron a las mamás, a la comidita, a la escuela.

De improviso y cuando estaban más entretenidas se presentó ante ellas un individuo portando el traje de la servidumbre de palacio y el que inclinándose ante Estela, preguntó:

¿Su alteza no está fatigada?

²¹³ Robin, *op. cit.*, p. 272.

-No, - contestó la niña- pero quiero presentarle, cuanto antes a mis padres a Adelita, la compañera que he escogido para mis juegos.

Los demás niños se habían acercado y escuchaban con el mayor asombro las palabras de la princesa, pues era ella la niña que sola y sin con quien jugar, estaba sentada al pie del árbol.²¹⁴



Ilustración con la que se acompañó “La compañera de juegos”.

Si de acuerdo a la sociocrítica los estereotipos funcionan como unidades culturales, bien podemos decir que la inscripción social en “La compañera de juegos”, se pluraliza, pues por un lado está presente la plausible actitud de compartir (que después podría construirse en valor, en términos axiológicos); pero hay otra vertiente que tiene relación con cierta “educación para la vida”. Adela, niña común, obtiene el mismo rango que la princesa, a través de la representación que hacen por medio del juego de los roles que como adultas les tocaría emprender: “jugaban a las mamás, a la comidita, a la escuela”. Son los estereotipos promovidos los que, podemos decir, forman parte del cotexto, entendido este como parte de los imaginarios sociales e históricos. Lo cotextual está implícito, como ya lo hemos señalado, en el texto mismo. En el caso del cuento mencionado, compartir tuvo como recompensa la desaparición de rangos que hemos mencionado. Podemos comenzar a mirar, así, como fue desplegado “el estatuto de lo social” en los textos infantiles

²¹⁴ “La compañera de juegos” en *El Maestro*, sección Aladino, número IV julio de 1921, pp.415- 416.

En efecto, el programa posrevolucionario, a la par que emprendía trabajos para la reconstrucción cultural, reproducía en los textos “literarios” lo que se desplegaba de manera totalmente visible como parte de dicho programa: la puesta en marcha de la actividad de las mujeres para contribuir, ya como madres, ya como maestras en el nacimiento de un nuevo tiempo no sólo mexicano, sino también latinoamericano. No es casual que hacia el 12 de septiembre de 1921 apareciera la nota a la que ya nos hemos referido en páginas anteriores: “Todas las madres deben ir a la exposición del niño”.²¹⁵ Tampoco queda en el aire la siguiente afirmación con respecto a la percepción que de Mistral tenía Vasconcelos:

Vasconcelos le profesaba una gran admiración y se sintió entusiasmado de que la egregia chilena nos visitara, pues la juzgaba una poetisa luminosa y apasionada cuya ansia insatisfecha de maternidad aparecía en sus mejores creaciones líricas.²¹⁶

3.5 Humildad y pobreza: el sociograma en los textos infantiles

No fue sólo la *deontología femenina*, la que fue claramente visible en los textos difundidos en *Aladino*. La humildad y la pobreza fungieron como elementos eje que encontraban siempre una recompensa. Miremos, al respecto, parte de “Las ventanas de oro”, publicado en *Aladino* y cuya única referencia al autor es el nombre y/o apellido: Richards.

Durante las horas de día el pobre niño trabajaba sin descanso en el corral y en los sembrados, pues sus padres eran muy pobres y no podían pagar un jornalero para que desempeñase esas faenas.

[...]

Una mañana muy temprano, su padre lo llamó y le dijo:

- Has sido un buen muchacho y con tu conducta irreprochable tienes ganado un día de fiesta. Este te pertenece, empléalo como gustes, pero ten presente que Dios te lo concede para que saques de él algún provecho.

²¹⁵ “Todas las madres deben ir a la exposición del niño” en *El Universal*, 12 de septiembre de 1921, primera plana.

²¹⁶ Palabras de Luis Garrido en Iglesias, Augusto, *Vasconcelos, Gabriela Mistral y Santos Chocano. Un filósofo y dos poetas en la encrucijada*, México, Clásica Selecta Editora Librera, 1967, p. 11.

El niño muy agradecido y satisfecho, se despidió de sus padres y hermanitos, puso un pedazo de pan en el bolsillo, y salió de su casa encaminándose con dirección a la casita de ventanas de oro.

Fue una excursión deliciosa.

El personaje principal, por cierto, carente de nombre, al llegar al lugar donde creía estaban unas ventanas de oro, se encuentra con que las ventanas son de vidrio, además de que la mujer que habita en la casita con estas ventanas es sumamente pobre:

- Somos muy pobres- exclamó la mujer y no podríamos tener oro en nuestras ventanas, cuando tanta falta nos hace en los bolsillos. Además el vidrio permite ver a través de él todos los objetos, y el oro hasta la luz impediría entrar. Ven niño siéntate a descansar y después jugarás con mi hija, que tiene aproximadamente tu edad.

La niña, con su belleza física parece atenuar la pobreza económica en la que están inmersas ella y su madre: “[...] Se presentó una simpática nenita, descalza y vestida pobremente; **pero con los cabellos dorados como las ventanas que él había visto** desde su casita, y con los ojos de un azul tan claro como el que tiene el sol de mediodía.”

Además, sin saberlo, la pequeña da al niño dos lecciones: una tiene que ver con compartir el alimento: “Partieron entre los dos una manzana, y convertidos así en buenos camaradas, el niño le habló de las ventanas de oro, preguntándole, a la vez, si ella las había visto”.²¹⁷ Y la otra está relacionada con el cambio de percepción en el niño acerca del significado de la riqueza, pues la niña le muestra cómo desde la lejanía, la casa de él y sus padres también da la impresión de tener las ventanas de oro.

Se despidió de la niña, dejándole como recuerdo un precioso guijarro blanco [...]

Pero no le comunicó la lección que había recibido.

-Te has divertido mucho? **¿Has tenido alguna buena lección?**

-¡Sí padre! –Contestó el muchacho entusiasmado- ¡Que las ventanas de nuestra casita son de oro y de diamantes!²¹⁸

²¹⁷ Richards, “Las ventanas de oro”, en *El Maestro*, Aladino, Sección infantil, México, no. 3 diciembre de 1921, p.324. Negritas nuestras.

²¹⁸ *Ibidem*, pp.323-325 Negritas nuestras.

Continuando con el planteamiento sociocrítico, podemos mirar otra noción que abarcó el ejercicio textual tanto de los escritores de nuestro continente como el de otros autores que a propósito se difundían en las revistas. Tomando en cuenta además que, de acuerdo a Duchet, para que el discurso social cristalice, para que haya un paso de la referencia al referente es necesario poner en juego, precisamente, los llamados sociogramas.²¹⁹ Volvemos de esta manera a mirar el influjo del imaginario colectivo del momento como elemento traducido y vertido al texto. Se trata en efecto de la asunción de la palabra del escritor involucrada en su escrito y que convierte su palabra en texto.²²⁰ Podemos estar de acuerdo en que en los cuentos infantiles:

[...] el desenlace- última y esencial parte del argumento- deberá ser siempre feliz. Aun aceptando las alternativas dolorosas o inquietantes que se suceden en el transcurso de la acción, el final del cuento habrá de ser sinónimo de reconciliación, sosiego y justicia: vale decir felicidad total y duradera.²²¹

Los sociogramas, además, aseguran un sistema icónico que despliega la construcción de un imaginario para el lector. En este sentido, el sociograma constituido y promovido en los textos infantiles tenía que ver con un imaginario altamente religioso, además de estar plagado de “conformismo” con la pobreza. Ser pobre se resolvía cuando los personajes de las historias relatadas se daban cuenta, como en el caso del cuento antes citado, que la riqueza no era sino un espejismo y que ésta se encontraba en la virtud para el trabajo, en sacrificio, y en la confianza plena en dios. El buen comportamiento, en los cuentos, siempre era recompensado. No se trata de mirar estos textos como una copia del imaginario social, sino como una extrapolación al papel de las huellas de ese conjunto

²¹⁹ Duchet citado por Robin, *op. cit.*, p. 273.

²²⁰ *Ibidem.*

²²¹ Pastoriza de Etchebarne, Dora. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, p. 42 citada por Vásquez Vargas, Magdalena, “La negra y la rubia”: reescritura, discurso colonial y literatura infantil, en *Kañina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXX (2): 181-187, 2006 / ISSN:0378-0473, p. 186. Versión en PDF.

llamado discurso social.²²² Los niños obedientes, virtuosos, serían tarde o temprano recompensados por aquellas instancias suprahumanas. Dios o la historia; se trata de un juego en que la dinámica consiste en realimentar una y otra vez el imaginario social con los textos y al revés: formar campos icónicos para los lectores que los ayudaran a conformar y/o reforzar cierto imaginario social. Para verlo es útil, dice Robin, prestar atención a la configuraciones lexicales. Miremos otro ejemplo con respecto a la promoción de la virtud y el sacrificio. En el apartado “Los hombres célebres ante los niños,” de Aladino, Rosaura Zapata cuenta la historia del pintor español Bartolomé Esteban Murillo. Reproducimos, en primer lugar, tres oraciones en las que podemos observar, de manera más directa, dichas configuraciones:

a) “Bartolomé Esteban Murillo vino al mundo en una casita muy modesta”.

Afirmación del origen humilde del personaje, que después devendrá “hombre célebre y ejemplo a seguir para los niños.

b) “Murillo era muy pobre y no podía viajar como sus compañeros”.

Afirmación de las diferencias a las que su condición de pobreza lo sometía con respecto a los otros: “sus compañeros”.

c) “Pide consejo a Velásquez”.

Demostración de que el personaje busca alternativas para su situación. En este caso pidiendo consejo a un hombre ya célebre: Velásquez.

d) “En los museos de todas partes del mundo se ostentan las maravillosas obras de este artista, que ha sido glorificado por la posteridad”.²²³

La fama al fin llega como recompensa a su abnegación y sacrificio de soportar la pobreza durante algunos años.

Un ejemplo de sociograma lo hallamos en la ecuación: niño pobre/ niño virtuoso; niño trabajador y obediente/ niño recompensado. Vale la pena tomar en cuenta

²²² Cfr. Robin, *op. cit.*, p. 275.

²²³ “Los hombres celebres ante los niños. Esteban Murillo”. *El Maestro*, sección Aladino, no. II, mayo de 1921, pp. 195-197.

que estos procesos de textualización no quedaron al margen de los procesos de estetización: los cuentos no son una anécdota plana, hay cierto trabajo en que estrategias literarias como la descripción, los diálogos, la ambientación, le otorgan a los textos un carácter literario.

Fue este imaginario traspasado a los textos el que viajó por algunos países de Latinoamérica, si recordamos que uno de los objetivos del impulsor de esta revista era que se distribuyera en Centro y Sudamérica.

IV LATINOAMERICA EN LA IMAGINACIÓN

4.1 El adjetivo latinoamericano del proyecto de eticidad

El adjetivo latinoamericano del proyecto de eticidad al que hemos aludido encuentra su razón de ser no solamente porque se inserta en un momento en que el gran anhelo estaba en la unidad del continente para bregar sobre todo contra la injerencia norteamericana. Su razón de ser se halla también en que fueron los mismos escritores latinoamericanos quienes veían la ecuación: literatura infantil- construcción de una identidad propia. Dicha ecuación tenía un nombre particular: folclor²²⁴. En este sentido Gabriela Mistral, señaló que “[...] el folclore es, por excelencia, la literatura de niños y que [...] los pueblos ajenos de él conquistarán el género muy tarde.”²²⁵

Retomando nuevamente el término de Richard, podemos mirar que en cuanto a la literatura infantil, el *código central* no permaneció aparte y fue sobre todo obra del mundo europeo decimonónico. Es por ello que Mistral halla tardíamente la literatura infantil nacida del folclor. Cuando rescata el género infantil, es precisamente que menciona lo que he nombrado la *otredad* y en la que la poeta chilena se inserta para hacer una unión entre lo literario y lo extraliterario. Lo extraliterario, marcado por la pertenencia a un grupo particular, derivaría en una poesía para niños no auténtica, según la autora.

Pertenezco al grupo de los malaventurados que nacieron sin edad patriarcal y sin Edad Media; soy de los que llevan entrañas, rostro y expresión conturbados e irregulares, a causa del injerto; me cuento entre los hijos de esa cosa torcida que se llama una experiencia racial, mejor dicho una violencia racial.

[...]

Sobre las rondas debería decir algunas cosas, y muchas más sobre las poesías infantiles escritas hace veinticinco años, a fin de ser perdonada de maestros y niños.

²²⁴ En este apartado utilizaremos varias formas de escritura de la palabra folclor. Ello porque hemos respetado la manera de escritura de cada uno de los autores referidos. Nosotros utilizamos el término, actualmente autorizado por el Diccionario de la Real Academia Española.

²²⁵ Mistral, *Canciones de cuna...*, *op.cit.*, p. 102.

Diré solamente que por aquellos años estaba en pañales el género infantil en toda la América nuestra [...] El menester es tan arduo que seguimos tanteando todavía, porque según acabo de decirlo, nacimos monstruosamente, como no nacen las razas: sin infancia, en plena pubertad y dando desde el indio al europeo, el salto que descalabra y rompe los huesos.²²⁶

Bajo esta línea es interesante mirar planteamientos como el de Bravo-Villasante, quien sitúa precisamente los orígenes de la literatura infantil de nuestro continente en el siglo XIX y en los albores del siglo XX. Es evidente que bajo esta mirada histórica, los orígenes de la literatura infantil latinoamericana no hallarían parangón con los inicios de la literatura infantil europea. “Así como los Grimm son los padres del folklore alemán y podríamos decir que universal, a Fernán Caballero le cabe la gloria de ser la matriarca del folklore español”.²²⁷

En este sentido (aunque no estemos haciendo un trabajo comparativo de literatura infantil), es enriquecedor retomar la afirmación de Walter Benjamin, con respecto a la aparición del libro infantil en Europa, específicamente en Alemania.

El gran florecimiento del libro infantil durante la primera mitad del siglo pasado surgió no tanto de nociones pedagógicas concretas (que en más de un aspecto eran superiores a las actuales), como de la misma burguesía de esos días. En una palabra: surgió del *Biedermeier*.²²⁸

Aunado a lo anterior, resulta insoslayable observar que, por lo menos en términos ideológicos, la difusión de textos infantiles en y para Latinoamérica tuvo, al menos en el periodo aquí estudiado, un anclaje en la concomitancia de una defensa y de una construcción de cierta identidad nacional y latinoamericana, al tiempo que la difusión como tal representaba una propalación masiva de dichos textos.²²⁹ No es casual que

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ “Bravo-Villasante, Carmen, “Fernán Caballero cuentos de encantamiento y otros cuentos populares”, *op. cit.*, p. 186.

²²⁸ Benjamin, Walter, “Panorama del libro infantil (1926)”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1989, pp.76-77. Cuando leemos “siglo pasado”, el autor, desde luego se refería al siglo XIX.

²²⁹ Vale la pena matizar que incluso José Martí, a fines del siglo XIX, dedicó su conocida “Edad de Oro”, a los niños de América. “Para eso se publica La Edad de Oro: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras [...] Martí, José, “Tres Héroes” en La

sean aquellas *figuras faro* del pensamiento latinoamericano en las que han sido colocados dichos inicios.

Es una suerte que en el origen de la literatura infantil de un pueblo pueda encontrarse una figura como la de Andrés Bello. Es feliz acontecimiento que en Argentina esté Domingo Faustino Sarmiento, y en Méjico José Vasconcelos, y en Uruguay José Enrique Rodó, y en Puerto Rico Eugenio María de Hotos [sic], y en Chile Gabriela Mistral y en Nicaragua Rubén Darío, y en Cuba José Martí.²³⁰

4.2 El rescate de textos infantiles

A través de *El Maestro* se trató de hacer un rescate de los textos infantiles que habían publicado autores como José Martí y Rubén Darío. Pese a que estos textos eran considerados como infantiles, no aparecieron en *Aladino*. Una posible explicación de la ausencia de estos autores en la sección, la encontramos en que la formación de Zapata en Europa y Estados Unidos fue la impronta para que su visión del canon literario infantil estuviera dada por los cuentos clásicos y las historias de tradición grecolatina.

Pese a ello es importante tomar en cuenta que fuera de *Aladino* se buscó afianzar, en los niños, una identidad latinoamericana. De Rubén Darío se publicó en la sección Poesía, “Margarita”, poema dedicado a Margarita Debayle. En palabras de Bravo-Villasante, se trata de un poema de “refulgente de orientalismo y fantasía”.²³¹ La particularidad de este poema está en que es un cuento narrado en verso: “Margarita te voy a contar un cuento”. Algunos elementos de los cuentos clásicos infantiles se hacen presentes: el rey como padre de la pequeña protagonista: una pequeña princesa “que viaja por los espacios de *El Señor*: “camino arriba/ por la luna y más allá; más lo malo

Edad de Oro. Publicación Mensual dedicada a los niños de América. Perú, Briceño editores, 2003, pp. 11-12.

²³⁰ Bravo-Villasante, Carmen, “La literatura infantil hispanoamericana” en *Ensayos de literatura infantil*, *op. cit.*, p. 290.

²³¹ Bravo Villasante, “Rubén Darío y la literatura infantil”, en *Ensayos*, *op. cit.*, pp. 198-199.

es que ella iba/ sin permiso de papá./ Cuando estuvo ya de vuelta/ de los parques del Señor,/ se miraba toda envuelta en un dulce resplandor./²³²

Bravo-Villasante señala, con respecto a Darío que, “el tópico del rey y las princesas que tienen que elegir pretendientes aparece repetidas veces en los cuentos de Rubén Darío”²³³ y aunque en el poema citado la protagonista no anhela un pretendiente, sí elige viajar para encontrar al *Señor*, como figura religiosa.

En el caso de José Martí, fue en la sección “Historia” donde se reprodujo su texto *Tres Héroes*, perteneciente a *La Edad de oro*. En “*Tres héroes*”, Martí recupera y coloca en la historia latinoamericana la figura de Simón Bolívar. Además, mediante los exhortos que da a los niños, que es el público a quien está dirigido el texto, Bolívar, Hidalgo y San Martín adquirirían el significado de próceres en el *campo icónico* latinoamericano. Ello aunado al valor “libertad”. El presente en el que el escritor cubano ubica su escrito es extrapolado al presente mexicano de la posrevolución. Presente como el nuevo tiempo al que se había llegado gracias al sacrificio, cuyo significado estaba en haber dado la vida por la patria ya latinoamericana, ya mexicana. Siguiendo el texto de Martí, había llegado no sólo el tiempo del “hombre nuevo” sino también del “niño nuevo”; aquel capaz de devenir sujeto, en tanto agente de cambio. Para ello, desde luego, tenía que ser parte activa del tiempo que le tocaba vivir, sin ignorar el pasado americano del que provenía. Para ejemplificar que los niños también pueden contribuir a la *causa libertadora*, anota que cuando Napoleón entró a España “para quitarles a los españoles su libertad”, un “catalancito” murió combatiendo al ejército de Napoleón. “[...] Al niño lo encontraron muerto, muerto de hambre y de frío pero tenía en la cara como una luz, y sonreía como si estuviese contento”.²³⁴

²³² Darío, Rubén, “Margarita” en *El Maestro*, sección Poesía, México, Tomo III, no. 3, 1923, pp. 354-356.

²³³ Bravo Villasante, “Rubén Darío”, *op. cit.*, p. 196.

²³⁴ Martí, José, “Tres Héroes”, en *El Maestro*, Tomo II, no. 2, noviembre de 1921, p. 145.

La historia contada a los niños era parte, como vemos, de dar a luz un proyecto de identidad latinoamericana para y en la infancia, puesto que como lo ha afirmado Ferro “[...]La imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia.”²³⁵ Leamos otro extracto del texto de Martí:

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa no es un ser honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado. Un hombre que se conforma con obedecer las leyes injustas y que permite que pisen el país donde nacieron los hombres que se lo maltratan no es un hombre honrado. **El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, deben trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como el hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en el camino de ser bribón. [...] En la América se vivía antes de la libertad como la llama que tiene mucha carga encima. Era necesario quitarse la carga o morir.**²³⁶

Resulta importante considerar que, en realidad, lo que hubo en las revistas fue una fusión de textos “propios” de América Latina unidos a aquellos que representaban la tradición metropolitana. Por ello se comprende que el *déficit* en las prácticas letradas y en los referentes de lectura trataron de ser atenuados con la difusión, a través de las mismas revistas, de versiones resumidas de algunos textos emblemáticos de la literatura grecolatina. En “Aladino”, por ejemplo, se dio a conocer *grosso modo* La Odisea; se difundió también la historia de Marco Polo y de la *Eneida*.

En el caso de *El Libro y el Pueblo*, fue a través de las noticias de publicaciones bibliográficas y/o periódicas que se hizo propaganda de los escritores latinoamericanos de literatura infantil. En este sentido, Mistral y Martí quedaron como los grandes escritores y maestros de la infancia hispanoamericana. En el caso del cubano se

²³⁵ Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, FCE, 2007 (Col. Popular 441), p. 19.

²³⁶ *Ibidem*, p. 142. Negritas nuestras.

promueve la lectura del texto *José Martí, Maestro de niños y de hombres*, texto de Higinio Medrano y publicado en *Cuba Contemporánea*.²³⁷

Gabriela Mistral es “promovida” también como maestra en los artículos “Gabriela Mistral, la del alma inquieta y sangrante” de Arturo Rioseco y “La Maestra Gabriela Mistral”, de Ernesto Montenegro.²³⁸

4.3 El folclor y la literatura infantil

En 1922 en la sección infantil ABC, de *La Falange*, a diferencia de *Aladino*, Ortiz de Montellano habló abiertamente de la necesidad de bregar por una literatura propia para los niños de América Latina.

La infancia tiene en todos los países una literatura propia que se transmite de generación en generación como dádiva saludable de amor. Son las canciones de cuna con las que la madre adormece al niño; son las canciones de los juegos que se acompañan con los movimientos de la ronda; o las leyendas que oye decir a los sirvientes en el crepúsculo.

Con base en lo anterior el gran punto de problematización se halla en cuestionarnos si se logró el rescate y la construcción de una literatura propia para la infancia latinoamericana. ¿Fue posible este rescate y la promoción de una literatura basada en el folclor latinoamericano pese a que, como Mistral lo declarara, fue tardía la conquista del género infantil? De acuerdo a Augusto Raúl Cortázar:

[...] Son folklore los fenómenos culturales que se diferencian de otras expresiones también culturales, porque pueden ser específicamente caracterizadas como populares (propias de la cultura tradicional del folk, del pueblo), colectivizadas (socialmente vigentes en la comunidad), empíricas, funcionales, tradicionales, anónimos, regionales y transmitidos por medios no escritos ni institucionalizados.²³⁹

La gran apuesta del periodo estudiado consistió en propiciar que los escritores rescataran y por ende escribieran aquellas expresiones de origen “popular.” Figuras

²³⁷ “Martí, José, Maestro de niños y de hombres” por Higinio Medrano, en *El Libro y el Pueblo*, México, no. 8, octubre de 1922, p. 90. El artículo no se reprodujo en la revista, únicamente se dio como referencia.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ Cortázar Augusto Raúl, *Folklore y literatura*, Argentina, EUDEBA, 1964 (Cuadernos de EUDEBA 106), p.7.

como Ortiz de Montellano y la propia Mistral tenían la seguridad de que las narraciones con un origen “doméstico” podrían derivar en literatura. Bajo esta operación se podría lograr el *trasplante* de un ámbito a otro. Se trata “[...] de expresiones que han sido trasladadas de su propio ámbito geográfico y cultural [...] a los ambientes urbanos, donde son cultivadas deliberadamente por personas, familias o círculos [...].”²⁴⁰

La literatura infantil, de acuerdo a la visión de algunos escritores, debía ser una *reelaboración* de los discursos propios del pueblo. Tal proceso era una tarea urgente porque a través de ella se podría dotar de identidad al género infantil en Latinoamérica. Ahora bien, esta llamada reelaboración no fue exclusiva de la década de 1920; de acuerdo a Cortázar muchos de los romances y las coplas que fueron pasando de escritor en escritor, durante la época colonial, “conservan su lozanía gracias a que se han refugiado en el folklore infantil y sirven de textos a rondas y juegos [...]”.²⁴¹

Una doble reelaboración, que devendrá en matiz del texto primario, se debe a la utilización de la música que no será la misma en todas las regiones del mismo continente. De tal modo que los matices localizadores se hallan en los instrumentos típicos con los que se acompaña el canto.²⁴² Mistral parece suscribir tal planteamiento cuando señala:

[...] Estas canciones de cuna no anduvieron malaventuradas y hasta han tenido suerte loca. Mexicanos, chilenos y argentinos que pasan la docena, les prestaron su ayuda decisiva. Fueron ellas honradas de más, fueron hasta transfiguradas. En “nanas”, en tonadas, en vidalitas, la música es cuerpo gloriosos y la carne nada le añade; ellas no viven de la letra, su sangre como su alimento no arrancan de ésta. Tiene un mayorazgo tal la música sobre la escritura que bien puede tratarla «con el pie». (Acaso por no haber sido despreciados los textos será que la música criolla corre cabalgando sobre unas letras tan bobas o cursis.)²⁴³

A partir de lo que hemos planteado podemos preguntarnos ¿cómo se dio la suma de lo “propio” con cierta tradición grecolatina? Un acercamiento para construir una respuesta

²⁴⁰ Cortázar, *op.cit.*, p.10.

²⁴¹ Cortázar, *op.cit.*, p.32.

²⁴² *Cfr. Ibidem.*

²⁴³ Mistral, Gabriela, “Canciones de cuna y rondas” *op. cit.*, p. 120.

se encuentra en el exhorto que hace *El libro y el Pueblo*. El artículo pretende situar nuevamente a la nación latinoamericana como parte de los herederos de la cultura latina; herederos ya por su tradición de lecturas canónicas, ya por el ejercicio pedagógico.

Los antiguos tenían, **como nosotros**, escuelas en las que la enseñanza se fundaba en libros cuya excelencia había reconocido la opinión pública i en una palabra, **en obras que habían llegado a ser clásicas**. El mismo Horacio (Epist. I, X, 17) prevé la época en que sus versos se aprenderán en las clases, y en un pasaje de Juvenal (VII, 226) prueba claramente que las poesías de Horacio y Virgilio, se introdujeron efectivamente muy pronto en la enseñanza [...] ²⁴⁴

Lo anterior no significó que hubiera un hiato en los textos publicados, lo que hubo fue un concilio entre la herencia latina y el anhelo por rescatar y reconstruir lo que algunos escritores insistieron en llamar una literatura propia. De esto podemos dar cuenta citando el exhorto aparecido en la sección ABC, de *La Falange*:

Los escritores y los maestros de América deben preocuparse por lo que leen los niños, por las canciones de sus juegos, por los cuentos y narraciones que contribuyen a su formación espiritual. Ningún campo podrá encontrarse más fecundo para acrecer mañana al alma de la raza y el amor a su propia existencia, que el que ofrece la literatura para nuestros niños alejándola de las importaciones adecuadas inadecuadas. Por eso invitamos empeñosamente a los escritores y a los maestros, por medio de estas líneas, para que aporten su contingente colaborando en esta Sección que ofrecemos a los **niños de América**. ²⁴⁵

El afán de *independencia* que Ángel Rama mencionó en su conocido texto “Literatura y cultura” fue el que, en este caso y en esta época, se desplazó hacia el anhelo de guiar y reconstruir una literatura infantil. Se trataba de nuevo (como en el siglo XIX) de construir un binomio: Independencia-originalidad. Trabajo harto difícil cuando en el rubro de la literatura infantil, al menos en las revistas trabajadas, parecía prevalecer más la herencia de los cuentos clásicos de Europa que de los textos “propios” de México. De esta manera los llamados de Ortiz de Montellano y Mistral para marchar hacia la

²⁴⁴ “Ediciones” en *El Libro y el Pueblo*, México, octubre de 1922, Tomo I, no.7, p. 73 Negritas de la revista.

²⁴⁵ El exhorto aparece, sin autor, al final de la sección ABC, en *La Falange*, enero de 1923, p. 101. Negritas nuestras.

construcción de una literatura para niños basada en lo que ellos llamaron folclor parecía ser un llamado frustrado, en comparación con el desarrollo de la literatura “no infantil”.

En los inicios de 1920 la *visión supranacional* en la literatura infantil, que para otras literaturas había quedado asentada en el siglo XIX, parecía tener posibilidad de posicionarse debido al proyecto cultural de la posrevolución y al cambio en el modelo pedagógico.²⁴⁶

Fue a través del registro escrito que se conformó una serie de lecturas propias para los niños, propiciando así que, como tal, la palabra género infantil comenzara a tener un espectro más allá de lo que podríamos llamar exclusivamente literario. Como veremos en el apartado dedicado a los textos, fueron publicados cuentos, narraciones históricas, juegos e historias de niños “de otras partes del mundo”. De esta manera el género “se convierte en un modelo dinámico y abierto”²⁴⁷ que, sin embargo, como parte de las manifestaciones comunicativas de una sociedad, están incluidas en lo que Malinowski llamó *el contexto situacional y el contexto cultural*. Vale la pena aclarar que en términos lingüísticos el género aparece asociado al contexto cultural, mientras que el registro (oral o escrito) representa el contexto situacional.²⁴⁸

No es casual que en el primer número de *La Falange*, en la sección ABC, Ortiz de Montellano diera un papel preponderante al rescate que en ese momento él creía propicio de “la literatura del pueblo” como le llamaba. La legitimidad del rescate la

²⁴⁶ Ángel Rama escribió que: “El principio ético se mancomunó con el sentimiento nacional, haciendo de los asuntos nativos la “materia prima”[...]. Rama, Ángel, “Literatura y cultura” en *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1982 (Crítica literaria), p. 14.

²⁴⁷ Albentosa Hernández, José Ignacio y Moya Guijarro, Arsenio Jesús, *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, España, Ediciones de la Universidad de Castilla/La Mancha, 2001, p. 18.

²⁴⁸ Albentosa y Moya plantean que, en el terreno de la lingüística, autores como Halliday y Hasan, Swales Downing Y Paltridge afirman que “los estudios lingüísticos sobre género y registro deben parte de sus inspiración al trabajo de Malinowski [...]”. Es en esta afirmación en la que nos basamos para el planteamiento acerca del género y registro. Cfr. Albentosa Hernández, José Ignacio y Moya Guijarro, Arsenio Jesús, *op. cit.*, pp 17-18.

situaba en la “necesidad” de encontrar y acaso construir un sentido de pertenencia cultural.

La literatura del pueblo recogida en graciosos y valientes corridos, en diálogos de *léperos* o en la canción resonante de poesía de **esta América**, tiene el mismo valor del anonimato y de herencia. Está infundida en la sangre del pueblo y nos da la razón de sus sentimientos.

Es por eso por lo que, cosa inusitada, le damos un lugar en nuestra revista, apartándonos de la limitación literaria que en las publicaciones de este jaez privaba. **No pretendemos realizar solamente una labor folclórica sino presentar, unida a la corriente del pensamiento de un país o una época, la obra preciosa del pueblo, manifestada en cantos ingenuos pero maravillosos de emoción vital.** Así orientaremos hacia ella el pensamiento aristocrático del escritor de fama cuya contribución puede y debe enriquecer estos veneros que corren como el agua oculta, porque en un exponente de cultura actual, de cualquier país donde el espíritu y el amor obren de concierto para un fin artístico, deben estar sumadas y unidas las voces sin nombre, sin datos biográficos y sin iconografía, con las que producen libros, tienen nombre y apellido y son consignadas en diarios cuando se apagan.²⁴⁹

Esta afirmación nos remite a la deontología que se trataba de promover en los escritores latinoamericanos; de tal suerte que escribir era un acto, como ha quedado asentado líneas arriba, de servicio al prójimo. En este caso el prójimo/otredad estaba representado por dos nociones que, como ya hemos afirmado, se afianzaron cada vez más en el discurso de ciertos letrados: pueblo e infancia. Acaso esto no fue sino un desdoblamiento de plantear una finalidad social de la literatura. El acto de escribir dejaba de ser una mera actividad diletante pues ya había hallado su historia próxima en lo que Aníbal González nombra una *ética de la escritura* en Hispanoamérica, “es decir, de una tendencia a preguntarse no sólo cómo utilizar la escritura como instrumento crítico o herramienta del poder, sino también por qué y para qué se escribe.”²⁵⁰ Es con respecto a la razón de ser de la escritura que en *La Falange*, se afirma:

Hay entre nosotros una odiosa afición al diletantismo. Escribimos a ratos y queremos detener la inmortalidad a precios bajos.

[...]

Nuestra literatura se ha desvinculado de la raza, del medio, del minuto, Arde en ella un vino extraño: exageraciones ultraístas, modernismos falsos...¡Quién sabe que cosas más!

²⁴⁹ Ortiz de Montellano, Bernardo, “Literatura del pueblo y de los niños” en *La Falange*, sección ABC, p. 31. Negritas nuestras.

²⁵⁰ González Aníbal, *op. cit.*, p. 20.

Pero ¿dónde está el artista humilde [...] capaz de de resignarse a las realidades cercanas [...]?²⁵¹

Es precisamente este deseo de rescatar, a través de la escritura, “la emoción vital” del pueblo, lo que bien puede formar parte del “criterio de representatividad” que de acuerdo a Rama se ubicó en el periodo de 1910 a 1940:

Criollismo, nativismo, regionalismo, indigenismo, negrismo, y también vanguardismo urbano, futurismo, restauran el principio de representatividad, otra vez teorizado como condición de originalidad e independencia [...]²⁵²

En el caso de la *literatura infantil*, quizá sea más opaco el llamado “criterio de representatividad”, porque los discursos elaborados desde México, con miras a que fueran leídos, cantados y/o escuchados por los niños de América, parecieron sustraerse a las corrientes en boga.

Con respecto al rescate de la llamada literatura folclórica y al significado que se le daba, como *criterio de representatividad*, en el primer número de *La Falange* se publicaron tres textos que parecían ser de transmisión oral: “Romance de las hebritas de oro”; “El milano” y “Canciones de cuna”. En cuanto al trabajo de escribir con una finalidad precisa: compartir la literatura con los niños, tenemos un ejemplo claro en los textos publicados en el segundo número. Se trata de textos escritos por Mariano Silva y Aceves (1887-1937) y por el mismo Bernardo Ortiz de Montellano (1899-1949) quienes, en un ejercicio de intertextualidad, re-crearon y partieron del contexto cultural inmediato.

4.4 Bernardo Ortiz de Montellano y Mariano Silva y Aceves

Bernardo Ortiz de Montellano y Mariano Silva y Aceves formaban parte del campo cultural de aquel momento, el primero fungía como profesor de la Universidad Nacional. Fundador, en palabras de Musacchio, del Nuevo Ateneo de la Juventud

²⁵¹ “Literatura mexicana”, *La Falange*, México, julio de 1923, p. 194.

²⁵² Rama, “Literatura y cultura”, *op. cit.*, p. 15.

(1918).²⁵³ En el caso de Silva y Aceves hay que reconocer que gran parte de su trabajo como escritor estuvo colocada en la escritura para niños. Su posicionamiento en el campo cultural del México posrevolucionario halla sus orígenes en el vínculo que estableció, hacia 1910, con el Ateneo de la Juventud. En 1921, precisamente, fungía como Secretario de la Universidad Nacional de México y en ese mismo año fundó la Escuela de Verano para Extranjeros. Uno de sus libros infantiles de mayor alcance fue *Campanitas de Plata*, publicado en 1925.²⁵⁴

En términos de Bourdieu, se comprende que el quehacer literario para infantes, de Ortiz de Montellano, Silva y Aceves y las demás figuras no fue ajeno a lo que llamó el *campo ideológico*. Sólo mirando la inmersión de los creadores en este universo puede entenderse por qué fueron parte de un tipo específico de campo político que les asignó una posición determinada en el quehacer cultural y literario de su momento.²⁵⁵

De esta manera podemos reforzar la noción que hemos venido manejando acerca del estatuto social en los textos, pues en éstos hallamos cierta recursividad, expresada en lo intertextual; que al mismo tiempo es alimentada por ciertos avatares de la historia reciente. Leamos para ejemplificar, el corrido “El soldadito de plomo”, de Ortiz de Montellano:

El soldadito de plomo
perdió un brazo envejeció,
pero hoy satisfecho cuenta
con que arrojo combatió.

peleó en la revolución;
el soldadito de plomo
quiere hablaros: ¡atención!

El era un pobre labriego
en mil novecientos diez
cuando Francisco y [sic] Madero
habló de una nueva ley

²⁵³ Cfr. Musacchio, *op.cit.*, Tomo M-Q, p. 1421.

²⁵⁴ Cfr. Musacchio, *op.cit.*, Tomo R-Z, p. 1908.

²⁵⁵ Bourdieu, Pierre, “Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase”, en *Intelectuales, op. cit.* p. 24.

Entonces por trabajar,
del alba al atardecer,
ganaba un pobre jornal, apenas para comer

y lo maltrataba el amo
de modo villano y cruel
sin recordar que su mano
era para el campo miel.

El soldadito de plomo
se fue a la revolución
buscando amor al asomo
de aquella revelación,

oyó la voz de Don Pancho,
llenando su corazón,
y a pelear por sus hermanos
fue valiente y decididor.
Cantando por los caminos
Y disparando el fusil,
pobló de balas y trinos
el territorio febril
de nuestro México grande
como su cielo zafir
¡Así peleó en cien combates
dispuesto siempre a morir!

Y a todos los soldaditos
que en una caja encontró
ahora dice convencido
el [sic] de la revolución:
si alguna otra vez hermanos
en esta tierra de luz,
quieren los campos robaros
con todo y su cielo azul
y sus pájaros que cantan
el amor en libertad,
defended con sangre y alma
lo que Dios a todos da;

¡haced lo que el soldadito
que fue [sic] a la revolución:
Poblar de balas y trinos
La tierra donde nació...!

Este texto es harto interesante por varios aspectos: Por un lado muestra cómo, también, en los textos literarios infantiles se puso en marcha el ejercicio de la intertextualidad, antes mencionado. El soldadito de plomo permite mirar, además, que el autor partió de un hecho histórico “reciente”: la revolución mexicana de 1910. Hecho

que es ficcionalizado mediante el formato de lo que él llama “corrido”.²⁵⁶ Pero quizá valga la pena detenernos en las implicaciones del proceso de intertextualidad, entendido como “la trascendencia textual del texto” que, de acuerdo a Helena Beristáin, se da

[...]en la relación entre el texto analizado y otros textos leídos y escuchados, que se evocan consciente o inconscientemente, o que se citan ya sea parcial o totalmente, ya sea literalmente, [...] ya sea renovadas y metamorfoseadas creativamente por el autor.²⁵⁷

Precisamente el título da la pauta para saber que hay una extrapolación con el cuento “El soldadito de Plomo” cuya autoría se otorga al danés Hans Christian Andersen (1805-1875). Pero hay un giro que permite hacer del texto de Ortiz de Montellano un ejercicio de “apropiación”: presentar el asunto del tema en forma de corrido (que se supone fue una de las formas más cotidianas para dar a conocer un hecho, durante la revolución mexicana). Presentar al soldadito no como un juguete sino como un hombre cuya transformación se da gracias a su incorporación a la lucha armada y que en términos de Propp, se inserta en el papel del héroe que, de acuerdo a lo que Beristáin retoma de Greimas, es “el agente que desea, ama o busca el objeto.” En este caso el objeto que prevalece es el llamado *objeto de valor* perseguido: libertad de un régimen de opresión.

El afán que Ortiz de Montellano tenía de rescatar el folclor para transformarlo en literatura para niños fue, quizá, lo que lo motivó a escribir este corrido en el que, precisamente bajo la operación de ficcionalización de la historia, puede exaltar la *belleza del paisaje mexicano*. Tal exaltación, como sabemos, fue un constructo básico

²⁵⁶ De acuerdo a Margarita Alegría: “El corrido mexicano derivó del romance español. Para su desarrollo – lo señala Vicente T. Mendoza-, fue necesaria una relativa libertad, por lo que cobró impulso justo cuando en México dio inicio la Guerra de Independencia. Entonces era cantado únicamente por los soldados y llevado por ellos de un lugar a otro. Se conservaba por la tradición oral gracias a la memoria popular.” Alegría de la Colina, Margarita, “Viene la muerte cantando... la pelona en el corrido mexicano”, en Varios, *De muertitos, cementerios lloronas y corridos (1920-1940)*, México, UAM/ ITACA, 2002, p. 51.

²⁵⁷ Beristáin, Helena, “intertexto”, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2004, p. 269.

en los escritores latinoamericanos.²⁵⁸ “Pobló de balas y trinos/ el territorio febril/ de nuestro México grande/ como su cielo zafir”. El parteaguas de la historia del corrido lo da la entrada en escena de Francisco y (sic) Madero y su nueva ley. Otro personaje de la historia que permite a nuestro soldadito de plomo convencerse de la “necesidad” de la lucha revolucionaria y cumplir así con la deontología patriótica es el llamado de “don Pancho” (acaso Pancho Villa), que no lo hace reflexionar, pues su llamado tiene, como vemos, un efecto más visceral que racional: “Oyó la voz de Don Pancho llenando su corazón”. Ese llamado, como vemos, es lo que da la pauta para que el personaje devenga héroe (un héroe con las características físicas, por cierto como las del mismo Álvaro Obregón) en tanto cumple con un deber patriótico: pelear por sus hermanos, aquellos que sufrían de igual manera la tiranía del régimen.

Estas breves notas acerca del soldadito de plomo *mexicano* permiten mirar una vez más el planteamiento sociocrítico. Se trata de ver una y otra vez como los textos infantiles fueron atravesados incesantemente por el estatuto de lo social. La historia confeccionada para los niños tenía en este caso además el llamado a no clausurar la posibilidad de que en cualquier momento pudieran repetirse los avatares del soldadito: “Defended con sangre y alma/ lo que Dios a todos da”.

Dicha pretensión dependía de una condición *sine qua non*: la alfabetización de la infancia. Pues esta era la manera idónea en que el texto, en términos de Roman Ingarden, podía ser *concretizado* por los pequeños lectores. La otra posibilidad residía en que dicha *concretización* se diera a través de la lectura en voz alta que los docentes hicieran para los niños.

²⁵⁸ Antonio Candido dejó asentado este planteamiento cuando escribió: “Los intelectuales latinoamericanos han heredado ese estado de entusiasmo y lo han transformado en instrumento de afirmación nacional y justificación ideológica. La literatura se hizo lenguaje de celebración y ternura favorecida por el romanticismo con apoyo en la hipérbole y en la transformación del exotismo en estado de alma. Nuestro cielo era más azul, nuestras flores más lozanas, nuestro paisaje más inspirador [...]”. “Literatura y subdesarrollo” en Cándido, Antonio, *Crítica radical* (Selección, cronología y bibliografía. Traducción y notas Mária Russotto, Prólogo Agustín Martínez) Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1991, p. 300.

El texto como tal ofrece diferentes “visiones esquematizadas” por medio de las cuales el tema de una obra puede salir a la luz, pero su verdadera manifestación es un acto de *Konkretization*. Si esto es así la obra literaria tiene dos polos, que podríamos llamar el artístico y el estético: el artístico se refiere al texto creado por el autor, y el estético a la concretización llevada a cabo por el lector.²⁵⁹

4.5 Tópico y subtópico en el género infantil

El contexto de inicios de 1920 hacía que hubiera una urgencia por “cultivar” el espíritu con lecturas misceláneas, que ante todo fueran *concretizadas*, pues esta era la única manera de que cuajara el proyecto educativo para los niños mexicanos y en el anhelo, también para los niños del continente.

Continuando con el plano de lo “infantil” podemos seguir retomando a Albentosa y Moya para decir que todo género:

A) Tiene propósitos. En el caso de los textos y la época aquí estudiados, el propósito básico fue la regeneración mediante las prácticas letradas en la población en general, incluyendo a los infantes. Esta regeneración se apoyó en el mito político de la unidad. Unidad nacional, que se desdoblaría en unidad continental, y más allá en unidad de la cultura latina.

B) Tiene elementos y estructuras llamadas “opciones léxico gramaticales”, que nos ayudan intuitivamente a reconocer su género.²⁶⁰ La manera en que el discurso se presentó en las secciones infantiles dio la pauta para saber que los receptores debían ser aquellos infantes insertos en prácticas escolarizadas.

“NIÑOS: Escuchad con atención lo que voy a referirles porque es de grande interés para vosotros.”²⁶¹

²⁵⁹ Iser cita el texto de Roman Ingarden, *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* en Iser Wolfgang. *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico* en *New Literary History*, 3 1972, pp. 279-299. Traducción de Eugenio Contreras.

²⁶⁰ Albentosa y Moya, *op. cit.*, p. 61.

²⁶¹ “IX Aniversario de la muerte del presidente Madero”, *El Maestro*, sección Aladino, nos. 4 y 5, enero y febrero de 1922, p. 498.

Un ejemplo de la promoción tácita de la *unidad* como propósito la encontramos en “Las hadas prudentes y las hadas necias”, aparecido en *El Maestro*.

Cuando las hadas de los árboles vinieron a la tierra, vagaron por montes y valles en busca de morada; unas eran prudentes y otras necias.

Huyeron las primeras de los árboles aislados y solitarios, en medio de la selva. Pero las hadas necias se dijeron “¿Por qué vivir todas juntas y solas en el bosque? Vayamos a los árboles que crecen cerca de los poblados; allí los hombres nos obsequiarán con presentes.”

Mas he aquí que una noche se desencadenó tan furiosa tormenta, que el vendaval arrancó de cuajo los árboles, dejando a las hadas insensatas sin morada. Entretanto, los apiñonados árboles de la selva resistieron la furia de la tempestad y ni uno sólo sufrió daño.

-Los hombres deben estar unidos de igual modo que los árboles del bosque – dijeron las hadas sensatas a las necias. Sólo el árbol solitario en los desiertos de los campos o desnudos montes, es injuriado por la tempestad.

*La unión es la fuerza.*²⁶²

En el caso de la hadas, son estas mismas el emblema de los cuentos infantiles con tintes fantásticos, que en este caso dan forma a un cuento didáctico. ¿Por qué para los infantes de aquel tiempo debía ser importante aprender que “la unión es la fuerza”? Las implicaciones van más allá de lo meramente lingüístico, se trata de mirar el efecto didáctico que han tenido los cuentos infantiles. Vale citar, en este sentido que: “la función de los cuentos maravillosos es la de entretener, pero al mismo tiempo los cuentos tratan de ayudar al miembro de una comunidad.”²⁶³ ¿No se trataba de tiempos en que la brega por lo nacional estaba a la orden del día?

Las implicaciones señaladas en el apartado anterior pueden situarse en un universo particular: el tópico. Pero ¿cómo develar el referente del que se hablaba y que se promovía en las secciones infantiles? Es que ¿América Latina devino como tal? ¿O es que, sin deseirlo, fue convertido en un subtópico? Aclaremos de entrada que “el tópico es ante todo, una categoría textual que está determinada por el contexto y no por otras cuestiones puramente formales o estructurales. El subtópico en cambio es definido

²⁶² “Las hadas prudentes y las hadas necias” en *El Maestro*, sección Aladino, nos. 5 y 6, septiembre de 1921, p. 612.

²⁶³ González, Aurelio, “Cuentos y cuentistas: cruce de tradiciones en Hispanoamérica”, en Beltrán, Rafael y Haro, Marta (eds.) *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*, Universidad de Valencia, 2006, p. 194.

como una “entidad asociada o relacionadas con un constituyente tópico activado en el discurso o inferibles de una entidad tópica conocida”.²⁶⁴

Con base en lo anterior podemos inferir que América Latina, pese a los deseos de algunos intelectuales de rescatar una literatura infantil propia, quedó en el lugar de subtópico, en tanto que el proyecto de eticidad unido a lo que hemos llamado una filiación religiosa, particularmente cristiana, fue el tópico que se hizo presente en los textos infantiles. En las llamadas “lecturas escolares” de *El Maestro*, Gabriela Mistral daba un claro ejemplo de ello. Se trata del cuento “El cardo”: “Una vez un lirio de jardín, de jardín de rico, preguntaba a las demás flores por Cristo. Su dueño pasando, lo había nombrado al alabar su flor recién abierta.”

En la historia ninguna flor ha visto a Cristo e incluso reniegan de él, sólo el cardo lo ha visto pasar. Al final del cuento, el cardo dice que Cristo le ha dicho: “Bendito seas tú, porque floreces entre el polvo y alegras la mirada febril del caminante.” Mistral finaliza la historia con cierto afán moralizante; afán que no era sino parte del proyecto ideológico del texto literario, entendido de acuerdo a Régine Robin como lo que actúa más allá del motivo incipiente del autor y que se ubica en lo axiológico. Se trata de mirar cómo el autor elabora el “discurso acerca del mundo [...] aunque su texto no tenga que «hablar del mundo»”.²⁶⁵

Pero ni el lirio al que llamaron su hermano; ni la rosa de Serón, que él cortó de niño, por las colinas; ni la madre selva trenzada, quisieron hacerse cardos del camino, i como los príncipes i las mujeres mundanas, que rehusaron seguirle por las llanuras quemadas, se quedaron sin conocer a Cristo.²⁶⁶

²⁶⁴ Albentosa, *op. cit.*, p. 61.

²⁶⁵ Robin, Régine, *op. cit.*, p. 286.

²⁶⁶ “Mistral, Gabriela, Lecturas escolares. “El cardo”, en *El Maestro*, Tomo II, no. III, diciembre de 1921, pp. 299-300.

Una veta para interpretar esta unión entre el anhelo de eticidad con la impronta religiosa la hallamos en un texto de Walter Benjamín que data de 1913: “La enseñanza de la moral”, en el que entre otras cosas, señala:

[...]Nos hallamos frente a una peculiar inversión de aserciones muy actuales. Mientras que hoy en día se multiplican por doquier las voces que consideran la moral y la religión como independientes entre sí, a nosotros nos parece que sólo la religión, y sólo en ella, puede hallar su contenido en la voluntad pura. La vida cotidiana de una comunidad ética lleva la impronta de la religión.²⁶⁷

Aunado a lo anterior es indispensable plantear una pregunta más: Si tanto la cultura como la literatura latinoamericanas han sido un producto “largamente transculturado”²⁶⁸, si los mismos discursos orales propios de lo que llamaban folclor, eran también muestra de la transculturación, ¿cómo se podía hallar y más aún, visualizar la autenticidad de la literatura infantil latinoamericana? En efecto la autenticidad quedó, quizá, en el universo de los constructos. ¿Quién y cómo haría la selección de lo folclórico? Si tomamos en cuenta además que, según Ángel Rama:

La capacidad selectiva no sólo se aplica a la cultura extranjera, sino principalmente a la propia, que es donde se producen destrucciones y pérdidas ingentes.²⁶⁹

4.6 Los letrados producen textos para los niños

Innegable además es que quienes se encargaron tanto de escribir los textos como de difundirlos, sobre todo en las aulas, fueron aquellos letrados con una trayectoria profesional como escritores y/o docentes. Lo anterior, a pesar de que en el discurso se exhortó a la población en general a participar en las revistas. La afirmación de Thompson con respecto a “las nuevas costumbres” que adoptó la Inglaterra del siglo XVIII, no es lejana a nuestro estudio:

²⁶⁷ Benjamín Walter, “La enseñanza de la moral” (1913), *op. cit.*, p. 37.

²⁶⁸ *Cfr.* Rama, Ángel, “Literatura y cultura”, *op.cit.* p. 39.

²⁶⁹ *Ibidem*

Desde arriba se ejercía presión sobre el pueblo para que «reformara» la cultura popular, el conocimiento de las letras iba desplazando la transmisión oral y la ilustración (se supone) se filtraba de las clases superiores a las subordinadas.²⁷⁰

Ahora bien, como hemos visto, la reforma cultural del periodo trabajado fue parte del proyecto del gobierno mexicano que abiertamente colocaba en la noción de pueblo las esperanzas de desterrar *costumbres* decadentes que se agrupaban, volviendo al juego binario, en la herencia de la barbarie. Por otro lado, cabe aclarar que en este caso más que manejar la noción de clase, trabajamos la noción de “grupo intelectual” aglutinado en torno a un ideal y proyecto particular; grupo que, no está por demás decir, dio forma, en términos de Bourdieu, a redes intelectuales.

Siguiendo con el planteamiento que Thompson hace de Burke, podemos decir que algunos escritores como Ortiz de Montellano trataban de rescatar para los niños latinoamericanos «la pequeña tradición». “El folclore en la Europa moderna fue fruto de la distancia entre patricios y plebeyos”, afirma Thompson,²⁷¹ lo que marca de entrada una diferencia con la construcción de los trabajos para el rescate del folclor de los años 20 en Latinoamérica, pues, como hemos visto, la operación letrada era, en estas tierras, parte de los afanes para romper distancias ya sociales, ya culturales, ya económicas. Por ello para los escritores preocupados por la literatura infantil, se trataba de reconstruir una nueva *tradición* en la llamada literatura para niños. Sin embargo, en lo que podemos hallar un punto de encuentro es en lo que Thompson plantea cuando afirma que en Europa el folclor tiene que ver con la separación de las reliquias de su contacto, perdiendo así la conciencia de la *costumbre* como ambiente y *mentalité*.²⁷²

Este punto es de gran importancia porque está inextricablemente unido a la operación de “trasplante” de un registro y/o de un discurso a otro, que entre otras repercusiones hallaremos la constante *traducción* e intertextualización de los discursos

²⁷⁰ Thompson, E.P. *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 2000, p.13.

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² Thompson, *op. cit.*, p. 16.

percibidos como folclóricos. De ahí que sea importante tomar en consideración que “[...] una cultura también es un fondo de recursos diversos, en el cual el tráfico tiene lugar entre lo escrito y lo oral, lo superior y lo subordinado”.²⁷³ En efecto, con respecto al ejercicio de las prácticas letradas, éstas mostraban también la polarización: superior/subordinado. Lo superior bien podría estar representado por aquellos niños que no solamente escribían, sino que, al mismo tiempo, se les otorgaba, simbólicamente, el estatuto de autores, en tanto sus textos eran publicados. En lo subordinado estaban aquellos niños que por ciertas circunstancias no habían sido incorporados a la cultura escrita y sus conocimientos permanecían en el registro oral.

En *La Falange*, por ejemplo, vemos un desfile de textos que presentan recreaciones, hechas por los escritores, de cuentos clásicos europeos. Hemos visto el caso de “El soldadito de plomo”, pero también hay un texto de la pluma de Silva y Aceves en el que recrea y presenta una versión totalmente lúdica de Caperucita Roja. Se trata de “El hada caperuza”.

Cuando Caperucita Roja salió del vientre del lobo, se transformó en un Hada, porque el lobo era viejo y encantador y, al morirse, tuvo que darle su ciencia maravillosa. El manto rojo brillo mucho más, y el jarrito de manteca se convirtió en vara de virtud. Todo lo que tocaba con ella se volvía risueño. No quiso dejar pasar aquel día, tan lleno de emociones sin dejar llevar a su abuelita a la ciudad a vivir con su madre.²⁷⁴

Este es un ejemplo de las reapropiaciones de lo que en otro contexto había sido un cuento con orígenes folclóricos, pues bien sabemos que Charles Perrault (1628-1703), a quien se le atribuye la autoría de la versión más difundida de “Caperucita roja”, hizo un trabajo de recolección y selección de cuentos de la tradición oral francesa. Trabajo que

²⁷³ Thompson, *op. cit.*, p. 19.

²⁷⁴ Silva y Aceves, Mariano, “El hada Caperuza”, en *La Falange*, México, enero de 1923, p. 97.

se conoce sobre todo por sus famosos *Cuentos de Mamá Oca*, (de finales del siglo XVII).²⁷⁵

4.7 El entrecruzamiento de textos: México y Latinoamérica en las secciones infantiles

Jaime Torres Bodet afirmó en *Tiempo de arena* que lo que caracterizó a *La Falange*, además de la afición por la pintura mexicana, fue “la afición folklórica de Ortiz de Montellano”.²⁷⁶ Por ello se entiende que A.B.C. reprodujera también escritos del folclor “propriadamente mexicano”. Tal es el caso de textos didácticos como “Las Palmas”, cuyo epígrafe aclara que se trata de la “descripción de la fiesta de las Palmas que se celebra anualmente en Uruapan, Michoacán. Fueron presentados también corridos como “La Sandía”, perteneciente al mismo lugar. Estos textos se entrecruzaron con poemas como “Tiene sueño mi niña”, de la chilena María Monvel y dedicado a Gabriela Mistral, su coterránea. Tal entrecruzamiento quedó suscrito cuando los directores de la revista afirmaron: “Pretendemos hacer de esta una publicación latina para mexicanos y extranjeros y no una revista hecha por extranjeros sobre temas extranjeros bajo disfraz de mexicana.”²⁷⁷

El momento en que los escritos de Monvel (1899-1936), eran publicados en *La Falange*, la escritora ya formaba parte de los autores chilenos “consagrados.” Años antes, en 1917, su obra había aparecido en *Selva Lírica*, texto compilado por Julio Molina Núñez y Juan Agustín Araya. “En dicho tomo encontramos el primer

²⁷⁵ Al parecer la figura de Caperucita Roja marcó también a Gabriela Mistral. Así lo demuestra su poema Caperucita Roja. “Caperucita Roja visitará a la abuela/ que en un extraño poblado postra un extraño mal./ Caperucita Roja, la de los rizos rubios/ tiene el corazoncito tierno como un panal.” Mistral, Gabriela, “Canciones de cuna y rondas” *op. cit.*, p. 38.

²⁷⁶ Torres Bodet, Jaime, *Textos sobre educación*, (selección, introducción y notas de Pablo Latapí), México, CONACULTA, 1996, (Cien de México), p. 50.

²⁷⁷ “Propósitos”, *La Falange*, no. 1, diciembre de 1922. p. 1.

acercamiento crítico sobre la obra de María Monvel que la describe como una "muchacha de un fervor artístico saturado de cristiana sentimentalidad".²⁷⁸

En enero de 1922, *La Falange* había publicado la siguiente nota acerca de Monvel:

[...]Esta poetisa americana, que ya es lucero en la constelación lírica de Chile, nos da en poemas de una rudeza que a ratos padece a propósito la luz humilde de una lágrima, el temblor discreto de un sollozo. Recorrer las páginas de Fue así, es como ir a una playa abierta al viento de la sinceridad [...]
La librería Nacimiento merece un cálido aplauso por la publicación de este libro.²⁷⁹

El poema publicado en *La Falange* está basado en cuartetos: "Tiene sueño mi niña,/ pero no dormiré/ si la acuesto en la cuna/ sin cantarle un cantar/ ¿Qué le gusta a la niña/ de los cantos que sé?/¿La señora Santa Ana o el señor San José?/"

Con estos cuartetos podemos mirar que nuevamente el eje del texto recae en la creencia religiosa, lo que bien podemos interpretar, en términos de la sociocrítica, como el valor, entendido como uno de los niveles que:

[...] permite el paso de lo discursivo a lo textual el valor debe entenderse aquí en el sentido saussuriano del término como el lugar que ocupa en la ficción tal o cual elemento narrativo, semiótico o estilístico y la diferencia específica que instituye. Este registro es el que organiza la obra en tanto que obra estética.²⁸⁰

El nivel valor se encuentra en el referente religioso con el que se abre el texto y con el que termina. Se trata pues, de una canción de cuna cuyo valor está basado en la presencia de la Virgen y San José, la niña que ocupa el lugar de personaje principal, actúa como una extrapolación del niño Jesús. El poema termina con los siguientes cuartetos: "Recojo con delicia/ la luz azul que envía/¿Parece una mirada de la Virgen María!/ ¿Guárdala Virgen Santa! Llena de unción murmuro, y le ofrezco a la luna su

²⁷⁸ María Monvel es el seudónimo de Tilda Brito Letelier. Nacida en Iquique. Cfr. Véjar, Francisco, "Aproximación a la obra de María Monvel (1899-1936)", Proyecto Patrimonio 2005, en www.lettras.s5.com/fv020605.htm. Fecha de acceso 20 de septiembre de 2009.

²⁷⁹ "El libro de María Monvel", *La Falange*, sección libros, enero de 1920, pp. 120-121.

²⁸⁰ Robin, *op. cit.*, p. 281.

cuerpecito puro.”²⁸¹ Vale la pena mencionar que en el corrido “La Sandía”, el mismo valor está presente al comienzo del texto: “En el nombre sea de Dios/ y de la Virgen María/ voy a cantar estos versos: los versos de la Sandía.”²⁸²

La sección ABC se compuso básicamente de la suma de textos *folclóricos* de México con las creaciones hechas, sobre todo, por escritoras de otras partes del continente y los cuentos y poemas escritos, como lo hemos señalado, por Silva y Aceves y Ortiz de Montellano. Es importante recordar que el último no se ocupó únicamente de dirigir ABC, también reescribió la historia reciente de México.

En los textos de Ortiz de Montellano podemos observar el trabajo de recreación de las luchas armadas que marcaron a México; trátase de la revolución mexicana o de la Guerra de Independencia. Para el segundo caso encontramos un ejemplo en “El Fusil del Insurgente”. De nuevo la prosopopeya se hace presente y es el Fusil que ha pasado por manos de uno y otro insurgente quien relata la historia, pero sobre todo adquiere legitimación por haber peleado al lado de los que habían devenido héroes de la nación. Es el fusil quien, mediante la palabra, trata de salvarse del olvido en el que está junto con la historia: En un rincón de la casa/ de un viejo soldado. Sin/ gloria, ni amor ni balas,/ yace empolvado un fusil./ Fusil, que cuenta la Historia, /supo ganar un laurel,/ pues conoció de las manos/ insurgentes el placer.²⁸³

Hay dos cuentos costarricenses publicados en la misma revista cuya adaptación fue de Carmen Lyra (1888-1949), quien es considerada como una importante exponente de la literatura de su país (Costa Rica). Por ello forma parte de la tradición de escritores latinoamericanos que se dieron a la tarea de recopilar las historias de la tradición oral. Historias que pertenecen, precisamente, al llamado folclore. Fue en *Cuentos de mi tía*

²⁸¹ Monvel, María, “Tiene sueño mi niña”, en *La Falange*, Sección ABC, México, agosto de 1923, pp. 298-299.

²⁸² “La Sandía” en *La Falange* ABC, México, agosto de 1923, p. 297.

²⁸³ Ortiz de Montellano, Bernardo, “El fusil del Insurgente”, *La Falange*, Sección ABC, septiembre de 1923, p. 344.

Panchita, que da a conocer parte de la recopilación mencionada. De acuerdo a Magdalena Vásquez Vargas:

María Isabel Carvajal, conocida por el seudónimo de Carmen Lyra, está unida al desarrollo de la literatura infantil costarricense de la primera mitad del siglo XX por diferentes razones. Dirigió en la Escuela Normal de Heredia la primera cátedra de literatura infantil; en forma conjunta con Joaquín García Monge creó en la Biblioteca Nacional una sección dedicada a los libros para niños y jóvenes. Además, junto con Lilia González, preparó la primera revista literaria-didáctica San Selerín entre 1913 y 1914, y es la autora del libro de *Cuentos de mi tía Panchita* (1920), primera publicación que se ocupó de recoger narraciones del folclor costarricense.²⁸⁴

Por lo anterior, podemos entender que no fue casual la promoción que *La Falange* hizo de la literatura infantil costarricense. En Costa Rica, México se había posicionado como país “importante” tanto en términos culturales, como políticos. Por ello se entiende que en la sección libros y folletos del año de *El Libro y el Pueblo*, aparezca mencionado “Bajo el sol de México”, libro de Leonardo Montalbán y editado en Costa Rica por la Imprenta Moderna.²⁸⁵ Aunado a lo anterior en la misma revista se anunció que el gobierno de Costa Rica:

En ocasión del reciente aniversario de la independencia de nuestro país y dando muestra de simpatía para el mismo, resolvió que el Parque Central de San José, que es el paseo principal y el más hermoso de aquella capital, lleve el nombre de Parque México.²⁸⁶

De esta manera se hicieron más visibles las redes intelectuales y políticas entre los dos países, aunque esto no significó que los textos infantiles de aquel país abundaran en las revistas trabajadas. Sin embargo, esta escasez no impide observar la recurrencia del juego intertextual. Tal afirmación queda sustentada con el cuento de Carmen Lyra, “La cucarachita Mandinga”,²⁸⁷ pues se trata de una versión “costarricense”, de “La hormiguita” de Fernán Caballero (publicado, precisamente, en “Aladino” de *El*

²⁸⁴ Vásquez Vargas, Magdalena, *op. cit.*, p. 182.

²⁸⁵ La revista consigna que en la segunda parte del libro aparecen temas como “Las tierras de Soconusco, Xochimilco, El árbol de la noche triste”. *El Libro y el Pueblo*, sección Libros y Folletos del año, México, Año, 1 Tomo I, octubre de 1922, p. 83.

²⁸⁶ “Costa Rica honra a México” en *El Libro y el Pueblo*, no. 8, octubre de 1922 año 1 tomo 1, p 82

²⁸⁷ “La Cucarachita Mandinga”, *La Falange*, sección ABC, México, 1 de febrero de 1923.

Maestro).²⁸⁸ El asunto de los dos cuentos es el mismo. La variante es que el personaje principal en la versión de Fernán Caballero es una hormiga y en la de Lyra es una cucaracha. Con respecto a la pareja de éstas, no hay ninguna variación, en ambos casos se trata del Ratón Pérez (Caballero escribe “Ratonpérez”), quien en las dos versiones muere a causa de su curiosidad y gula. En la versión de Lyra, llama la atención que la cucarachita es descrita como “mujer de su casa, estaba arriba desde que comenzaron las claras del día, poniendo todo en su lugar”. Y Ratón Pérez representa el papel de esposo “jartón” (hartón) que es la causa de que caiga, en ausencia de la cucarachita, a la olla de arroz con leche. En el cuento de Caballero cae por desobediencia. Un día la hormiguita “como tan prudente que era”, sale a misa y advierte a su esposo que menease la olla con el cucharón, el esposo desobedece, cae a la olla y muere. Es a partir de este momento cuando el cuento recrea rítmicamente con base en la rima, sirviendo esto para enlazar las acciones de un personaje con las de los otros, tomando como base la desgracia de la cucarachita Mandinga. De esta manera a los niños se les proporcionaba, no sólo una historia “propia” de Costa Rica o de España, se les dotaba de una identidad de lectores de textos con ciertas características: el uso de la prosopopeya, por ejemplo, la combinación de la prosa con el verso. En la versión de Lyra el final es claro, al connotar que el Ratón Pérez murió por *jartón*: *Entre tanto llegó la hora del entierro/ La Cucarachita quiso que fuera bien rumboso / hizo venir músicos que iban detrás del atúd tocando/ los violines y los violones decían: ¡por jartón por jartón, / se cayó en la olla!/ Y me meto por un huequito y me salgo por otro/ para que ustedes me cuenten otro. De ahí que:*

A la autora se le reconoce la incorporación del lenguaje popular costarricense y la adaptación de los cuentos a circunstancias nacionales, como uno de sus principales

²⁸⁸ Caballero, Fernán, “La Hormiguita”, en Aladino, *El Maestro*, México, no. IV, julio de 1921, pp. 413-414.

méritos. La crítica está clara en que los cuentos son tomados de diferentes fuentes y que su originalidad radica en el tratamiento de temas y el lenguaje empleado.²⁸⁹

Como podemos apreciar, el folclor latinoamericano pareció quedar constreñido sobre todo a Costa Rica, pues en agosto de 1923 en ABC es publicado “Tío Conejo y Tía Boa” cuya autoría es de la costarricense María Noguera.²⁹⁰ Se trata de una fábula en la que sale victorioso el astuto *Tío Conejo* frente a la *Tía Boa*, quien fácilmente cae en la trampa del primero y termina atrapada en un saco que es arrojado al río también por el *Tío Conejo*. El texto fue anunciado en la revista como “Cuento Popular recogido en Costa Rica”. Es interesante mirar, por lo que hemos citado anteriormente, ciertas palabras propias del país, por ejemplo el hecho de nombrar a los personajes como “tíos” o palabra “Idai”:

-¿**Idai**, hombre que es esta algazara que traes, que me has despertado?

[...]

-Abre la boca al saco dijo **tía Boa**, para acomodarme dentro, así se convencerá ese porfiado y tú ganarás la apuesta.²⁹¹

Sabemos que las recreaciones que se hicieron de los cuentos aquí citados son anónimas, aunque hay que prestar atención en mirar que el acto de re-escritura de dichos textos no estuvo en manos del “pueblo”. Por ello podemos reafirmar el planteamiento expuesto al principio de este apartado: leer cuentos “folclóricos” era acceder a una traducción y trasplante de la tradición oral hecha por ciertos letrados.²⁹² Este acceso tenía estrecha

²⁸⁹ Bonilla, Abelardo, citado por Vásquez Vargas, Magdalena, *op. cit.*, p. 182. La autora no consigna el título del que tomó la cita de Bonilla.

²⁹⁰ Es importante mencionar que originalmente la autoría del cuento se le dio a María Monvel, pero en el número de octubre de 1923, aparece una nota, al final de ABC, en la que leemos: “El cuento infantil “Tío Conejo y Tía Boa” que publicamos en el número anterior debe estar firmado por la escritora costarricense María de Noguera y no por nuestra colaboradora chilena María Monvel. Como lamentamos el error hacemos la rectificación correspondiente”. *La Falange*, Sección ABC, octubre de 1923, p. 367.

²⁹¹ Monvel, María [sic], “Tío Conejo y Tía Boa” en *La Falange*, Sección ABC, septiembre de 1923. No se consigna la fecha, pero el número es inmediato al de agosto de 1923, p. 344.

²⁹² Esto no significa que el trasplante de lo oral al texto escrito haya sido nuevo en el periodo que trabajamos aquí. De acuerdo a Cortázar, el gaucho fue una figura clave para la propagación de cierto “patrimonio cultural” en el sur del continente. De esta manera, “dentro del panorama cultural del gaucho, las expresiones poéticas [...] constituyeron, cumplido el respectivo proceso, su folklore poético, que es parte del folklore literario, integrado con las especies en prosa (cuentos leyendas, “casos”, etc.). Este caudal estaba constituido casi exclusivamente con elementos tradicionales hispánicos, adaptados al nuevo ámbito geográfico y humano.” En el mismo tenor, el autor ubica los *cielitos* como un ejemplo propio del

relación con la concepción binaria que hemos nombrado. Por ello como hemos visto a lo largo de este trabajo, educar equivalía a civilizar. Anne-Marie Chartier ha afirmado: “Educar a los ignorantes era hacerlos pasar del error a la verdad, del oscurantismo a la verdad, del oscurantismo a la luz, de la barbarie a la civilización.”²⁹³ De esta manera, siguiendo a la misma autora, estamos de acuerdo en que: “la escuela tiene, al parecer, todos los medios para ser “naturalmente” un lugar privilegiado para acoger la literatura infantil. Todos podemos encontrar en nuestra memoria escolar imágenes de libros ilustrados o recuerdos de novelas”.

folclor del siglo XIX: “[...]Como lo he mostrado en otra oportunidad los cielitos representan un interesante caso de cambio de *función*, en el sentido de que las nuevas circunstancias históricas, políticas y sociales producidas por las guerras de Independencia modificaron también las “necesidades” colectivas que aquellos cantos satisfacían [...] pasaron a desempeñar el papel combativo y viril que tienen ya en época de Bartolomé Hidalgo.” Cortázar, *op. cit.*, pp. 72-74.

²⁹³ Chartier, Anne Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, F.C.E. (Espacios para la lectura), p. 65. El planteamiento que hemos citado lo retoma Chartier de Chateau, *La culture générale*, acotación hecha por Chartier.

Cuadro 3 Textos publicados en ABC.

No. 1 Diciembre de 1921	No. 2 Enero de 1923	No. 3 Febrero 1923	No. 4 Julio de 1923	No Agosto de 1923	No.4 Octubre (Ca) de 1923
Literatura del pueblo y de los niños	El hada caperuza	La Cucarachita Mandinga	Los Santos Toreadores. Corrido de la tierra caliente del Estado de Guerrero (de la colección de Miguel O. de Mendizábal	Las palmas. Descripción de las fiestas de las Palmas que se celebra anualmente en Uruapan, Michoacán	Tío Conejo y Tía Boa. Cuento Popular recogido en Costa Rica
Romance de las hebritas de oro	Los perritos y el perro grande		Poemas infantiles	La Sandía	El fusil del Insurgente (Para niños)
El milano	El rey y su globo		Este era un Rey	El pajarillo. Canción popular,	
Canciones de cuna	El soldadito (corrido para niños)		El loro	Tiene sueño mi niña	
	El pescadito		Meditación.		
	Yo soy la viudita				
	La pájara pinta				
pp.31-35	pp. 97-101	pp. 166-168	224-227	pp.296-299	pp. 343-345

4.8 Epílogo

Los anhelos de formación y re-formación de la infancia de los años 20, pronto encontrarían en la realidad económica y política un impedimento para su realización. “Las manitas pedigüeñas” y los “piececitos descalzos” a los que Gabriela Mistral hizo mención, siguieron siendo paisajes cotidianos de las infancias de América Latina

V. CONCLUSIONES

Puede resultar un lugar común reafirmar lo que Oviedo ha dicho acerca de que:

En las dos primeras décadas del siglo XX, México va a cumplir un papel protagónico en la vida política, social e intelectual de Hispanoamérica: la acción de grandes figuras, grupos y elencos intelectuales de relieve, y sobre todo el complejo fenómeno de la llamada “Revolución Mexicana traerán trascendentales consecuencias para las letras, el arte, la cultura y el debate ideológico del país y del resto del continente.”²⁹⁴

Sin embargo, la cita es valiosa porque suscribe lo que en este trabajo se ha pretendido demostrar: México fue una especie de esclusa para que las aguas de un proyecto cultural que deseaba posicionar a América Latina como un espacio hermanado por la regeneración intelectual, tocaran no sólo los espacios sino a los constructores de textos y también de otros proyectos: los escritores y docentes. En el caso de este trabajo, se trata de un grupo de escritores adheridos al proyecto vasconcelista que, además, creyeron pertinente continuar con la tradición de un José Martí, un Rafael Pombo o un Rubén Darío: escribir para los niños. Se trató, como hemos visto, de escritores que manifestaron la necesidad de crear textos propios para los niños latinoamericanos. La literatura infantil se halló con un adjetivo: folclor. De ahí se desprende la primera y más importante conclusión de este trabajo. Pese a que, a través de las revistas, hubo una invitación constante y recurrente a escritores de otros países del continente a que enviaran sus colaboraciones para las secciones infantiles, estas fueron prácticamente insuficientes. Tal hecho contrasta con la profusión de colaboraciones llegadas de otros países en el rubro literario para adultos. Lo anterior nos hace concluir que la importancia de crear una literatura propia para los niños de América quedó restringida a un grupo minoritario de escritores, pero sobre todo de educadores.

Como parte de estos anhelos fue bien visible aquél de la alfabetización como cruzada nacional para la construcción de la noción que hemos retomado: *homo legens*. Sin embargo, como también hemos visto, al menos en los primeros años de la década de

²⁹⁴ Oviedo, José Miguel, *Historia de la literatura hispanoamericana. Las vanguardias*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p. 27.

1920, fue drástico el aumento de escuelas pero paradójicamente hubo una disminución en la asistencia a ellas. Tal hecho nos hace concluir que el proyecto vasconcelista, con respecto a los afanes educativos, particularmente de alfabetización, no arrojaron de inmediato cifras esperanzadoras en cuanto a la asistencia de niños a la escuela y, por lo tanto, el nacimiento de nuevos lectores tuvo cierto freno. El proyecto de crear nuevos lectores como parte de las faenas para formar una nueva raza se circunscribió frecuentemente a los exhortos hechos en las revistas.

El deseo de colocar las acciones de lectura y escritura en un ámbito deontológico sirvió para otorgarles un significado de servicio al prójimo que devendría vida armónica y civilizada. Con este planteamiento podemos anunciar como tercera conclusión que las prácticas letradas --en este caso, las que abarcaron a la infancia-- fueron parte de un proyecto ético.

La visibilidad y entrada al *campo creador* de las mujeres, tanto mexicanas como latinoamericanas, y la inclusión de la infancia en la labor utópica para llegar a un momento de unidad y regeneración cultural nos permiten llegar a la cuarta conclusión. La literatura infantil conformó un espacio social idóneo para el ejercicio literario femenino, dado que en el imaginario colectivo la docencia seguía siendo percibida como un desdoblamiento de la maternidad. En tal contexto, las escritoras de textos infantiles fueron nombradas preferentemente maestras y pocas veces se les concedió el estatus de escritoras.

Finalmente, este trabajo representa una muestra de los hallazgos invaluable que pueden obtenerse en el estudio de las revistas culturales. Al analizar los materiales publicados en revistas como *El Maestro*, *La Falange* y *El libro y el Pueblo*, pudimos observar la unión entre infancia y prácticas letradas y notar como tal unión fue importante en el desarrollo de la literatura infantil en los inicios de la década de 1920.

BIBLIOGRAFIA

Revistas

Boletín de la Universidad Nacional de México, México 1921
Revista Educación, México, 1922
El Maestro. Revista de Cultura Nacional, México, 1921-1922
La Falange, México 1922-1923

Diarios

El Universal, México 1921-1922
Excélsior, México, 1921-1922

Obras citadas

Albentosa Hernández, José Ignacio y Moya Guijarro, Arsenio Jesús, *Narración infantil y discurso (Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés)*, España, Ediciones de la Universidad de Castilla/ La Mancha, 2001.

Alegría de la Colina, Margarita, “Viene la muerte cantando... la pelona en el corrido mexicano”, en Varios, *De muertitos, cementerios lloronas y corridos (1920-1940)*, México, UAM/ ITACA, 2002.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. *Literatura/ Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1995.

Ariès, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, México, Taurus, 2001.

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 2007, (Col. Popular 498).

Beltrán, Rafael y Haro, Marta (eds.) *El cuento folclórico en la literatura y en la tradición oral*, España, Universidad de Valencia, 2006.

Benjamin, Walter, “Panorama del libro infantil (1926)”, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1989.

Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, 1992.

Beristáin, Helena, “intertexto”, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 2004.

Berkin Corona, Sarah y Santiago Gómez Arnulfo Uriel, *Para la infancia*, México, Ediciones de la SEP, s/a de edición. Versión mecanografiada.

Blanco Fombona, Rufino, *Ensayos históricos* (Prólogo de Jesús Sanoja Hernández, selección y cronología Rafael Ramón Castellano), Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1981.

Bobbio, Norberto y Metteucci, Nicola (directores) *Diccionario de política Tomo 2*, México Siglo XXI, 1985 (Sociología y política).

Bourdieu, *Intelectuales , política y poder*, Argentina, EUDEBA, 2000.

Bourdieu, Pierre. “Campo intelectual y proyecto creador”, en Araujo, Nara y Delgado, Teresa, (Selección y apuntes introductorias), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios postcoloniales)*, México, UAM/ Universidad de la Habana, 2000, (Libros de texto, manuales de prácticas y antologías).

Bravo- Villasante, Carmen, *Ensayos de literatura infantil*, España, Universidad de Murcia, 1989.

Burgos, Fernando, *Antología del cuento hispanoamericano*, México, Porrúa, (Sepan Cuantos 606).

Cándido, Antonio, *Crítica radical* (Selección, cronología y bibliografía. Traducción y notas Mária Russotto, Prólogo Agustín Martínez) Venezuela, Biblioteca Ayacucho, 1991.

Cassirer, Ernst, Capítulo II “El lenguaje en la fase de la expresión sensible” en *Filosofía de las formas simbólicas. I El lenguaje*, México, F.C.E.

Cassigoli Salamón, Rossana, “Prácticas culturales y politización de la “pertenencia”, en revista *Lider*, Vol. 14, año 1, Universidad de los Lagos, Chile.

Cue, Alberto (editor), *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas, conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre, Jesús Anaya, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, México, F.C.E.(Espacios para la lectura).

Castillo Troncoso, Alberto del, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México (1880-1920)*, México, COLMEX/ Instituto Mora, 2006.

Certeau, Michel de, “La operación histórica” en Perus, Françoise (compiladora), *Historia y literatura* , México, Instituto Mora, 1997, (Antologías universitarias)

Chartier, Roger, “El alfabeto y la imprenta”, en *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México, Universidad Iberoamericana, 2005.

Chartier, Anne Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, F.C.E. (Espacios para la lectura).

COLMEX, *Historia de la de la lectura en México*, México, COLMEX/ Centro de Estudios Históricos, 1999.

Cortázar Augusto Raúl, *Folklore y literatura*, Argentina, EUDEBA, 1964 (Cuadernos de EUDEBA).

Dagnino, Evelina, Olvera Alberto J. y Panfichi, Aldo (coordinadores) *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, México, FCE/CIESAS/Universidad Veracruzana, 2006.

Díaz Plaja, Aurora, (Selección y prólogo). *Gabriela Mistral para niños*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1994, (Colección Alba y Mayo. Serie Poesía no. 35).

Díaz Casanueva, H; Earle, Peter; et .al. Gabriela Mistral, México, Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias/ Instituto de Investigaciones Humanísticas/ Universidad Veracruzana, 1980.

Fell, Claude, en José Vasconcelos: *Los años del águila (1920-1925)*, México UNAM, 1989.

_____ *La amistad en el dolor, correspondencia entre José Vasconcelos y Alfonso Reyes, 1916-1959*, México, El Colegio Nacional, 1995.

Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, F.C.E. 2007 (Col. Popular 441).

Schmidt-Welle, Friedhelm (ed.), *Ficciones y silencios fundacionales. Literaturas y culturas poscoloniales en América latina (siglo XIX)*, España, Vervuet, 2003, (Nexos y Diferencias 8).

Gadotti. Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 2004, (Col. Educación).

Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta (coordinadoras), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS/ UNAM/ PUEG/ El Colegio de San Luis, 2008.

Girardet, Raoul, *Mitos y mitologías políticas*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2000.

González, Aníbal, *Abusos y admoniciones. Ética y escritura en la narrativa hispanoamericana moderna*, México, Siglo XXI, 2001.

González Reyna Susana, *Géneros periodísticos I. Periodismo de opinión y Discurso*, México, Trillas, 1999.

González-Stephan, Beatriz, *Fundaciones, canon, historia y cultura nacional. La historiografía literaria del liberalismo hispanoamericano del siglo XIX*, España, Iberoamericana Vervuert, 2002, (Nexos y Diferencias 1)

Segura Graiño, Cristina *Diccionario de Mujeres en la historia*, España, 1998, Espasa Calpe.

Hosbsbawm E. y Ranger, Terence (eds.) *La invención de la tradición*, España, CRITICA, 2002, (Libros de Historia).

Iglesias, Augusto, *Vasconcelos, Gabriela Mistral y Santos Chocano. Un filósofo y dos poetas en la encrucijada*, México, Clásica Selecta Editora Librería, 1967.

- Iser, Wolfgang. *El proceso de lectura: enfoque fenomenológico en New Literaty History*, 3 1972.
- Lozada León, Guadalupe, (introducción, selección y notas), *José Vasconcelos, hombre, educador y candidato*, México UNAM, 1998, (Biblioteca del estudiante universitario).
- Loyo, Engracia, “La lectura en México, 1920-1940”, en *Historia de la lectura en México*, México, COLMEX, 1999.
- María Enriqueta, *Rosas de la Infancia*, México, Editora del Gobierno de Veracruz, 2002, (col. Manantial).
- Martí, José, *La Edad de Oro. Publicación Mensual dedicada a los niños de América*. Perú, Briceño editores, 2003.
- Maturo, Graciela, *La razón ardiente. Aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Mateo Palmer, Margarita, “Postmodernidad y literatura en América Latina” en *La jornada semanal*, No. 181, 29 de noviembre 1992.
- Mistral, Gabriela, *Poesías Completas* (Estudio preliminar y referencias cronológicas de Jaime Quezada), España, Edit. Andrés Bello, 2001.
- Musacchio, Humberto, *Diccionario enciclopédico de México, México*, Andrés León editor, 1989.
- Oviedo, José Miguel, *Historia de la literatura hispanoamericana. Las vanguardias*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.
- Padilla, A; Soler A.; Arredondo M. y Martínez, M. (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos, espacios y prácticas*, México, Universidad Autónoma del Estado de México/Casa Juan Pablos,
- Pasternac, Nora, Domenella Ana Rosa y Gutiérrez de Velasco Luzelena (compiladoras) *Escribir la infancia. Narradoras mexicanas contemporáneas*, México, COLMEX, 1996, (Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer).
- Poblett, Martha, *Jardinera de niños. La vida de Rosaura Zapata*, México, Ediciones Destino, 2004.
- Polo Santillán, Miguel Ángel, *La morada del hombre. Ensayos sobre la vida ética*. Lima, UNMSM/ Instituto de Salud Cristofáris Deneke, 2004.
- Quezada, Jaime, (selección, prologo y notas). *Gabriela Mistral, escritos políticos*, Chile, F.C.E., 1995, (Tierra Firme).
- Rama, Ángel, *La crítica de la cultura en América latina*, Argentina, 1995, (Col. Ayacucho No. 119).

_____ *Transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI, 1982
(Crítica literaria).

Recondo, Gregorio (dirección, compilación y prólogo) *Mercosur. Una historia común para la integración*, Asunción, Paraguay, CARI/ Multibanco, 2000, T II.

Ricœur, Paul, *Tiempo y narración. I Configuración del tiempo en el relato histórico*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1987.

Régine Robin, “Para una sociopoética del imaginario social”, en Perus Françoise *Historia y Literatura*, México, Instituto Mora, 1997, (Antologías Universitarias).

Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1986.

_____ *La sombra fugitiva. Las escritoras en la cultura nacional*, Tomo I, México, UNAM/ IIF/ Centro de Estudios Literarios, 1986.

Rodríguez Chicharro, César. “Los contemporáneos”, en *Estudios de Literatura Mexicana*, México, FFYL/UNAM, 1995.

Rodríguez Valdés, Gladis, (Exégesis y compilación), *Gabriela Mistral (1889-1989)*, México, Casa de Chile en México, CONACULTA, 1989.

Rotker, Susana, *La invención de la crónica*, México, F.C.E. /Fundación para un nuevo Periodismo Iberoamericano, 2000.

Schneider, Luis Mario. *Gabriela Mistral, itinerario veracruzano*, México, Universidad Veracruzana, 1991.

Spivak, Gayatri Ch. “Historia”, en Araujo Nara y Delgado Teresa, (Selección y apuntes introductorios), *Textos de teorías y críticas literarias (del formalismo a los estudios poscoloniales)*, México, Universidad de la Habana / UAM-I, 2003.

Torres Bodet, Jaime, *Textos sobre educación*, (selección, introducción y notas Pablo Latapí), México, CONACULTA, 1996, (Cien de México).

Thompson, E.P. *Costumbres en común*, Barcelona, Crítica, 2000.

Vasconcelos, José *Antología de textos sobre educación*, (Introducción y selección de Alicia Molina, México, SEP/FCE, 1981 (SEP80/8).

Vasconcelos, José, *El Desastre*, (Prólogo de Luis González), México, Trillas, 2000, (Linterna Mágica).

Vergara Anderson, Luis, “Discusiones contemporáneas en torno al carácter narrativo del discurso histórico”, en *Historia y Grafía*, Número 24, 2005, México, UIA.

Vidal, Virginia, *Agua viva. Gabriela Mistral y la juventud*, Chile, Editorial Texeido, 1994.

Zan, Julio de, "Moralidad y eticidad. Una disputa contemporánea de Kant y Hegel", en *Panorama de la ética continental contemporánea*, Madrid, AKAL, 2002.

Zapata Rosaura, *Cuentos y conversaciones*, México, El Hogar, 1920.

_____, *Teoría y práctica del jardín de niños*, México, Imprenta Manuel León Sánchez, 1962.

Páginas electrónicas

Guillén, Palma, "Gabriela Mistral", Archivo Chile. Historia Político Social- Movimiento Popular, Centro de Estudios Miguel Enriquez. <http://www.archivochile.com>

Galván Lafarga, Luz Elena con la colaboración de Alejandra Zúñiga "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar." biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_85.htm

Sommer, Doris, "Un círculo de deseo: los romances nacionales en América Latina" www.institucional.us.es/araucaria/nro.16/ideas16_1.htm.

"Aproximación a la obra de María Monvel (1899-1936)", Proyecto Patrimonio 2005 en www.letras.s5.com/fv020605.htm

Hurtado Tomas Patricia, "Rosas de la Infancia: Una Historia que contar". <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1178941615.pdf>.

Pastoriza de Etchebarne, Dora. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, p. 42 citada por Vásquez Vargas, Magdalena, "La negra y la rubia": reescritura, discurso colonial y literatura infantil, en *Kañina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXX (2): 181-187, 2006 / ISSN:0378-0473. Versión en PDF.

Susurros de México" en www.arts-history.mx/.../index.php?id...-

"Enunciado performativo" en http://es.wikipedia.org/wiki/Enunciado_performativo

"Rosaura Zapata", en http://www.e-mujeres.gob.mx/wb2/eMex/eMex_eMujeres.

ANEXOS

Portada del primer número de *El Maestro*.



LA FALANGE



MEXICO ~ 1º DE
DICIEMBRE DE
MCMXXII ~

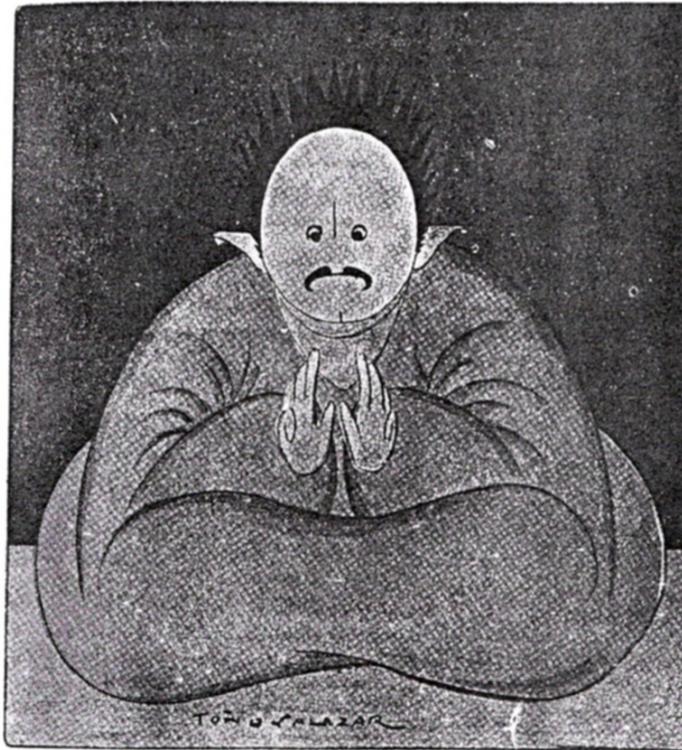
Portada del primer número de *La Falange*, diciembre de 1922



Portada de Aladino cuando la sección dejó de estar a cargo de Rosaura Zapata.

Caricatura de José Vasconcelos en el número 1
de *La Falange*

Escritores Latino-Americanos



José Vasconcelos



COLABORACION DE LOS NIÑOS

Leyendo la revista *Aladino* que se recibe en la escuela *Ignacio Allende*, de la cual soy alumno, hoy envío a la señorita directora este humilde trabajo obsequiando los deseos de la niña María Peña de Orizaba, a quien doy repetidas gracias y mi sincera felicitación por su trabajo, pues me ha gustado mucho.

Soy natural de la ciudad de La Paz, capital del Distrito Sur de la Baja California.

Si salimos a pasearnos por su tranquila bahía observamos que tiene una vista hermosísima, altos cocoteros y esbeltas palmeras adornan su costa, destacándose sus casas como blancas gaviotas los molinos de viento, por lo cual la mayor parte de los viajeros la llaman la ciudad de los molinos.

Su muelle es de regular tamaño, en él pueden atracar vapores de regular calado; por su construcción y estado de conservación es el mejor que tenemos en la costa del Pacífico.

El hotel principal en que el viajero puede alojarse es el *Hotel Pacifico*.

La Paz tiene una extensión regular.

Sus calles son rectas aunque polvosas, debido a que carece de empedrado, la mayor parte de sus casas son de color blanco de un piso, excepto las del comercio *La Torre Eiffel*, *La Perla de la Paz* y el Palacio Municipal.

El número de habitantes es poco, pues ascienden a cinco mil dedicándose a la curtiduría de pieles, otros al buceo de perlas y la pesca.

Los principales edificios que tiene son: la casa de Gobierno el Palacio Municipal, el Teatro Juárez y el Hospital Salvatierra.

Como paseos tenemos el Jardín Velasco y el muelle, contando con algunos ranchos cercanos como *El Zacatal*, *La Carbonera Chametla*, etc., a los cuales se puede ir en media hora en automóvil.

Las escuelas que tiene, son: una de párvulos, dos superiores

Copia de una página de *Aladino* en la que se publicó la colaboración de un niño.



ABIA una vez una hormiguita tan primorosa, tan hacendosa, que era un encanto. Un día que estaba barriendo la puerta de su casa se halló un ochavito. Dijo para sí:

—¿Qué haré con este ochavito? ¿Compraré piñones? No, que no los puedo partir. ¿Compraré merengues? No, que es una golosina.

Pensólo más, y se fué a una tienda donde compró un poco de arrebol, se lavó, se peinó, se aderezó, se puso su colorote, y se sentó en la ventana. Ya se ve; como que estaba tan acicalada y tan bonita, todo el que pasaba se enamoraba de ella. Pasó un toro y la dijo:

—Hormiguita: ¿te quieres casar conmigo?

—¿Y cómo me enamorarás? —respondió la hormiguita.

El toro se puso a mugir; la hormiguita se tapó los oídos con ambas patas.

—Sigue tu camino —le dijo el toro— que me asustas, me asombras y me espantas.

Y lo propio sucedió con un perro que ladró, un gato que maulló, un cochino que gruñó, un gallo que cacareó. Todos causaban alajamiento a la hormiguita; ninguno se ganó la voluntad hasta que pasó un Ratonpérez que la supo enamorar tan fina y delicadamente que la hormiguita le dió su manita negra. Vivían como tortolitos, y tan felices, que de eso no se ha visto desde que el mundo es mundo.

Quiso la mala suerte, que un día fuese la hormiguita sola a misa, después de poner la olla del puchero que dejó al cuidado de ratonpérez, advirtiéndole como tan prudente que era, que no menearse la olla con la cuchara chica, sino con el cucharón; pero el ratonpérez hizo, por su mal, lo contrario de lo que le dijo su mujer: cogió la cuchara chica para menear la olla, y así fué, que sucedió lo que ella había previsto. Ratonpérez, con su torpeza, se cayó en la olla, como en un pozo y allí murió ahogado.

Al volver la hormiguita a su casa, llamó a la puerta: Nadie

Página de Aladino en la que inicia “La hormiguita” de Fernán Caballero.



Rosaura Zapata



Estefanía Castañeda



Gabriela Mistral